

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Alger 2

Faculté des langues étrangères

Département de français

*L'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration
de l'argumentation écrite :*

Classe de première année universitaire -

Département de français- Alger 2

Thèse de doctorat

Spécialité : Didactique et Sociodidactique

Présentée par :

Mlle Yasmine DAHOUM

Sous la direction de :

Pr. Nassima AMARI

Composition du jury :

Mme Karima AIT DAHMANE (Pr. Université d'Alger 2).....	Présidente
Mme Nassima AMARI (Pr. Université d'Alger 2).....	Rapporteur
Mme Hafida ELBAKI (Pr. Université d'Alger 2).....	Examinatrice
Mme Ouardia ACI (MCA. Université de Blida 2).....	Examinatrice
M. Hakim MENGUELLAT (MCA. Université de Blida 2).....	Examineur

Année universitaire : 2017 / 2018

Dédicace

A mes parents

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer ma louange au bon Dieu qui m'a accordé la vie, la santé et la volonté afin que je sois à ce niveau.

J'exprime ma profonde gratitude à mon encadrant Pr. Nassima AMARI pour ses précieux conseils avisés et ses critiques constructives.

Je remercie également les membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Un grand merci aussi à l'enseignante et aux étudiants qui ont participé aux activités et ont accepté d'être enregistrés.

Je ne saurais comment remercier ma famille : ma mère, mon père, ma sœur, mes frères et mon fiancé pour leur patience et leur soutien indéfectible et sans qui tout cela n'aurait pu avoir de sens.

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui m'ont aidée, de près ou de loin, dans la réalisation de ce travail.

Résumé :

La présente étude porte sur le discours argumentatif (oral et écrit) produit par un groupe d'apprenants algériens qui entament une licence de français à l'Université d'Alger 2.

Partant du constat selon lequel les apprenants rencontrent de multiples difficultés lorsqu'ils doivent rédiger un texte argumentatif, alors qu'en situation d'interaction orale ces mêmes apprenants parviennent à argumenter et à défendre leur thèse, notre objectif est de s'interroger sur les stratégies argumentatives mises en œuvre par ces apprenants et d'étudier l'effet de l'argumentation orale sur l'argumentation écrite.

Pour cela nous nous fondons sur un corpus composé de deux types de support : oral (débat en classe) et écrit (productions écrites).

Dans un premier temps, nous nous interrogeons sur la place de la rhétorique dans le discours des étudiants. Cette étude nous permettra de mettre en lumière l'usage, la forme et les effets des arguments d'Aristote : le pathos, l'ethos et le logos employés par les étudiants lors d'un débat en classe.

Dans un second temps, nous analysons les productions écrites de nos apprenants réalisées respectivement avant et après l'activité du débat. Cette recherche inscrite dans une perspective sociodidactique, s'interroge sur l'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite.

Mots clés : Rhétorique, argumenter, argumentation orale, argumentation écrite, Stratégies argumentatives, pathos, ethos, logos.

ملخص:

تركز هذه الأطروحة على دراسة الخطاب الحجاجي (الشفوي والكتابي) الذي اعتمده مجموعة من المتعلمين الجزائريين الذين يحضرون شهادة ليسانس في اللغة الفرنسية بجامعة الجزائر 2. انطلاقاً من المعاينة، نلاحظ أن المتعلمين يواجهون صعوبات متعددة، عندما يتعلق الأمر بكتابة نص حجاجي، في حين وفي حالة التفاعلات اللفظية، يتمكن هؤلاء المتعلمين من الدفاع عن رأيهم، وتقديم حجج كافية للغرض نفسه.

وتهدف دراستنا إلى توضيح الاستراتيجيات الجدلية، التي يتبعها هؤلاء المتعلمون وكذا دراسة تأثير الجدل الشفوي (في إطار المناقشات) في تحسين مستوى النص الحجاجي المكتوب. في البدء سنتساءل عن مكانة علم البيان في خطاب الطلاب. وستسمح لنا هذه الدراسة بتسليط الضوء على استخدام، شكل وأثار حجج أرسطو: الحسية والتصورية والمنطقية، التي يستخدمها الطلاب خلال المناقشة في القسم.

وفي الخطوة الثانية، نقوم بتحليل ما كتبه المتعلمون، قبل وبعد النقاش. علماً أن البحث يندرج ضمن منظور تعليمي اجتماعي، ويتساءل عن تأثير الحجج الشفوية في تحسين الحجج المكتوبة.

الكلمات المفتاحية: البيان، الجدل، النقاش، الحجج المكتوبة، الاستراتيجيات الجدلية، التأثير الحسي، التصور، المنطق.

Abstract :

The present study focuses on the oral and written argumentative discourse produced by a group of Algerian learners who begin a degree in French at the University of Algiers 2.

Starting from the observation that learners encounter multiple difficulties when they have to write an argumentative text, whereas in a situation of oral interaction these same learners manage to argue and defend their thesis, our objective is to ask questions about argumentative strategies implemented by these learners and to study the effect of oral argument on written argumentation.

For this we rely on a corpus composed of two types of supports: oral (class debates) and written (written productions).

At first, we wonder about the place of rhetoric in student speech. This study will allow us to highlight the use, the form and the effects of Aristotle's arguments: the pathos, the ethos and the logos used by the students during a debate in class.

Secondly, we will analyze the written productions of our learners made respectively before and after the activity of the debate. This research inscribed in a sociodidactic perspective, questions the impact of the oral argumentation on the improvement of the written argumentation.

Key words: Rhetoric, Strategies, oral argumentation, written argumentation, argumentative daring, pathos, ethos, logos.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE I : L'ARGUMENTATION : CADRAGE THEORIQUE	15
I- Bref historique de l'argumentation	16
1- Théorie de l'argumentation.....	16
2- Argumentation et rhétorique.....	17
3- La nouvelle rhétorique.....	20
4- L'argumentation dans la langue, le discours, le texte et la conversation.....	22
II- L'argumentation : Concepts définitoires	25
1- La notion d'argumentation.....	25
1-1. Définitions.....	25
1-2. Argumentation : Argument/ Conclusion.....	26
2- La situation d'argumentation.....	27
3- Les acteurs de la situation argumentative.....	28
4- L'effet de l'argumentation.....	28
5- Les stratégies argumentatives.....	29
5-1. La justification.....	29
5-1.1. Les critères argumentatifs.....	30
5-1.2. L'orientation argumentative.....	31
5-2. La réfutation.....	32
5-2.1. Définition.....	32
5-2.2. Les types de la réfutation.....	33
5-2.3. La réfutation de l'argumentation.....	33
5-2.4. Les techniques de la réfutation.....	34
5-3. La contre-argumentation.....	35
5-3.1. Définition.....	35
5-3.2. Les techniques de la contre-argumentation.....	36
5-4. La concession.....	38
6- Les types d'arguments.....	39
6-1. Classification de Plantin.....	39
6-2. Classification de Mirabail.....	47

7- Les types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote.....	50
7-1. Ethos.....	50
7-2. Logos.....	54
7-3. Pathos.....	55
CHAPITRE II : RECUEIL DU CORPUS ET METHODOLOGIE.....	59
I- Présentation du corpus.....	60
1- Présentation de la classe.....	60
2- Le module enseigné.....	61
3- Le répertoire verbal des étudiants.....	61
II- Déroulement de la séance	63
1- Le rôle de l'enseignante.....	64
2- Le choix des thèmes.....	65
3- Liste des thèmes choisis par les étudiants.....	66
III- Le recueil du corpus.....	67
1- La production écrite.....	67
1-1. Correction des copies.....	67
1-2. La grille d'évaluation.....	67
2- La production orale.....	68
2-1. Les enregistrements.....	69
2-2. Transcription du corpus.....	69
2-3. Le logiciel utilisé.....	72
2-4. L'observation.....	73
2-4.1. L'enseignant.....	73
2-4.2. Le débatteur.....	75
2-4.3. Le débat.....	77
IV- Validation de notre hypothèse : « l'évolution des productions écrites ».....	79
CHAPITRE III : LES DEBATS EN CLASSE DE LANGUE.....	80
I- Argumentation et débat.....	81
1- Distinction : Argumentation à l'oral et Argumentation à l'écrit.....	81
2- L'enseignement du discours argumentatif.....	83
3- La dimension dialogique de l'argumentation.....	84
4- Débat et argumentation.....	85

4-1. La finalité et l'objectif du débat.....	86
4-2. Le débat comme type d'interaction.....	86
4-3. Le débat en classe.....	88
II- L'organisation du débat.....	91
1- Organisation structurelle du débat.....	91
1-1. La prise de parole.....	91
1-2. La distribution de la parole.....	94
1-3. Les types de la communication.....	95
1-4. Alternance des tours de parole.....	97
2- Organisation thématique du débat.....	99
2-1. La structuration thématique des débats.....	99
2-2. La progression thématique.....	108
2-3. L'orientation thématique.....	110
3- La répartition de la parole argumentative.....	111
III- Les performances des débatteurs.....	112
1- Performances linguistiques.....	112
2- Performances lexicales.....	113
3- Performances morphosyntaxiques.....	113
IV- Les comportements langagiers constatés.....	114
1- L'usage de la langue maternelle.....	114
2- Interférence et alternance codique.....	114
3- Place et fonction de la langue arabe dans les débats.....	115
V- Bilan général de l'observation des débats.....	122
CHAPITRE IV : ANALYSE DES ARGUMENTS DE LA RHETORIQUE.....	123
I- Le Pathos.....	124
1- Conceptualisation : émotion/ affect/ humeur/ sentiment.....	125
2- Le pathos dans les débats.....	126
3- Pathos exprimé et pathos visé.....	128
4- Les types de pathos : positif / négatif.....	130
5- Les procédés de la stratégie pathétique.....	132
5-1. La description hyperbolique.....	132
5-2. La narration.....	132
5-3. La répétition.....	134

5-4. L'énumération.....	136
5-5. Les interjections.....	138
5-6. Le lexique affectif.....	139
II- L'éthos.....	140
1- Ethos discursif et ethos pré-discursif.....	141
2- Ethos collectif.....	142
3- Ethos discursif explicite.....	143
4- Le discours rapporté au profit de l'éthos.....	145
4-1. Les types de discours rapportés.....	146
A- L'auto-citation.....	146
B- Rapporter le discours de l'adversaire.....	147
C- Rapporter le discours d'un tiers.....	149
4-2. Les formes de discours rapportés.....	149
5- La répétition et l'éthos.....	150
6- Les déictiques, les termes d'adresse et l'image de soi.....	151
7- D'autres stratégies pour la construction de l'éthos dans une classe de langue.....	156
III- Le logos.....	157
1- L'argumentation par l'exemple.....	158
2- L'argumentation par l'enthymème.....	159
2-1. Enthymème démonstratif.....	161
2-2. Enthymème réfutatif.....	161
3- Les modes de raisonnement.....	163
3-1. Les deux grands modes d'argumentation logique.....	163
A- La déduction.....	163
B- L'induction.....	164
3-2. Les autres modes.....	165
CHAPITRE V : L'EFFET DE L'ARGUMENTATION ORALE SUR L'ARGUMENTATION ECRITE	169
I- Le texte argumentatif.....	171
1- La production d'un texte argumentatif.....	171
2- La structure d'un texte argumentatif.....	172
3- Les plans du texte argumentatif.....	176
4- Les connecteurs.....	177

II-	Analyse et interprétation.....	179
1-	Présentation de l'activité de l'expérimentation.....	179
2-	Regard sur l'action des étudiants.....	180
3-	Grille d'évaluation du pré-test.....	181
3-1.	Bilan.....	183
3-2.	Analyse des résultats.....	184
3-3.	Interprétation.....	185
4-	Grille d'évaluation du post- test.....	186
4-1.	Bilan.....	188
4-2.	Analyse des résultats.....	189
III-	Comparaison entre les productions écrites et les productions orales.....	191
1-	Les stratégies argumentatives.....	192
2-	Les modes de raisonnement.....	193
3-	Les types d'arguments.....	194
IV-	Comparaison entre le pré-test et le post- test.....	195
-	Tableau comparatif.....	196
V-	Validation de notre hypothèse de recherche.....	245
1-	Les niveaux de performance.....	245
2-	Le nombre de paragraphes.....	247
3-	Le nombre d'arguments.....	250
4-	Suppression des arguments répétés.....	252
5-	Diversification des arguments.....	254
6-	Le nombre d'exemples.....	258
7-	Les connecteurs.....	259
VI-	Bilan général.....	262
CONCLUSION	264
BIBLIOGRAPHIE	271
ANNEXES	283

INTRODUCTION

L'argumentation constitue probablement une de nos activités langagières les plus fréquentes. Dès trois ans, les enfants argumentent, et sont capables de prendre en compte les intérêts de leur interlocuteur pour obtenir ce qu'ils veulent (persuader leurs parents de les laisser sortir, de leur acheter quelque chose...). Mais nous pensons qu'au fil du temps ces mêmes enfants apprennent à argumenter d'une façon plus élaborée. C'est-à-dire, pour répondre à leur objectif, ils mettent en œuvre des arguments susceptibles d'être acceptés en faisant appel aux valeurs culturelles, religieuses partagées par le locuteur et son interlocuteur, aux contre-arguments ou de toute autre forme de négociation indiquant que le locuteur prend en compte les arguments qu'on pourrait lui opposer.

Nous partons d'un constat personnel, et en nous basant sur de nombreux travaux qui ont été réalisés auparavant, que les apprenants rencontrent un certain nombre de difficultés de tous ordres, lorsqu'ils doivent rédiger une dissertation. Pourtant lorsqu'ils se trouvent en situation naturelle d'interaction, ces mêmes apprenants font preuve d'une véritable capacité à argumenter.

A cet effet, les situations orales de débat entre étudiants paraissent tout à fait adaptées : elles permettent de faire fonctionner le discours argumentatif grâce à la coopération entre les étudiants. Cet échange pourra ensuite être mis en discours, permettant ainsi à l'apprenant de prouver ses capacités à gérer des orientations argumentatives différentes à l'aide des outils linguistiques adéquats. Mais toute conduite langagière, ou encore la conduite argumentative est étroitement liée à la situation de production.

Dans l'argumentation écrite, ce qui est en jeu, c'est surtout la capacité à envisager des idées et à les présenter d'une façon telle qu'elles sont recevables. L'apprenant doit produire un discours d'une certaine forme (articulation d'arguments et de contre-arguments pour soutenir une opposition).

Or, L'école apprend-elle aux élèves, d'une part, à débattre, à argumenter, et, d'autre part, à se former eux-mêmes une opinion ? La réponse est hélas trop souvent négative. De nombreux élèves et étudiants ne connaissent, comme moyen de convaincre autrui, que le recours à la séduction, à la démagogie ou à la violence verbale, quand ce n'est pas la violence physique. Il

n'est pas exagéré de dire que le système scolaire forme peu à la pratique de l'argumentation, à la prise de parole et à la formation de l'opinion.

Un élève peut aujourd'hui, au collège, puis au lycée et même à l'université, faire une carrière entière d'apprenant, avec succès, sans jamais, ou presque, être amené à prendre réellement la parole pour convaincre. De très nombreux étudiants ne l'ont jamais fait et n'ont jamais connu l'expérience qui consiste à s'adresser aux autres dans un cadre pédagogiquement contrôlé. Leur capacité à se former des opinions, lorsqu'elle est développée, est rarement en lien avec les matières apprises à l'école.

Objectif de la recherche

L'objectif de ce travail est d'évaluer les productions orales et écrites des étudiants de première année universitaire lors d'une activité bien précise qui est l'argumentation (la construction d'un discours persuasif oral et écrit).

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la place des trois types d'arguments présentés par Aristote à savoir : l'ethos, le pathos et le logos, dans une argumentation orale lors d'un débat animé par l'enseignant autour d'un sujet donné.

Dans un deuxième temps, cette première étape nous permettra de comparer les deux productions orales et écrites afin de voir quels procédés rhétoriques et marqueurs émotifs ont été utilisés dans les deux types de production, et quel est l'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite.

La problématique

Dans le présent travail nous envisageons réaliser une analyse sociodidactique sur les productions (orales et écrites) des étudiants de première année universitaire.

Toute étude sur l'argumentation s'interroge sur la nature des moyens que mobilise l'orateur pour persuader son auditeur ainsi la nôtre, notre travail portera aussi sur la maîtrise des techniques d'argumentation orale/écrite en français par des étudiants universitaires non-natifs. Les questions qui surgissent dès lors sont les suivantes :

- Comment se construit une argumentation orale lors d'un débat dans une classe de première année universitaire ?
- Quelles stratégies argumentatives sont mises en œuvre par les étudiants pour obtenir l'adhésion de l'auditoire ?
- Quels procédés rhétoriques et marqueurs émotifs sont utilisés par les étudiants pour défendre leur thèse et persuader leurs interlocuteurs dans les deux types de production ?
- Quel est l'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite ?

Les hypothèses

Nous considérons que la volonté de convaincre et de persuader peut se manifester par des moyens divers (auxiliaires modaux, connecteurs interphrastiques, modalités appréciatifs...) et par toutes sortes de techniques, verbales et non verbales.

Nous pensons que les étudiants auront recours à des techniques manipulatoires, les mêmes que celles qui sont dénoncées dès les débuts de la rhétorique par Aristote. La séduction démagogique, l'agression verbale, la disqualification agressive de l'opinion opposée, le recours à l'évidence assénée, viennent ainsi en lieu et place de l'argumentation. Ce recours pourra se combiner avec un effet de genre¹ : les garçons se réservant la menace, les filles la séduction et la démagogie.

Nous avons précédemment constaté qu'il y a un décalage entre les compétences pragmatiques de nos étudiants à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire entre une argumentation écrite construite et une argumentation conversationnelle spontanée.

Nous pensons que la participation à un entretien ou un débat oral favoriserait la production d'un discours argumentatif écrit : La maîtrise de l'argumentation écrite dépend de la maîtrise de l'argumentation orale.

¹ Déjà constaté dans d'autres situations de communication. Nous faisons appel à notre recherche précédente où nous avons analysé les productions des internautes lors d'un discours polémique. Mémoire de Master intitulé « Le pathos dans le discours polémique : le terme-focus " Harki" dans les forums de discussion ». Soutenu en 2013.

Les motivations

1- Le choix du sujet : Pourquoi cet intérêt pour l'argumentation orale ?

De nombreuses raisons peuvent être avancées pour rendre cette initiative de plus en plus forte et intéressante :

D'une part, cela découle d'un constat général ; une présence affirmée de l'argumentation dans les programmes du collège comme dans ceux du lycée, de plus elle constitue un objet d'étude universitaire régulièrement fréquenté ;

D'autre part, de nombreux travaux ont été consacrés à l'argumentation. La plupart ont souligné l'importance de cette dernière et se sont focalisés sur l'argumentation écrite et les difficultés rencontrés par les élèves lors de la réalisation de cette activité. Peu sont les travaux qui ont travaillé sur l'argumentation orale dans un cadre scolaire ou bien universitaire ;

Enfin, après avoir eu leurs diplômes, les étudiants, précisément de français, seront confrontés à des situations d'argumentation très délicates : entretiens, concours d'enseignement lors desquelles ils se voient dans l'obligation de montrer une grande compétence en matière d'argumentation.

Néanmoins, les enjeux de l'argumentation sont clairs et essentiels : défendre un point de vue, emporter l'adhésion, influencer une décision, convaincre... Argumenter et débattre sont des exercices exigeants, qui nécessitent une préparation minutieuse.

2- Le choix de la classe de première année universitaire : Pourquoi cet intérêt pour ce pallier ?

Le choix de travailler sur une classe de première année universitaire n'est pas issu du hasard, puisque nous connaissons bien le programme universitaire et nous savons que celui de la première année est essentiellement centré sur l'argumentation. Aussi à ce niveau, les étudiants ont des séances consacrées à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. De ce fait ils sont amenés à s'exprimer oralement et à participer à des débats de groupe. Il est à signaler que ces deux types de production (orale et écrite) ont un objectif commun : la maîtrise de l'argumentation et en permettant aux apprenants d'apprendre à organiser une argumentation à l'oral comme à l'écrit.

L'état des lieux :

La recherche en Algérie se déploie dans de nombreux domaines ou sous domaines des sciences du langage. Les mémoires, les thèses et les thématiques de recherche développés relèvent majoritairement de l'analyse du discours, de la sociolinguistique et dans une mesure moindre de la didactique des langues et de la sociodidactique.

En ce qui concerne notre sujet de recherche, nous avons essayé de repérer les travaux qui ont été réalisés auparavant dans le même champ d'étude que le nôtre (didactique du FLE et sociodidactique). Nous tenons à préciser que les études inscrites, particulièrement, dans le champ de l'argumentation donnent une grande importance à l'argumentation écrite. En effet les chercheurs s'interrogent sur les difficultés que rencontrent les apprenants, dans divers cycles d'apprentissage, lors de la production d'un texte argumentatif.

Ainsi, nous citons l'étude effectuée par CHEKOUR Myra² intitulée : « Le texte argumentatif comme support didactique dans le développement de la production écrite chez les élèves de la 2^{ème} année secondaire » qui s'interroge sur les difficultés qu'affrontent les apprenants quand ils sont face à l'écrit et dans quelle mesure le texte argumentatif, employé comme support didactique aide les élèves à surmonter l'obstacle de l'écrit. Pour notre part, et dans le présent travail, l'argumentation (orale et écrite) est considérée comme un objet d'étude, et non pas un support didactique.

M. ATAMNA Fouzi³, dans le cadre d'une étude réalisée pour l'obtention du diplôme de Magister, s'est intéressé à « l'emploi des connecteurs logiques dans la production du texte argumentatif en FLE ». Il propose une étude approfondie sur l'enseignement des connecteurs logiques afin de permettre aux apprenants d'identifier et d'employer ces éléments grammaticaux qui assurent la cohérence et la dynamique du texte argumentatif dans différentes situations de communication ainsi que pour préciser leur fonction qui réside dans l'organisation et la structuration d'un écrit argumenté. Il atteste qu'il est nécessaire, pour les enseignants, de prendre en charge un enseignement spécifique des connecteurs argumentatifs en particulier dans le cadre de l'apprentissage de l'argumentation, car ces

² Mémoire de Magister. Année 2006.

³ Université de Biskra- Année 2014.

derniers interviennent dans une mise en texte adéquate tout en respectant trois conditions : « la cohésion, la non contradiction et la pertinence ».

La recherche effectuée par ABBASSENE Houria⁴ porte également sur la difficulté d'acquisition des articulateurs logiques dans l'argumentation et leur emploi par des élèves de 3^{ème} année secondaire.

Ainsi, et dans le cadre de notre expérimentation, nous considérons que l'emploi des connecteurs constitue un des critères sur lesquels nous nous basons dans l'évaluation de la progression des productions des apprenants.

M. KERROUZI Redhouane⁵, quant à lui s'est interrogé sur les différentes difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} A.M notamment dans la réutilisation des tournures de cause à l'occasion de la rédaction d'un texte argumentatif. Ce travail, qui se focalise sur un point de langue de grammaire, nous a permis de comprendre les obstacles empêchant le réinvestissement de la cause par les apprenants.

Quant aux recherches qui ont traité de l'argumentation orale, nous citons le travail de RABEHI Samira⁶ qui s'intitule « les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE : cas des apprenants de 2^{ème} AS ». Comme le travail s'est porté sur l'utilité des stratégies argumentatives à l'oral, l'objectif était donc de savoir comment les stratégies argumentatives favorisent le développement de l'expression orale en français langue étrangère. Il s'agit particulièrement de faire apprendre aux élèves les différentes stratégies argumentatives pour ensuite les verbaliser au cours de la séance d'expression orale. En revanche, dans le présent travail, nous nous intéressons aux stratégies argumentatives mises en œuvre par les apprenants pour défendre leur thèse, persuader leur interlocuteur et apporter l'adhésion à leur auditoire.

⁴ « La compétence argumentative en français langue étrangère chez des élèves de 3^{ème} A.S : Utilisation des articulateurs logiques et structuration de l'écrit ». Mémoire de Magister.

⁵ « Le rapport de cause dans la production écrite des apprenants de 4^{ème} A.M. Contraintes de mobilisation ». Mémoire de Magister- Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem. 2012.

⁶ Mémoire de Magister. Université de Batna. Année 2008.

Méthodologie de la recherche

Afin de répondre à notre problématique, nous envisageons procéder par des enregistrements lors des séances d'oral. Ces enregistrements seront effectués respectivement dans une classe de première année universitaire au département de français (Université d'Alger 2). Nous comptons aussi analyser les copies des mêmes étudiants. Ces derniers seront amenés à rédiger deux textes argumentatifs à visée persuasive au tour du même sujet débattu avant et après le débat afin de comparer les deux types de production (orale et écrite) et de voir l'impact de la conversation sur l'amélioration de la production écrite.

Par ailleurs, nous précisons que l'étude de l'argumentation se situe à la conjonction de courants suivants :

- Les travaux canoniques sur l'argumentation en particulier ceux de Perelman et de Georges Vignaux qui portent de façon privilégiée sur des textes écrits, philosophiques, juridiques ou littéraires.
- Les analyses pragmatiques qui ont pour objet l'utilisation du langage dans le discours. Ainsi, nous ferons appel aux travaux de Ducrot, ceux autour des analyses de "l'argumentation dans la langue", à partir de la description sémantique des mots du discours "mais", "parce que", "d'ailleurs", "au contraire"... etc.
- Les analyses conversationnelles : ces recherches, s'inspirant des méthodes de l'ethnologie, s'efforcent de déterminer les constantes qui président aux échanges dans un cadre social donné. Nous citons les travaux de Goffman sur les rites d'interaction et le modèle de tours de parole dans la conversation élaboré par Saks, Echoglof et Jefferson.

Par ailleurs, les travaux sociolinguistiques s'interrogent sur les corrélations entre performances langagières et appartenances sociales, à partir d'analyses comparées de productions orales ou écrites.

Ces recherches, très différentes dans leurs démarches et leurs objectifs, contribuent à une description du phénomène en jeu dans une argumentation orale/écrite. C'est dans la lignée de ces études que se situe le présent travail.

Après avoir présenté les questions de recherche et les objectifs dans l'introduction, nous allons diviser notre recherche en cinq chapitres. Le premier présentera l'état de la question et le cadre d'analyse. Précisément, nous y présenterons d'abord l'historique de l'argumentation ainsi que les fondements de la nouvelle rhétorique. Ensuite, après une tentative de définition de la notion d'argumentation, nous passerons en revue les stratégies argumentatives et les types d'arguments. Ces derniers, constituent notre cadre d'analyse et permettent ainsi de situer notre posture de recherche. Nous discuterons également des types d'arguments énoncés dans la rhétorique d'Aristote, à savoir : l'ethos, le pathos et le logos.

Dans le second chapitre, nous présenterons notre cadre méthodologique. Nous décrirons notamment notre public d'apprenants, les activités didactiques observées, ainsi que le mode de recueil et de constitution de notre corpus.

Le troisième chapitre sera consacré à l'activité du débat. L'analyse portera essentiellement sur : a) l'organisation du débat en classe, b) les performances des débatteurs (étudiants) et c) les comportements langagiers de ces derniers.

Dans le quatrième chapitre, l'accent sera mis sur la place des trois arguments de la rhétorique dans le discours des étudiants. Nous nous intéresserons à l'usage, la forme et l'effet de ces derniers.

Le cinquième et dernier chapitre sera consacré essentiellement à l'analyse des productions écrites des étudiants afin de valider ou invalider notre hypothèse de recherche. Ainsi, nous tenterons de comparer les productions orales et écrites de nos apprenants.

Et enfin, nous présenterons quelques pistes de recherche que nous n'avons pas pu emprunter ici, faute de temps et de moyens ; nous parlerons de chemins à explorer pour les études à venir.

CHAPITRE I

L'argumentation : Cadrage théorique

I- Bref historique de l'argumentation

1- Théorie de l'argumentation :

Notion héritée de la rhétorique gréco-latine, l'objet « argumentation » s'est construit, reconstruit, transformé au fil du temps, au gré des diverses approches et disciplines. Ces multiples contacts ont apporté des éclairages nouveaux, alimentant la richesse de cet objet. « L'argumentation a une histoire théorique sinueuse » (Breton & Gauthier, 2000. p. 3) : si elle est reconnue comme un objet de recherche dès l'aube de la civilisation gréco-romaine, ce n'est qu'à l'époque contemporaine, après une longue période de latence, qu'elle connaît une renaissance importante (Barthes, 1970).

Le parcours historique particulier des théories de l'argumentation suit l'adoption de principes fondamentaux. Comme le disent Breton & Gauthier (2000 :p. 3) : « une théorie de l'argumentation est toujours développée sur le fond de certaines considérations intellectuelles et dans un contexte social caractéristique ».

Chez les théoriciens, trois conceptions sont partagées. Premièrement, un argument se déploie dans l'interaction, c'est ce qui le distingue du raisonnement logique. Deuxièmement, l'argumentation est l'antithèse de la Révélation ; elle ne relève pas d'une vérité imposée, mais d'une conviction à établir. Troisièmement, l'argumentation exige le renoncement à la force et à la violence. S'il règne un consensus sur ces postulats de base à toute argumentation, quatre questions demeurent litigieuses. Il s'agit de la définition de la notion d'*argument*, du lien qui unit, d'une part, l'argumentation à la rhétorique et, d'autre part, l'argumentation à la logique et, enfin, l'incidence éthique de l'argumentation. Retraçant les apports des diverses disciplines à la théorisation de l'argumentation, nous aurons l'occasion de revenir sur ces quatre points de tension.

2- Argumentation et Rhétorique :

Aujourd'hui, l'argumentation est considérée comme une activité discursive dont la fonction est principalement convaincre un potentiel interlocuteur de la justesse d'une opinion ou d'une assertion; et, au contraire de ce qui se passait dans l'Antiquité, époque à laquelle se remontent ses origines, l'argumentation n'est plus reléguée au domaine juridique car elle est au cœur de différentes disciplines telles que la philosophie, la linguistique et la pragmatique.

Dans l'Antiquité l'argumentation est associée à la rhétorique, ou l'art de bien parler pour convaincre, et à la dialectique, ou l'art de discuter, et c'est dans les tribunaux où on voit le plus son utilisation. La rhétorique est très ancienne et a vu le jour au cinquième siècle avant Jésus-Christ. Introduite par le Sicilien Corax, la rhétorique est traditionnellement définie comme « l'art de convaincre » (Amossy, 2010 [2000] : 11). Perelman et Olbrechts-Tyteca (1979 : 7) mentionnent à cet effet que l'objet de la rhétorique des Anciens était, avant tout, l'art de parler en public de façon persuasive : elle concernait donc l'usage du langage parlé, du discours, devant une foule réunie sur la place publique, dans le but d'obtenir l'adhésion de celle-ci à une thèse qu'on lui présentait.

À ses débuts, la rhétorique était surtout l'objet des philosophes. La discipline va connaître une grande évolution avec l'arrivée d'Aristote. En effet, c'est incontestablement Aristote qui est le véritable vulgarisateur de la rhétorique puisqu'il se présente avec une vision systématique du sujet et qu'il analyse le champ de la rhétorique et l'étend « au-delà du domaine judiciaire, à tous les lieux où l'on a recours à l'argumentation, là où traditionnellement, les technologues la cantonnaient au tribunal et les platoniciens à la discussion philosophique » (Breton et Gauthier, 2000 : 21-22). Ainsi, Aristote fait évoluer la discipline et la « présente comme une rhétorique du raisonnement plutôt qu'une rhétorique des passions » (Breton et Gauthier, 2000 : 21). Une nouvelle définition de la rhétorique voit alors le jour, permettant de ce fait de recentrer cette discipline.

Ernest Havet cité par Jules Senger, affirme que :

«L'idée qu'Aristote donne de la rhétorique est la plus vraie qu'on s'en puisse faire. C'est une dialectique du vraisemblable, une dialectique populaire, une dialectique politique. Ainsi le raisonnement en fait le fond, et ce raisonnement repose sur l'intelligence des opinions, des intérêts et des passions humaines» (1967 :13).

Avec Aristote la rhétorique, voire l'art oratoire n'est plus cette science de la persuasion propre à se substituer aux valeurs, elle est l'art de se défendre en argumentant dans des situations où la démonstration n'est pas possible à l'aide de notions communes et d'éléments de preuves rationnels, afin de faire admettre des idées à trois sortes d'auditeurs classés selon trois genres de discours.

Dans son ouvrage *Rhétorique et argumentation*, Robrieux cite les trois genres discursifs établis par Aristote. Le genre *délibératif* est celui des assemblées où l'on prend des décisions selon les règles de la démocratie. C'est le genre du futur qui consiste à «conseiller ou à déconseiller» en fonction des valeurs de «l'utile et du nuisible», du «meilleur et du pire». Dans le genre *judiciaire*, celui des tribunaux, on parle au passé, en vue «d'accuser ou de défendre» avec les valeurs du «juste et de l'injuste». Enfin dans le genre *épidictique*, celui du discours faisant «l'éloge» ou, plus rarement, le «blâme» de personnages ou d'idées dans diverses circonstances autres que politiques ou judiciaires, on s'exprime au présent en utilisant les valeurs du «beau et du laid» (2005 [2000] :15).

Selon Breton et Gauthier (2000 : 22), la technique rhétorique est alors définie non pas simplement comme l'art de persuader, mais comme la « faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader » dans la perspective, bien sûr, de mettre concrètement cette faculté en œuvre dans toutes les situations où elle est requise pour convaincre.

La particularité de la rhétorique d'Aristote repose surtout sur trois formes de preuves et deux types d'arguments. La trilogie des preuves comprend l'ethos, ou le caractère de l'orateur, le logos, ou le contenu du discours même et, enfin, le pathos, ou les passions de l'auditoire. Ces trois notions joueront un rôle important dans l'évolution de l'argumentation. Également, pour Aristote, le logos comprend uniquement deux types d'arguments : l'exemple et l'enthymème. Pour Robrieux (2005 [2000] : 192), l'exemple se présente comme

« un cas particulier, soumis à l'auditoire en vue d'étayer une thèse, voire de contribuer à la fonder ». L'argumentation par l'enthymème, quant à elle, consiste en une sorte de syllogisme lacunaire, dans lequel les éléments ne sont pas tous présents puisqu'aussi bien la prémisse majeure que la conclusion peuvent être tronquées (Amossy, 2010 [2000] : 112).

Dans ce travail, parlons-nous d'argumentation ou de rhétorique ?

Certains chercheurs, tel que Meyer (2009), considèrent que « rhétorique » constitue dans l'un de ses sens un terme générique : c'est l'appellatif d'une discipline particulière qui englobe l'argumentation. Mais le terme peut aussi désigner une branche d'étude qui s'oppose à l'argumentation. Meyer voit dans cette dernière ce qui permet d'affronter une question à partir de l'opposition des réponses qui y sont apportées, et dans la rhétorique l'attitude qui consiste à masquer la question et à faire comme si elle était déjà résolue. *« L'opposition qui résulte entre le discours captivant et le discours raisonné est dans la droite ligne des divisions souvent proposées entre la rhétorique comme manipulation et l'argumentation comme partage de la parole et de la raison ».*

Perelman et Obrechts-Tyteca, quant à eux, ne différencient pas entre rhétorique et argumentation. Les deux appellations désignent chez eux tous les moyens verbaux susceptibles de faire adhérer les esprits à une thèse.

Amossy affirme qu'« *il faut prendre le risque d'englober des domaines trop souvent séparés si l'on veut embrasser dans le même champ d'étude toutes les modalités selon lesquelles la parole tente d'agir dans l'espace social. Il importe de comprendre, à la fois comment le discours fait voir, croire et sentir, et comment il fait questionner, réfléchir, débattre. Dans la pratique langagière, ces deux tendances restent étroitement liées et sont parfois indissociables. C'est pourquoi la théorie de l'argumentation dans le discours (...) considère que dans la relation intersubjective, la parole efficace n'est pas seulement celle qui manipule l'autre, elle est aussi celle qui met en commun le raisonnement et le questionnement* » (2010 [2000] : 7).

Il est à noter donc, que dans le présent travail nous maintiendrons l'usage autorisé par Aristote et Perelman, pour qui les termes de rhétorique et d'argumentation sont « interchangeables ».

3- La nouvelle rhétorique :

Bien qu'ils se soient tous deux fondés sur un modèle juridique, il est important à ce stade de noter qu'il y a une certaine différence entre Toulmin et Perelman : si le premier est un opposant du logicisme d'Aristote et de ses pairs, le second, quant à lui, peut plutôt être considéré comme un héritier de la rhétorique aristotélicienne. Beaucoup d'auteurs, comme Plantin (1990), ont montré les similitudes, mais aussi les différences entre les ouvrages de Toulmin et de Perelman. Ainsi, le terme *nouvelle rhétorique* fait plutôt référence aux œuvres de Perelman, surtout à celle publiée en collaboration avec Olbrechts-Tyteca, œuvre rééditée à plusieurs reprises. Pour Taguieff (1990 : 261), Perelman « a ouvert un nouveau champ de recherches en même temps qu'il a établi les fondements méthodologiques de la *Nouvelle Rhétorique*, rompant ainsi avec la méconnaissance moderne du raisonnement non formel ».

Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 [1958] : 5) définissent l'argumentation comme l'ensemble « [d]es techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment ». Ils s'attèlent également à analyser le premier rôle de l'argumentation, qui consiste à « imprimer au verbe sa capacité à entraîner la conviction » (Amossy, 2010 [2000] : 5). Ils réorientent ainsi l'argumentation en tenant compte non seulement de celui qui parle, mais aussi de ceux qui écoutent. Dorénavant, l'auditoire joue un rôle non négligeable puisqu'« il faut, en effet, pour argumenter, attacher du prix à l'adhésion de son interlocuteur, à son consentement, à son concours mental » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008 [1958] : 20-21). En d'autres termes, il est important de considérer l'auditoire pour construire une bonne argumentation parce que « c'est à l'auditoire que revient le rôle majeur pour déterminer la qualité de l'argumentation et le comportement des orateurs » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008 [1958] : 32). C'est pourquoi Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 [1958] : 24) considèrent que :

« Le contact entre l'orateur et son auditoire ne concerne pas uniquement les conditions préalables à l'argumentation : il est essentiel également pour tout le développement de celle-ci. En effet, comme l'argumentation vise à obtenir

l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est, tout entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer ».

D'ailleurs, pour Amossy (2010 [2000] : 15), la « néo-rhétorique renoue avec une réflexion féconde sur le pouvoir du verbe envisagé dans sa dimension d'échange social », étant donné que le rôle de l'auditoire est devenu un objet d'études central. Elle ajoute que :

« L'argumentation n'est pas un raisonnement déductif qui se déroule dans le champ du pur raisonnement logique, en dehors de toute interférence du sujet. Elle nécessite tout au contraire une interrelation du locuteur et de l'allocutaire. L'influence réciproque qu'exercent l'un sur l'autre l'orateur et son auditoire dans la dynamique du discours constitue ainsi l'une des clés de voûte de la « nouvelle rhétorique » » (2010 [2000] : 16).

Dans cette perspective, l'importance accordée à l'auditoire mène à une redéfinition des termes conviction et persuasion. En effet, Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 [1958] : 36) proposent « d'appeler persuasive une argumentation qui ne prétend valoir que pour un auditoire particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de tout être de raison ». Ainsi, la nouvelle rhétorique de Perelman ouvre la voie à une nouvelle conception de l'argumentation. Amossy (2010 [2000] : 17) considère que la nouvelle théorie de l'argumentation développée par Perelman « offre une taxinomie des principales techniques argumentatives conçues comme des procédés qui permettent une liaison (ou une déliaison) constitutive d'un raisonnement plausible. En tant que telles, elles peuvent se couler dans des formes verbales diverses : modes de relation situés au-delà des formulations discursives, elles constituent un modèle abstrait que des occurrences particulières viennent concrétiser. La nouvelle rhétorique se consacre dès lors, dans une perspective générale, à l'étude des types de liaisons argumentatives et leur classification ».

Compte tenu de son objet d'études, la nouvelle rhétorique s'éloigne donc de la linguistique, d'autant plus qu'elle ne prend pas en compte le domaine langagier. Mais, toujours selon Amossy (2010 [2000] : 18), « la nouvelle rhétorique offre néanmoins à l'analyse du discours un cadre essentiel dans la mesure où elle insiste sur quelques constituants majeurs : l'importance de l'auditoire, le caractère fondateur des prémisses et des points d'accord dans l'interaction argumentative, et les lieux communs qui balisent l'argumentation ».

4- L'argumentation dans la langue, le discours, le texte et la conversation

Avec la linguistique, l'argumentation est analysée selon des niveaux différents : Ducrot et Anscombe s'intéressent à la langue, à l'énoncé et aux mots ; Plantin observe l'argumentation dans le discours et l'interaction verbale ; Adam catégorise la séquence textuelle argumentative ; alors que Roulet et ses collègues s'intéressent à la conversation.

L'influence de la pragmatique est sensible chez les linguistes s'intéressant à l'argumentation dans la langue. Pour Ducrot et Anscombe, l'« argumentativité » est un trait inhérent de la langue : à l'intérieur de la pragmatique intégrée, Anscombe et Ducrot instituent une théorie linguistique de l'argumentation indissociable d'une théorie de l'énonciation. L'énonciation s'accomplit au moyen d'un type d'acte langagier qui consiste à imposer au destinataire une conclusion ; elle intervient donc comme un élément constitutif de l'acte d'argumentation (Anscombe & Ducrot, 1988). Ducrot associe d'ailleurs la polyphonie, qu'il reprend de Bakhtine (1934/1978) à diverses formes de feuilletages énonciatifs à l'intérieur du sens des énoncés et aux différentes voix énonciatives convoquées indépendamment de toute situation réelle (Ducrot, 1984 ; Perrin, 2004). Anscombe et Ducrot s'intéressent notamment au sens des mots : d'abord par les topoï, instruments linguistiques connectant certains mots, organisant les discours possibles, « acceptables » et cohérents dans une communauté ; ensuite en adoptant une conception quasi spatiale du mot, le sens de celui-ci devenant une direction, une orientation. Ils s'intéressent aussi aux connecteurs qui mettent l'information du texte au service de son intention argumentative globale. Ces connecteurs servent à mettre en évidence ce que Ducrot nomme la sémantique intentionnelle, à savoir que le sens d'un énoncé réfère aux intentions affichées ouvertement (par des marques linguistiques) par le locuteur. Cette intentionnalité est mise en évidence par l'intermédiaire des connecteurs pragmatiques.

Plantin (1996) mène une enquête lexicologique minutieuse sur les usages ordinaires de termes clés comme argumentation, argument, convaincre et persuader. Cette enquête le conduit à définir l'argumentation comme une opération linguistique au moyen de laquelle un locuteur tente de faire adhérer ses interlocuteurs à une thèse en produisant une raison

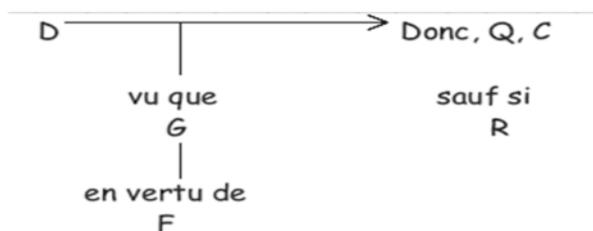
d'admettre celle-ci. Prenant appui sur le modèle de Toulmin¹, il essaie de définir le noyau minimal, le schéma organique de l'épisode argumentatif dans les usages ordinaires de l'argumentation (Plantin, 1996b). Il examine les circonstances d'apparition de l'argumentation dans l'interaction verbale.

Adam (1992/2001), de son côté, s'intéresse à la séquence textuelle argumentative.

Considérant qu'il existe entre la phrase et le texte un autre niveau intermédiaire de structuration, il pose l'existence de la structure séquentielle de textes et introduit l'idée qu'un texte est composé de plusieurs séquences. Ces dernières constituent des schémas de regroupements sémantiques des énoncés qui induisent des effets de lecture immédiatement reconnaissables. Selon cette conception, la séquence prototypique argumentative correspond à un acte de discours visant à convaincre, à persuader, à faire croire et à montrer ou à réfuter une thèse pour en construire une nouvelle.

Avec ses collaborateurs de l'École de Genève, Roulet (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1985) développe un modèle qui permet l'analyse de l'argumentation à l'intérieur des dialogues et des discours. Le modèle vise à rendre compte de la complexité de l'organisation des discours intégrant les dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles. Après le discours et le texte, l'argumentation est aussi étudiée à l'intérieur de la conversation (Kerbrat-Orecchioni, 1984).

¹ Le modèle de Toulmin : il propose le schéma argumentatif suivant



Ce schéma consiste à s'interroger sur le fonctionnement du passage entre des « données » et une « conclusion » : les arguments doivent être articulés les uns aux autres de manière à ce que l'interlocuteur suive le développement argumentatif du locuteur et considère comme acceptables les raisons avancées. En effet, pour Toulmin, le passage entre les données (D) et la conclusion (C) est autorisé par des garanties (G), appuyées sur un fondement (F), qui peuvent être qualifiées (Q) ou réfutées (R).

Nous venons de faire une synthèse des différentes approches théoriques qui sont respectivement celle de Ducrot & d'Anscombe, de Plantin, de Toulmin, d'Adam et de Roulet. Ce travail vise à décrire l'état de la question sur les études de l'argumentation et de présenter les notions de base de l'argumentation.

II- L'argumentation : Concepts définitoires

1- La notion d'argumentation

-1. Définitions :

Pour éclairer la notion d'argumentation, nous nous appuyons sur quelques définitions :

Selon Plantin l'argumentation est « *Une opération qui prend appui sur un énoncé assuré (accepté), l'argument, pour atteindre un argument moins assuré (moins acceptable), la conclusion.* » (1996 :24).

« *Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats.* » Plantin (1996 :24).

Pour Oleron c'est une « *Démarche par laquelle une personne ou un groupe entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions -arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien fondé*» (1983 : 04)

D'après Perelman (2002 [1977] :23), l'argumentation est la manière de présenter et de disposer des arguments à l'appui d'une thèse où contre celle-ci, en vue d'obtenir l'adhésion par consentement d'un auditoire.

Et encore selon Moeschler une argumentation «*Consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments et une conclusion*» (1985 :12).

Argumenter, c'est vouloir convaincre, persuader ou délibérer. Si argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Argumenter c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie et surtout tenir un discours efficace.

-2. Argumentation : Argument/ Conclusion

Il nous paraît important de souligner qu'« *argumenter* » n'est ni synonyme de « *prouver* » ni de « *déduire* ». Selon la définition de Moeschler, argumenter, ce n'est pas « *démontrer la vérité d'une assertion* » ni « *indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement* », mais plutôt « *revient à donner des raisons pour telle ou telle conclusion* » (1985 : 46). Les raisons, une fois énoncées, constituent des arguments. Il existe donc une forte relation entre un ou des arguments et une conclusion, ce qui est la principale caractéristique d'une argumentation.

En somme, l'argumentation serait un processus composé de deux éléments de base :

un ARGUMENT  une CONCLUSION

De ce fait, nous situons l'argument et la conclusion comme deux statuts bien distincts : l'argument ayant, selon l'expression de Plantin (1989, fiche 2), « *le statut d'une croyance partagée, d'une donnée factuelle incontestable* », amène l'interlocuteur à la conclusion. L'interlocuteur peut évidemment refuser d'admettre cette donnée, mais dans ce cas il devra justifier son refus.

Quant au terme de conclusion, en argumentation, il porte un sens spécifique. Il est donc nécessaire ici de distinguer entre la conclusion d'un texte et la conclusion soutenue par un texte. La première se trouve mécaniquement en fin du texte alors que la deuxième peut très bien venir en première place et précéder les arguments. C'est souvent le cas des articles journalistiques.

Pour pouvoir passer de l'argument à la conclusion, il faut recourir à des principes, des conventions généralement admises qui sont des « *lois de passage* ». Ces « *lois de passage* » sont également appelées « *lieux communs* » ou « *topoi* » selon l'ancienne

rhétorique. Ils ont été définis par Aristote, et, dans un autre sens, par Ducrot et Anscombe. La loi de passage est alors considérée comme jouant le rôle fondamental dans les opérations argumentatives. En apportant à la donnée le sens argumentatif, elle contribue à assurer l'enchaînement discursif argument - conclusion.

Pourtant, il arrive aussi que les lois de passage soient remises en question, ce qui correspond à un mode de réfutation. En d'autres termes, on peut dire qu'il y a réfutation lorsque le destinataire de l'argumentation trouve les arguments non pertinents ou faiblement pertinents par rapport à la conclusion orientée.

2- La situation d'argumentation

L'argumentation est une conduite humaine parfaitement banale de la vie quotidienne. Elle peut se décrire en termes de situation de communication.

Pour résumer, nous prenons la définition de Plantin :

« La situation d'argumentation est une situation de confrontation discursive, où un « Proposant » rencontre un « Opposant » sur une « Question » qui les divise et à laquelle ils construisent, par l'argumentation, des réponses antagonistes » (1994 : 77).

Pour qu'il y ait situation d'argumentation, il faut satisfaire les conditions suivantes :

- Participants : normalement, il faut la présence d'au moins deux participants : un argumentateur et un destinataire, c'est-à-dire le destinataire de l'argumentation.
- Visée argumentative : ces deux participants vont exprimer des opinions divergentes à propos d'un sujet qui les concerne. Ils essaient de défendre leur point de vue, d'emporter les convictions d'autrui voire de modifier son comportement.
- Moyens pour convaincre : ils mettent en œuvre des moyens discursifs, ou plus précisément des arguments (y compris arguments pour, arguments contre, contre-arguments) destinés à modifier les convictions initiales du destinataire.

3- Les acteurs de la situation argumentative

Les acteurs de la situation argumentative reçoivent traditionnellement différentes désignations.

- En rhétorique, on emploie le terme d'*orateur*, qui s'adresse à un groupe de personnes relativement important, son *auditoire* ou son *public*.
- Les énoncés utilisés dans une argumentation sont linguistiquement analysés comme produits par un *locuteur* pour un *interlocuteur*. Si on met l'accent sur le contenu et sur les actes, on parle d'*énonciateur* et de *destinataire*.
- Lorsqu'on décrit les échanges argumentatifs organisés en débat, on distingue parmi les argumentateurs le *Proposant* et l'*Opposant*. Le Proposant tient le discours, et l'Opposant soutient le contre-discours. On appelle *Tiers* tous les membres du public témoin intéressés par l'échange mais qui n'ont pas encore pris position sur la question (Plantin 1996).

En résumé, l'argumentateur est le locuteur qui argumente.

4- L'effet de l'argumentation

Comme nous l'avons dit plus haut, l'argumentation est un processus qui se compose de deux éléments essentiels : l'argument et la conclusion. Un argument est un moyen qui nous oriente vers une conclusion. Et lorsque l'argumentateur impose cette conclusion au destinataire de son argumentation, il nourrit évidemment l'idée de lui faire adopter un certain comportement qui convienne à cette croyance.

Pourtant, il est à noter également que l'argumentateur ne vise pas uniquement à imposer telle croyance ou telle attitude à son destinataire. Il essaie aussi, par son discours argumentatif, de faire croire à l'interlocuteur qu'il est tout à fait logique, raisonnable en adoptant cette croyance ou cette attitude.

Bien sûr, l'argument est soit accepté soit repoussé par celui-ci. S'il s'agit du deuxième cas, c'est-à-dire que l'argument n'est pas admis ou est jugé moins bon, moins pertinent, l'interlocuteur recourt à la réfutation.

5- Les stratégies argumentatives

Une stratégie argumentative est un ensemble d'actes de langage basé sur une logique discursive et sous-tendu par une force et un but argumentatif.

Les trois dispositifs argumentatifs, en l'occurrence, le topique, le logique et l'encyclopédique sont inhérents à toute stratégie argumentative. Les stratégies prennent l'apparence du logique, «*en vue d'induire et de réguler le jugement collectif sur une situation ou sur un objet*» (Vignaux, 1988 : 28). A ce sujet, G. Vignaux estime que tout discours, et à fortiori dans le discours argumentatif, il y a une idéologie, qui évoque «une sorte d'opérateur social» qui catégorise les relations intra et extra discursives, articule les contraintes de sa formation et régularise la construction d'une «*représentation*» du monde par ce discours.

La stratégie argumentative est le lieu privilégié du fonctionnement des trois fonctions du discours : La schématisation, la justification et la cohérence. L'énonciateur agence son discours qui schématise le monde, justifie son propos par l'enchaînement des constituants de ce discours et confère à sa production langagière les qualités de cohérence.

Dans ce qui suit nous présentons, de façon détaillée, des opérations argumentatives qui sont respectivement la justification, la réfutation, la contre-argumentation et la concession.

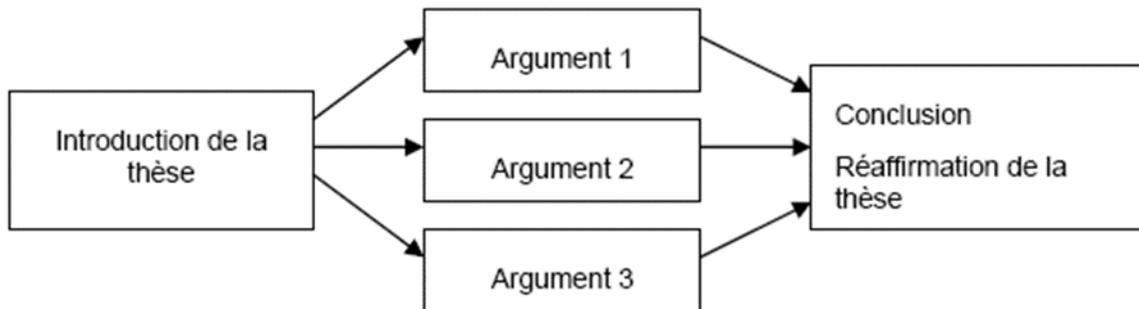
5-1- La justification :

La justification est l'opération de base de l'argumentation. Si le débat et la délibération sont de nature prospective, la justification est au contraire de nature rétrospective. La thèse est connue de l'argumentateur et ce dernier a à trouver des arguments et à utiliser des moyens appropriés pour établir sa validité. Une justification est acceptable lorsqu'elle remplit deux critères : critère d'efficacité et critère de clarté.

5-1-1. Les critères argumentatifs

A- Critère d'efficacité :

Pour être efficace, le discours doit être rigoureusement construit. L'argumentateur a recours à plusieurs arguments. Ces arguments sont juxtaposés, hiérarchisés et construits en faisceau. Nous empruntons le schéma qui suit à Mirabail (1994 : 151) pour représenter la construction des arguments :



La validité de la thèse se justifie donc par un ensemble d'arguments co-orientés.

L'efficacité réside aussi dans la manifestation de la conviction personnelle. L'auteur peut adopter un ton impersonnel ou un ton plus polémique. Dans le premier cas, l'énonciateur s'efface et la conviction apparaît à travers d'autres indices tels que « il est certain », « évidemment », « efficacement », « on peut soutenir que »,... alors que dans le second cas, il utilise des procédés de prise en charge personnelle comme « je pense », « je crois », « je suis convaincu », « de mon point de vue », « il m'apparaît »,...

B- Critère de clarté :

Classer les arguments a pour finalité la clarté. Cela veut dire que dans un discours de justification, les arguments doivent être classés en fonction de :

- leur domaine d'analyse (du point de vue psychologique, du point de vue langagier, sur le plan familial, sur le plan social...)
- leur catégorie logique : situation – cause – conséquence – solution, cas particulier - cas général, faits – lois...
- couple d'opposition : avantage / inconvénient, point positif / point négatif, apparence / réalité, avant / après (en publicité)...

Il est tout à fait possible que ces classements soient combinés.

5-1-2. L'orientation argumentative :

Un autre point non moins important auquel nous devons porter notre attention, c'est l'orientation argumentative des arguments. Ces derniers sont regroupés autour d'une thèse. Ils doivent être coorientés, c'est-à-dire présentés comme destinés à servir une même thèse. L'argumentation ouvre jusque-là une autre exigence : celle de la hiérarchisation et de la gradation des arguments au nom de l'efficacité. Nous touchons donc à la notion de « force argumentative » précisée par Moeschler d'après Ducrot, comme suit :

« Les arguments appartenant à une même classe argumentative sont dans une relation d'ordre : certains arguments sont plus forts, d'autres sont plus faibles. Soient deux énoncés p et p' appartenant à la même classe argumentative. On dira que p' est présenté par le locuteur comme un argument plus fort que p , si la conclusion de p à r implique la conclusion de p' à r , l'inverse n'étant pas vrai » (1994 : 281).

Examinons l'exemple suivant :

- « La cellule familiale est encore un élément essentiel dans notre société : elle est un refuge et même un milieu éducatif irremplaçable. »

La thèse « La cellule familiale est encore un élément essentiel dans notre société » est justifiée par deux arguments coorientés. Le premier étant « elle est un refuge », considéré comme moins fort que le second, « même un milieu éducatif irremplaçable ». Ici, l'opérateur argumentatif « même » a la fonction d'attribuer un statut argumentatif plus fort, voire décisif au deuxième argument. Autrement dit, « même » a la propriété de décider de la force argumentative de l'argument.

Bref, la justification d'une thèse consiste à la valider par un système d'arguments ayant la même orientation argumentative qui sont classés et hiérarchisés en fonction de leur force argumentative. Ces arguments doivent répondre aux critères sus-cités (d'efficacité et de clarté).

5-2- La réfutation :

5-2-1. Définition

Pour ce faire, nous nous baserons sur la théorie de Moeschler afin d'apporter des éclaircissements. Néanmoins, nous commencerons par analyser les définitions proposées par les dictionnaires respectivement annoncés par le Trésor de la langue française et Le Petit Robert.

Selon le Trésor de la langue française, réfuter c'est « repousser ce qui est affirmé par une démonstration argumentée qui en établit la fausseté » (article Réfuter). Et Le Petit Robert définit la réfutation comme « démontrer la fausseté d'une opinion, d'une proposition ».

A partir de ces deux définitions nous retenons les points suivants :

- la réfutation présuppose l'existence antérieure d'un acte d'assertion (ce qui est affirmé).
- elle traduit le désaccord de l'interlocuteur vis-à-vis de cette assertion, et fonctionne par conséquent comme un acte réactif (repousser ce qui est affirmé).
- l'interlocuteur, c'est-à-dire le destinataire du premier énoncé, essaie de convaincre de l'invalidité de l'assertion en question (démontrer la fausseté).
- la réfutation a un caractère argumentatif (démonstration argumentée).

Par ailleurs, la réfutation est donc une forme particulière de l'argumentation. Elle implique, selon l'expression de Moeschler, la présence d'une relation d'ordre argumentatif : « Une réfutation est ainsi un acte complexe ou macro-acte de langage caractérisé par l'existence d'une relation d'ordre argumentatif entre ses constituants » (1982 : 123). C'est une démarche qui consiste à intégrer, autrement dit à « rentrer dans » le raisonnement de l'autre pour en déceler les incohérences ou les contradictions sur lesquelles reposent ses arguments afin de le discréditer.

Depuis Aristote, on distingue deux manières de rejeter une conclusion / une argumentation : la réfutation et l'objection. Une réfutation est considérée comme quelque chose de plus puissant qu'une objection. On dit généralement que la réfutation est l'argumentation qui contredit la conclusion de l'adversaire alors que l'objection est l'expression d'une opposition argumentative par le biais d'un argument faible. On peut aussi remarquer que la première

tend à clore le dialogue alors que la deuxième appelle une réponse, donc maintient le dialogue.

Réfuter, au sens propre du terme, consiste à produire des raisons contre une conclusion. Du point de vue argumentatif, il s'agit donc d'un mouvement contre-orienté, ce qui différencie « réfuter » de « justifier », puisque justifier, au contraire, revient à produire des raisons en faveur d'une conclusion. L'important est de ne pas confondre entre la réfutation et la défense de la thèse adverse. En effet, si la réfutation est une démarche qui consiste à s'intégrer dans le raisonnement de l'autre pour en déceler les incohérences ou les contradictions sur lesquelles reposent ses arguments afin de le discréditer, la défense de la thèse adverse est simplement un processus de justification.

5-2-2. Types de réfutation

Il y a plusieurs types de réfutation. Moeschler (1982 : 97) distingue trois types de réfutation qui sont respectivement les rectifications, la réfutation propositionnelle généralement suivie d'une justification et la réfutation présuppositionnelle accompagnée nécessairement d'un acte de justification. Maingueneau, quant à lui, parle de réfutation polémique, et propose aussi trois types : réfutation complète, réfutation par dénégation et réfutation par retournement (1987 : 103).

Dans le présent travail, nous nous intéressons à la réfutation de l'argumentation.

5-2-3. La réfutation de l'argumentation :

➤ Réfutation de l'argument

Réfuter les arguments de l'interlocuteur constitue une des stratégies couramment utilisées pour invalider son argumentation.

Il arrive aussi des cas où l'argument n'est pas entièrement accepté. Il est atténué, diminué ou infléchi.

➤ *Réfutation du topos*

Comme nous l'avons dit plus haut, la loi de passage peut être mise en question et cette mise en question donne lieu à des possibilités de réfutation. Un topos peut être réfuté de plusieurs manières :

- La non pertinence du topos
- La négation du topos
- Refuser l'application du topos tout en reconnaissant sa pertinence
- Rejeter la conclusion en utilisant la gradualité du topos.

➤ *Réfutation de la conclusion*

Dans ce type de réfutation se pose la question de force de l'argument. Le proposant présente un argument X qui sert à la conclusion Y. L'opposant, à son tour, avance un argument X' plus fort et s'oriente vers la conclusion inverse et décide de l'orientation argumentative finale.

5-2-4. Les techniques de la réfutation :

On entend par « technique de réfutation » les procédés intégrés à la stratégie argumentative de réfutation qui permet de contester la thèse de la partie adverse. Les techniques passent par différents procédés expliqués comme suit :

➤ *Destruction du discours de l'opposant*

Lors d'une situation de confrontation de positions face à face, il arrive à l'argumentateur de recevoir des énoncés comme suit :

« Tu parles très mal français.

Ton intervention se fait dans un français incorrect, on n'y comprend rien.

Tes arguments sont mal organisés. Ils sont confus.

Ton exposé est ennuyeux ! »

Nous constatons que ces discours n'ont pas pour effet de réfuter mais plutôt de détruire le discours argumentatif du locuteur. En fait, il est tout à fait évident qu'un discours argumentatif doit être grammaticalement correct, clair, intéressant, raisonnable, persuasif.

L'Opposant peut donc le rejeter en fondant le rejet sur un défaut linguistique ou sur le manque de clarté (« tes arguments sont mal organisés »), de décoration (« ton exposé est ennuyeux »)... Ces stratégies de destruction sont toujours efficaces parce qu'elles consistent à discréditer l'adversaire.

➤ *Dévaluation de l'adversaire*

Cette stratégie est à rapprocher de la stratégie de « ridiculiser » de Plantin (1996). Elle consiste à dénier la capacité d'autrui de parler du thème en question.

Le locuteur peut adresser à son interlocuteur un discours de disqualification tout en essayant de se présenter comme la seule personne capable de traiter le sujet.

➤ *Détournement des arguments adverses*

Cette stratégie consiste à désorienter ou déstabiliser le discours de l'adversaire en vue d'en tirer des conclusions opposées. De façon générale, on reprend le discours de l'adversaire et propose ensuite son point de vue qui n'adopte pas la même orientation que le discours opposé.

5-3- La contre-argumentation :

5-3-1. Définition :

Plantin considère que toute argumentation visant à conseiller telle mesure peut être souvent réfutée par une argumentation sur ses effets négatifs. C'est l'opération de contre-argumentation : procédé qui consiste à inverser l'orientation argumentative de l'argumentation antérieure. L'interlocuteur utilise cette opération pour répondre aux arguments de son adversaire afin de les rejeter, les atténuer ou relativiser tout en maintenant son propre point de vue. Il produit des arguments pour une conclusion qui va dans le sens inverse de celle visée par l'autre.

Dans le cadre d'un échange oral, la contre-argumentation se produit entre les interactants dans une sorte de jeu de renvoi d'arguments et de contre-arguments. Dans la production d'une argumentation écrite, la confrontation des arguments est prise en charge par un seul

locuteur, qui n'est personne d'autre que le responsable de l'énoncé. Celui-ci doit imaginer un dialogue fictif, prévoit les objections des argumentateurs, les reformule, les réfute, puis réaffirme, consolide son argumentaire. La contre-argumentation a donc un caractère dialogique.

Dans le cadre d'un dialogue ou d'une argumentation orale interactive, l'intérêt de la contre-argumentation est d'ordre psychologique et tactique. Cette stratégie vise à accepter certains aspects de la thèse de l'adversaire afin d'arriver plus tard à en critiquer d'autres. Ainsi, la contre-argumentation peut être considérée comme une feinte ou un procédé oratoire purement formel auquel on a recours en vue de développer son propre point de vue en toute sécurité.

Dans le cadre des argumentations de type scolaire comme la discussion ou la dissertation, la contre-argumentation est le procédé le plus représentatif de l'activité argumentative. En premier lieu, elle met les apprenants dans une situation de débat, c'est-à-dire les apprenants doivent simuler un dialogue plus ou moins fictif au cours duquel ils expriment des opinions opposées. En second lieu, elle oblige l'argumentateur à prendre conscience des points faibles de sa position et, par la suite, à les annuler par l'anticipation des objections potentielles.

Bref, cette opération de contre-argumentation suppose la capacité à reprendre les opinions de l'autre, à en repérer les valeurs implicites, à justifier son propre point de vue et à le comparer avec l'idée d'autrui. On peut dire aussi que c'est une opération double qui se compose de la réfutation des arguments d'autrui et de la justification de son propre argument.

5-3-2. Techniques de la Contre-argumentation

- Contre-argumentation portant sur l'orientation argumentative des arguments :

La contre-argumentation peut porter sur l'orientation argumentative des arguments et inverse alors cette orientation, c'est-à-dire que la raison invoquée plaide en défaveur de la conclusion, voire en faveur de la conclusion inverse.

Exemple :

- « A : - Vous refusez d'enseigner le débat parce que vous ne savez pas comment animer un débat vous-même.

B : - Justement, je sais bien quelles sont les démarches nécessaires pour faire un débat, je refuse donc de l'enseigner car je ne peux pas tout faire pendant une séquence de 45 minutes. D'ailleurs, il est nécessaire que nos étudiants possèdent d'autres capacités de type linguistique et communicatif pour pouvoir mener à bien ce type d'activité. Cela ne peut pas se réaliser d'un jour à l'autre. »

➤ Mise en cause de l'argument :

La manière la plus répandue de la contre-argumentation est de mettre en cause l'argument :

- L'argument invoqué à l'appui de la conclusion est faux, douteux ;
- L'argument invoqué est considéré comme insuffisant pour amener à la conclusion ;
- L'argument invoqué ne peut pas être utilisé à l'appui de la conclusion.

➤ Attaque sur la conclusion :

La troisième manière de contre-argumenter est de s'attaquer directement à la conclusion.

➤ Attaque contre l'énonciateur :

Cette stratégie souvent mise en œuvre a pour but de récuser soit la compétence, soit l'autorité, soit la conscience morale de l'énonciateur.

➤ Présenter l'argument adverse / Introduire son propre argument :

Comme nous l'avons dit plus haut, la contre-argumentation est un procédé de doublement qui conjugue souvent réfutation de l'argument d'autrui et justification de son propre argument. Dans le cadre d'une contre-argumentation monogérée, il s'agit de justifier sa position tout en reformulant l'argument adverse. Quels sont donc les moyens linguistiques nécessaires pour réaliser cette opération aussi complexe ?

- Formulation du discours d'autrui :
 - Vous dites, pensez, affirmez, assurez que...
 - Vous supposez, avez l'impression, croyez que...
 - Vous semblez croire, objectez, insinuez que...
 - Vous prétendez que,...
- Formulation de sa propre position :
 - Je pense au contraire, néanmoins, cependant, pourtant, en revanche...
 - Il semblerait plus juste de dire que, il n'en reste pas moins vrai que... (Formule d'atténuation de la critique)
 - Nous pouvons penser avec raison que...
 - Quant à moi, je vais contre-argumenter en montrant qu'au contraire ...

5-4- La concession :

Le Trésor de la langue française définit la concession comme « un fait de renoncer de façon plus ou moins volontaire ou désintéressée à une opinion, à une conviction, à un droit ou à une prétention » (entrée : Concession). Dans ce sens, nous avons des expressions comme « faire une concession à quelqu'un, obtenir une concession de quelqu'un, concession mutuelle, réciproque ». Au niveau de la rhétorique, toujours selon ce dictionnaire, la concession est définie comme « une figure consistant à accepter, sans perdre l'avantage, un argument ou une objection que l'on pourrait réfuter » (entrée : Concession). Les auteurs du Trésor de la langue française ont cité l'énoncé ci-dessous :

« Par la concession, on veut bien accorder quelque chose à son adversaire, pour en tirer ensuite un plus grand avantage » (Fontanier, 1968: 415).

A travers cette définition, nous retenons quelques points suivants :

- la concession est un procédé de type argumentatif.
- la concession a aussi le caractère dialogique : elle reprend du déjà dit et anticipe simultanément des dires.

6- Les types d'arguments

1. Classification de Plantin

La classification de Plantin consiste à classer les argumentations en fonction « *des paramètres d'objet, de langage, d'interaction* » (1996 : 39).

1.1- Le paramètre d'objet :

La première catégorie d'argumentation manipulant des objets et des relations entre objets regroupe :

1.1-1- Argumentation et causalité

Il s'agit de bien distinguer entre les argumentations qui établissent une relation causale et les argumentations exploitant cette relation.

A- Argumentation causale

L'argumentation causale (argumentation établissant une relation causale) vise à expliquer un phénomène quelconque en cherchant à le rattacher à une cause. Autrement dit, ce mode d'argumentation sert à établir un lien causal entre deux événements. Selon l'expression de Plantin, « dans ces argumentations, la relation de causalité a donc le statut de thèse, à confirmer ou à infirmer » (1990 : 217). Il précise aussi des démarches à suivre pour une argumentation de ce type : formulation des hypothèses, mise au point d'expériences cruciales permettant de rejeter certaines de ces hypothèses, confirmation de l'hypothèse qui prend le statut de « cause ».

B- Argumentation par la cause

Dans cette argumentation, la relation causale n'a plus le statut de conclusion mais le statut d'argument. Elle met l'affirmation causale au service d'une conclusion pratique. C'est une argumentation exploitant une relation causale.

On peut dire que la formulation de cet argument repose sur une affirmation de causalité : E1 est la cause de E2.

Cet argument est donc appelé « *argument par la cause* ».

C- Argumentation par les conséquences

Ce mode d'argumentation se rencontre bien fréquemment dans la vie courante. L'argumentation pragmatique donnée par le Proposant est réfutée par l'Opposant. Ce dernier, étant l'adversaire de la mesure en question, refuse le raisonnement du partisan en exploitant des effets pervers de la mesure.

1.1-2- *Argumentation et analogie*

L'argumentation par analogie joue le rôle prépondérant dans la production et la justification des propositions malgré l'incertitude de sa valeur explicative.

Nous trouvons ci-dessous la forme schématique de l'argumentation par analogie présentée par Plantin :

- « L'objet P a les propriétés A1, A2,..., An, An+1
L'objet P' a les propriétés A1, A2,..., An
Par analogie, l'objet P' a aussi la propriété An+1 »

De ce schéma, nous pouvons dire que tout argument par analogie comporte la comparaison d'objets non identiques ; il y a donc toujours des « dissimilarités ». La force des arguments par analogie réside dans le nombre de similarités pertinentes pour l'argument, et sa faiblesse dans le nombre de « dissimilarités » pertinentes pour l'argument. Ainsi, on peut comprendre pourquoi un expérimentateur a considéré le rat comme un « bon » animal de laboratoire pour l'évaluation d'effets possibles sur les humains. Il s'agit sans doute du processus de l'argumentation par analogie.

Il est aussi à noter que la métaphore est un cas particulier de l'argumentation par analogie. Le locuteur établit une similitude de rapport entre deux couples de termes.

1.1-3- Argumentation sur la nature des choses et leur définition

L'argumentation par la définition consiste dans l'explication d'un terme de façon détaillée en privilégiant les traits essentiels. Une définition bien établie peut servir de bon fondement à des argumentations par la définition. Si elle s'oriente dans le sens d'une thèse qu'on soutient, elle devient elle-même argumentative. En d'autres termes, une définition argumentative en définissant un terme exprime aussi une prise de position qui peut être favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet défini.

« Question : Avez-vous passé de bonnes vacances en Thaïlande ?

Définition argumentative : J'appelle ça un triste souvenir. J'ai donné de l'argent pour acheter de la fatigue, voire de l'angoisse. »

Cette définition inclut le trait négatif « un triste souvenir ». Ce « triste souvenir » est justifié encore une fois par l'énoncé qui suit. On dira alors que l'interlocuteur redéfinit « argumentativement » l'expression « vacances en Thaïlande ». Cette définition laisse entendre la conclusion : « Les vacances en Thaïlande se sont mal passées ».

1.2- Le paramètre du langage :

La deuxième catégorie est l'argumentation qui subit les contraintes du langage :

1.2-1- Les ressources de la langue

La première remarque consiste à dire que la langue contient en elle une « logique linguistique » (Plantin, 1996 : 56) qui règle certains enchaînements argument - conclusion.

- « Cette montre est suisse, et les montres suisses sont de bonne qualité. Donc, cette montre est de bonne qualité. »

Dans cet exemple, de 2 arguments on déduit la conclusion. C'est le cas du syllogisme (un discours composé de 3 énoncés simples : une conclusion inférée de 2 prémisses).

L'argumentation est, en second lieu, présentée comme une transformation d'énoncés. On a recours à une « paraphrase argumentative » (Plantin, 1996 : 57), c'est-à-dire qu'on essaie de reformuler ou de paraphraser la conclusion pour donner un argument pour cette conclusion. Ainsi, l'énoncé : « Les étudiants de moins de 28 ans ont droit à un abonnement mensuel de 31 euros parce que c'est leur droit. » se compose de deux énoncés : l'énoncé conclusion « Les étudiants de moins de 28 ans ont droit à un abonnement mensuel de 31 euros » et l'énoncé argument « parce que c'est leur droit » dont l'énoncé conclusion est une paraphrase de l'énoncé argument.

Dans notre vie de tous les jours, nous entendons des énoncés comme suit :

- « Les salaires modestes doivent payer très peu d'impôts car ils ne permettent de vivre que modestement ; par contre, les hauts salaires doivent être fortement taxés car ils permettent de vivre luxueusement, donc de se priver du superflu. »

Il s'agit ici de l'argumentation par les contraires. Cette argumentation est aussi un mode d'argumentation par transformation d'énoncés. La transformation consiste au remplacement du terme sujet par son contraire (salariés modestes / salariés bien payés) et du terme prédicat par son contraire (payer très peu d'impôts / être fortement taxés). L'argumentateur met aussi en contraste deux autres expressions : vivre modestement / vivre luxueusement.

L'argumentation par les contraires, selon Plantin (1996) prend la forme schématique suivante : « a est P donc non-a est non-P ».

1.2-2- Désignations et prises de position

Plantin insiste sur la double fonction du mot qui est de désigner et d'orienter.

Nous examinons l'exemple suivant :

- « A : Comment trouves-tu Pierre ?
B : C'est un gros menteur »

Le groupe nominal « gros menteur » ne vise pas seulement à décrire le type de personne auquel appartient Pierre (ceux qui mentent toujours, qui peuvent tromper quelqu'un, qui sont assez dangereux...) mais aussi à orienter le discours. « C'est un gros menteur » peut être considéré comme un argument conduisant l'interlocuteur vers la conclusion implicite « Je n'aime pas ce genre de personnes » ou « Je ne l'apprécie pas ».

1.2-3- L'argumentation dans la langue

A- Les topoï :

Dans leur théorie de « l'argumentation dans la langue », Anscombe et Ducrot ont introduit le concept de topoï (au singulier : topos), trajet que l'on doit obligatoirement emprunter en vue d'atteindre une conclusion déterminée. Un topos est défini par Ducrot comme « le garant qui autorise le passage de l'argument A à la conclusion C » (1995 : 85). D'après Plantin, il s'agit d'« un instrument linguistique connectant certains mots, organisant les discours possibles et définissant les discours « acceptables », cohérents dans cette communauté » (1996 : 66). Ainsi, en disant :

- « Ce manteau est trop cher. Ne l'achetez pas ! »

Cet enchaînement argumentatif s'appuie sur le topos « plus cher est le prix, moins on a la possibilité d'acheter ».

Les topoï fonctionnent comme les « lieux communs », ou vérités de bon sens sur lesquelles se repose la pratique de l'argumentation.

B- Les connecteurs :

Les connecteurs sont des mots ou des groupes de mots de nature très variée qui ont pour fonction de relier des segments de texte et d'en assurer l'organisation en marquant des relations logiques et sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent.

Sous l'angle argumentatif, les connecteurs sont définis par Plantin comme :

« Mots de liaison et d'orientation qui articulent les informations et l'argumentation d'un texte. Ils mettent notamment les informations contenues dans un texte au service de l'intention argumentative globale de celui-ci » (Plantin, 1989 : fiche 10).

Nous parlerons plus en détail des connecteurs dans une partie à part.

1.2-4- La notion de « sémantique intentionnelle » :

Dans la théorie de « l'argumentation dans la langue », on parle d'un nouveau type de sémantique que Plantin appelle « sémantique intentionnelle » (1996 : 70). Précisément, nous disons que le sens d'un mot ne se trouve pas à l'intérieur du mot mais doit être recherché dans un cadre discursif, cela veut dire également qu'un énoncé doit être analysé en relation avec « la poursuite du discours » selon l'expression de Plantin (1996 : 70). En effet, tout énoncé tend à orienter l'interlocuteur vers une certaine direction discursive. Et un interlocuteur intelligent est celui qui comprend l'intention du locuteur ainsi que les intentions linguistiquement exprimées dans l'énoncé. Bref, il est capable de prévoir la suite de l'énoncé, en d'autres termes, la conclusion vers laquelle s'oriente cet énoncé.

Pour résumer, on dit que le sens de l'énoncé argument est déterminé par l'énoncé conclusion, et cette dernière reflète fidèlement l'intention linguistique de l'argumentateur.

1.3- Le paramètre d'interaction :

La troisième catégorie comprend les argumentations présentées comme un processus interactif :

1.3-1- L'argumentation par la force

L'argumentation par la force revient à présenter un argument à quelqu'un en vue de lui faire admettre une proposition. Plantin a tracé la structure de cette argumentation comme suit :

- X n'a pas envie de faire A.
- Y a intérêt à ce que X fasse A.

- Y menace X et donne un moyen d'échapper à cette menace en faisant subir un désagrément moindre.
- X fait face à un rapide calcul de ses intérêts, et décide d'accepter un mal moindre pour éviter un mal plus grand.

Ainsi, nous avons l'exemple suivant :

- « Si vous ne payez pas vos amendes, je suis obligé de faire venir un commissaire de police ».

L'interlocuteur se trouve devant un choix entre deux solutions : « payer des amendes » ou « avoir des problèmes avec la police », la première est désagréable et la deuxième encore plus. Autrement dit, l'interlocuteur envisage la situation où un petit inconvénient balance un grand désavantage. Les caractéristiques de ce mode d'argumentation consistent essentiellement dans l'appel à la force, au pouvoir ou à la volupté.

1.3-2- L'argumentation par l'ignorance

On a recours à cette stratégie d'argumentation lorsqu'on veut que l'adversaire admette ce qu'on lui présente comme preuve, ou bien qu'il fournisse un meilleur argument.

1.3-3- L'argumentation sur la personne

Ce mode d'argumentation tend à rendre non valable une autre argumentation en diminuant le prestige de la personne qui la soutient. Il a donc le caractère réfutatif parce qu'on a souvent affaire à une stratégie de rejet au lieu d'un processus argumentatif positif, au cours duquel on essaie d'étayer une conclusion par un argument. Cette argumentation prend la forme suivante :

- X avance une argumentation A
- Y rétorque en attaquant X

A- Mise en contradiction

La première manière d'argumenter sur la personne consiste à mettre cette personne en contradiction avec elle-même. Il s'agit de « presser un homme par les conséquences qui

découlent de ses propres principes, ou de ce qu'il accorde lui-même » (définition de Locke citée par Plantin, 1996 : 84). Cette tactique d'argumentation englobe :

- Mise en contradiction des paroles : C'est le cas où le locuteur met en contradiction les affirmations de son interlocuteur.
- Mise en contradiction des paroles et des croyances
- Mise en contradiction de paroles et d'actes
- Mise en contradiction des prescriptions et des pratiques.

B- Attaque personnelle contre l'adversaire

La deuxième manière d'argumenter sur la personne consiste en une attaque personnelle contre l'adversaire.

L'Opposant se montre opposé à l'intervention du Proposant. Il attaque ce dernier en parlant de lui en termes négatifs.

1.3-4- L'argumentation d'autorité

L'argument d'autorité vise à rendre légitime une proposition en faisant appel à une personne, une institution considérées comme dignes de foi. Ce mode d'argumentation est largement influencé par le « prestige » qui est défini comme « la qualité de ceux qui entraînent chez les autres la propension à les imiter » (définition de Dupréel citée par Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008 [1958] : 407).

Plantin appelle l'argument d'autorité « argument de confirmation » (1996 : 88) qui soutient une conclusion dans une argumentation. Cette argumentation prend la forme suivante : « Proposant : - P, car X dit que P, et X est une autorité en la matière ».

A partir de cette présentation, nous disons que le Proposant utilise l'argument d'autorité lorsqu'il veut donner comme argument pour une affirmation P le fait que cette affirmation a été énoncée ou admise par un locuteur X particulièrement autorisé, qui se prend pour le garant de la justesse de P.

L'argument d'autorité apparaît dans les énoncés du type suivant :

- « X dit / soutient / affirme / pense que P, et il s'y connaît
Pierre a dit qu'il ferait beau demain, et c'est un météorologiste de première classe. »

Tout le problème de l'argument d'autorité tourne autour de la crédibilité de l'expert cité et de la pertinence de son savoir vis-à-vis du thème de la discussion. Cette « interaction autoritaire », selon l'expression de Plantin (1990 : 212), renvoie aux mécanismes de citation et de polyphonie, à une structure de communication particulière où le discours donateur d'autorité est transposé, vulgarisé, traduit. L'argumentation par autorité a donc un caractère polyphonique évident dont nous parlerons ultérieurement.

Cette classification de Plantin appuyée sur l'analyse des arguments en fonction des paramètres d'objets, de langage et d'interaction nous offre une vision parfaitement claire et détaillée sur les différents types d'argumentation.

2. Classification de Mirabail

Selon son approche (1994 :120-121), les arguments sont classés en deux grandes catégories :

2.1- Les arguments affirmatifs

Sont regroupés dans ce type d'arguments de simples confirmations de l'idée-prise de position. Dans cette catégorie, le développement rend plus claire, plus familière, plus concrète, plus explicite l'idée-prise de position. Il la renforce mais il n'apporte aucune preuve de sa validité.

- Soit on s'appuie sur des faits qui illustrent l'idée-prise de position. On a alors recours à l'exemple, à des faits significatifs qui ont la force du concret. C'est le cas de l'argument fondé sur le recours à l'exemple.
- Soit on s'appuie sur des valeurs. On fait alors référence :
 - à l'autorité (grands acteurs, savants, hommes renommés,...)
 - à l'opinion, à la tradition, à des valeurs consensuelles (proverbes, dictons...)

On a donc affaire à des argumentations d'autorité.

- Soit on éclaire un argument :
 - par une définition
 - par l'explication
 - par le symbole ou la métaphore
 - par l'analogie

2.2- Les arguments logiques

Lors d'une argumentation, les arguments s'enchaînent les uns aux autres par l'intermédiaire des relations logiques. Il est donc important que l'enseignant fasse découvrir aux élèves ces différentes relations. A chaque type de relation correspond un type d'argument. Ces arguments se caractérisent par la présence des connecteurs à l'intérieur de leur développement.

Voici les raisonnements les plus utilisés :

2.2-1- La causalité

C'est un procédé qui consiste à étudier un phénomène par l'analyse de ses causes ou de ses conséquences. Dans le langage courant, la cause est exprimée par « *car, en effet, parce que, sous prétexte que, puisque, comme...* » ; et la conséquence est exprimée par « *donc, c'est pourquoi, d'où, de là, de telle sorte que, de sorte que, si bien que,...* »

Ce type d'argument renvoie au mode d'argumentation par la cause proposé par Plantin.

2.2-2- La déduction

A la différence des arguments qui utilisent l'exemple comme une simple illustration de l'idée-prise de position, la déduction est un raisonnement qui vise à tirer, à partir des principes, une conclusion nécessaire et logique. Le syllogisme est un cas typique de ce type d'argument.

2.2-3- L'induction

L'induction est un mode de raisonnement qui permet de passer du particulier au général, de l'individuel à l'universel, c'est-à-dire des faits aux lois. Ce procédé est souvent utilisé dans l'argumentation car il permet de dégager, en se référant à la réalité concrète, une règle générale grâce à l'observation et à la confrontation d'une série de faits. C'est une généralisation qui peut conduire à une illustration grâce à des exemples.

2.2-4- La comparaison

Ce mode de raisonnement consiste à mettre en relation deux termes dont on relève rigoureusement les points de similitude, les différences, les oppositions par l'intermédiaire de termes comme : *comme, tel, ainsi que, de même que, plus que, moins que*.

2.2-5- La concession

Elle introduit la polyphonie dans une séquence (paragraphe à l'écrit). Ce procédé se caractérise par la mise en présence de deux (ou plusieurs) thèse dont l'une est réfutée ou nuancée avant que celle de l'idée-prise de position ne soit confirmée. La concession est exprimée par « *malgré, bien que, quoique, sans doute, certes...* ». Le plus utilisé est « *mais* ». L'auteur constate qu'il existe des faits ou des arguments qui s'opposent à sa thèse mais il maintient son opinion et poursuit son raisonnement.

7- Les types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote :

7-1. L'ethos

L'ethos, qui signifie « personnage » en grec, est une notion qui remonte à la rhétorique ancienne. Il constituait « le caractère moral que l'orateur doit paraître avoir » (Reboul 2011 [1991 :60]). Reboul (2011 [1991] : 59) précise que l'ethos concerne le « caractère que doit prendre l'orateur pour inspirer confiance à son auditoire, car, quels que soient ses arguments logiques, ils ne peuvent rien sans cette confiance ». Pour Charaudeau et Maingueneau (2002 : 238), l'ethos chez Aristote a un double sens puisque, d'un côté, il désigne les vertus morales qui rendent l'orateur crédible, à savoir la prudence, la vertu et la bienveillance (Rhétorique II : 1378a) ; d'un autre côté, il comporte une dimension sociale dans la mesure où l'orateur convainc en s'exprimant de façon appropriée à son caractère et à son type social.

En fait, ce caractère peut exister ou non chez l'orateur : il s'agit d'une image ou d'un trait que le locuteur « doit paraître avoir, même s'il ne l'a pas en fait » (Reboul, 2011 [1991] : 59). Ainsi, comme le souligne Rabatel (2004 : 84), l'ethos renvoie à des « manières d'être, de dire construisant une image positive de la personne et rejaillissant sur la validité des arguments ou des valeurs du locuteur ». Pour Tejedor de Felipe (2007), également, cette image ne correspond pas à la personnalité ou à l'identité réelle du locuteur. Elle est plutôt le « résultat d'une construction discursive qui s'inscrit dans une stratégie argumentative, dans un calcul, visant à influencer sur l'interlocuteur, visant à imposer une certaine représentation du monde » (Tejedor de Felipe, 2007 : 395). L'ethos est alors associé à l'image de soi que le locuteur construit dans son discours dans le but de persuader efficacement son public. Pour Aristote, l'ethos est non seulement une des trois preuves au cœur de la rhétorique, mais il détermine la force de persuasion du discours. Dans la perspective de la nouvelle rhétorique, l'ethos perd son caractère moral pour ne faire référence qu'à la personne du locuteur. Cependant, bien qu'il ait placé le locuteur et l'auditoire au centre de l'argumentation, Perelman tient peu compte du rôle de l'ethos dans la stratégie discursive.

À la suite de Benveniste (1966 et 1974), qui a étudié, par le recours au cadre figuratif, la place du locuteur au cœur de son propre discours, Kerbrat-Orecchioni s'attèle à analyser la

place du locuteur dans le langage, et ce, à partir de procédés linguistiques qui rendent compte de la présence réelle du locuteur dans l'énonciation. Elle (1980 : 32) analyse particulièrement des procédés linguistiques, comme les shifters, les modalisateurs, les termes évaluatifs, qui, selon elle, aident le locuteur à donner sa marque à l'énoncé, à s'inscrire, implicitement ou explicitement, dans le message et, enfin, à se situer par rapport à ce dernier. Également, contrairement à Benveniste, qui insiste surtout sur l'importance du locuteur, Kerbrat-Orecchioni s'attache à montrer qu'il y a une image réciproque ou une interdépendance entre le locuteur et ses interlocuteurs : « [L']exercice de la parole implique normalement plusieurs participants [qui] exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler c'est échanger, et changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 56). Cette idée de réciprocité découle du cadre interactionniste dans lequel se situent plusieurs tendances en analyse du discours, tendances influencées par Goffman (1973a [1959], 1973b [1959] et 1974 [1967]) et selon lesquelles l'image du locuteur est construite dans l'interaction, c'est-à-dire lors des échanges entre locuteurs et interlocuteurs. Goffman (1973a [1959], 1973b [1959]) adopte, la métaphore de la représentation théâtrale, et la représentation de soi est au cœur de cette métaphore. Goffman (1973a [1959] : 29) définit la représentation comme étant « la totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité ».

De façon générale, nous pouvons retenir ici l'idée selon laquelle l'acteur, ou tout simplement le locuteur, est autant influencé dans son discours par son auditoire qu'il influence ce dernier. À la représentation de soi, représentation que l'on se fait au cours d'une interaction, Goffman (1974 [1967]) ajoute la notion de face. Pour lui (1974 [1967] : 9), la face peut être définie comme étant la valeur positive qu'une personne revendique à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contrat particulier. La face est l'image de soi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi.

Par ailleurs, c'est Maingueneau (1996 : 40) qui, en réaction « contre une conception structuraliste du texte », va redéfinir le terme *ethos* pour l'inscrire dans le cadre de l'analyse du discours et de l'interaction. Il considère à cet effet que, dans une perspective d'analyse

du discours, on ne peut donc pas se contenter, comme la rhétorique traditionnelle, de faire de l'éthos un moyen de persuasion : il est partie prenante de la scène d'énonciation, au même titre que le vocabulaire ou les modes de diffusion qu'implique l'énoncé par son mode d'existence (Maingueneau, 1999 : 82).

En d'autres termes, « l'éthos est lié à l'énonciation, non à un savoir extradiscursif sur l'énonciateur » (Maingueneau, 1999 : 76). L'énonciation et l'énonciateur occupent donc une place déterminante au cœur de l'interaction puisque « l'énonciateur doit se conférer, et conférer à son destinataire, un certain statut pour légitimer son dire : il s'octroie dans le discours une position institutionnelle et marque son rapport à un savoir » (Amossy, 1999b : 17). Également, Maingueneau explique ce qu'est l'image de soi dans le cadre d'une scène d'énonciation où l'importance est donnée au genre de discours, genre qui conditionne les choix faits par le locuteur et qui participe ainsi à la construction de son image. Pour Maingueneau (1996 : 40), la notion d'éthos implique un corps, un caractère et une corporalité et se traduit dans le ton. Le ton lui-même « s'appuie sur une double figure de l'énonciateur, celle d'un caractère et celle d'une corporalité, étroitement associés » (Maingueneau, 1984 : 100).

Dans la perspective de l'analyse argumentative du discours, Amossy (1999c : 133) insiste également sur l'importance de l'auditoire et souligne que l'interaction entre l'orateur et son auditoire s'effectue nécessairement à travers l'image qu'ils se font l'un de l'autre. C'est la représentation que l'énonciateur se fait de l'auditoire, les idées et les réactions qu'il lui prête, et non sa personne concrète, qui modèle l'entreprise de persuasion.

Amossy ajoute que c'est bien l'image que le locuteur construit, délibérément ou non, dans son discours qui constitue un composant de la force illocutoire (Amossy, 2010 [2000] : 69). C'est ce qui la pousse à faire une distinction entre cette image construite, qu'elle nomme éthos discursif, et l'image que l'auditoire a tendance à se faire du locuteur bien avant que ce dernier ne prononce son discours. Elle appelle cette dernière image préalable ou éthos préalable.

Maingueneau, lui aussi, accepte cette « image préexistante » et l'appelle éthos prédiscursif. Il (1999 : 77-78) explique à cet effet que, « si l'éthos est crucialement lié à l'acte d'énonciation, on ne peut cependant ignorer que le public se construit aussi des représentations de l'éthos de l'énonciateur avant même qu'il ne parle. Il semble donc

nécessaire d'établir une première distinction entre ethos et ethos prédiscursif ». Pour Rabatel (2004 : 82), cet ethos prédiscursif ou préalable peut être considéré comme la réputation du locuteur. Les deux notions d'« ethos préalable » et d'« ethos prédiscursif » sont éloquentes dans le cas de personnalités médiatiques : ces dernières n'ont jamais une image vierge lorsqu'elles entrent en interaction avec le public. En effet, le public s'est déjà fait une idée à propos de la personnalité médiatique et s'attend à ce que le discours de cette personnalité confirme ou infirme son idée, idée fondée pour la plupart sur les stéréotypes acquis concernant la personnalité ou la fonction de la personne publiquement connue ou concernant le genre médiatique dans lequel elle évolue. Amossy (2010 [2000] : 71) souligne donc que, « comme l'auditoire, l'ethos est tributaire d'un imaginaire social et se nourrit des stéréotypes de son époque : l'image du locuteur est nécessairement en prise sur les modèles culturels. Il faut donc tenir compte de l'image du locuteur ou la catégorie dont il participe ». C'est pourquoi une personnalité peut être amenée à « corriger » son image à travers son propre discours.

Par ailleurs, sur le plan discursif, plusieurs indicateurs entrent en jeu dans la construction de l'ethos. Les pronoms personnels sont certainement parmi les indicateurs les plus productifs parce qu'ils permettent de saisir comment la personnalité se définit par rapport à son public et comment elle fait appel à lui. Dans ce sens, Dorval et Ben Amor (2004 : 141), dans leur analyse du discours radiophonique d'un autre animateur de radio controversé à Québec, André Arthur, ont montré l'importance des pronoms personnels qui définissent la capacité d'Arthur « de fédérer » (2004 : 141), c'est-à-dire de s'inclure dans le groupe des auditeurs grâce à l'usage des pronoms inclusifs nous et on qu'il oppose alors à eux. Pour Dorval et Ben Amor (2004 : 143), « les pronoms permettent à Arthur de se montrer le grand rassembleur de tous », mais aussi de se « démarquer de la tendance générale » en raison de l'opposition qu'il fait entre « je » et les autres. Ainsi, nous pouvons dire que les pronoms personnels constituent un outil de choix pour un étudiant qui aspire à persuader ses camarades. Le registre langagier et les figures de style employés peuvent également être des indicateurs déterminants dans la construction de l'ethos.

7-2. Le logos

Pendant très longtemps, le logos a été perçu comme étant la dimension la plus importante d'un discours persuasif puisqu'il était considéré comme « l'argumentation proprement dite du discours» (Reboul, 2011 : 60), ce qui fait dès lors appel à la raison. Le logos fait référence aux différents arguments ou raisonnements mis en œuvre dans l'entreprise de persuasion, arguments ou raisonnements qui font appel à l'esprit ou à l'intellect de l'auditoire. Si le logos est demeuré pendant longtemps le pôle dominant du discours argumentatif, c'est parce qu'il était considéré comme la seule source d'objectivité, ce qui ne met de l'avant que le rationnel, loin de toutes considérations concernant la personnalité de l'orateur ou concernant les effets émotionnels qui tendent vers la manipulation (Adam, 2002 : 46).

Le logos concerne le discours lui-même et, pour Aristote, il comprend deux arguments que sont l'exemple et l'enthymème. « *L'argumentation par l'exemple consiste à s'appuyer sur un ou plusieurs cas semblables à celui dont on veut convaincre, pour en inférer la justesse ou la légitimité* » (Breton et Gauthier, 2000 : 25). Perelman (2002 [1977] : 119) présuppose, dans ce cas précis, « l'existence de certaines régularités dont les exemples fourniraient une concrétisation ». Ces exemples peuvent être réels et tirés de l'expérience du locuteur ou, encore, ils peuvent être créés par ce dernier. Aristote faisait déjà cette différence en parlant d'exemple réel et d'exemple fictif (Amossy, 2010 [2000] : 121). Dans ce cas, l'exemple réel est tiré du passé et l'exemple fictif est inventé par l'orateur. Pour Maingueneau (1991 : 253), les exemples réels ont plus de poids comme preuve que ceux qui sont inventés « car les faits futurs ont, le plus souvent, leur analogie dans le passé ».

L'argumentation par l'enthymème, quant à elle, correspond à la « déduction syllogistique » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 232). Dans ce sens, elle est définie comme étant « un syllogisme fondé sur des prémisses non pas certaines, mais probables » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 231).

7-3. Le pathos

Troisième élément de la trilogie des preuves d'Aristote, le pathos renvoie à la partie de l'argumentation qui fait appel aux émotions, et ce, dans le but de persuader l'auditoire (Meyer, 2005 : 118). Le pathos a été ignoré pendant très longtemps parce que des penseurs, comme Descartes, valorisaient l'esprit et non l'émotion, cette dernière étant considérée comme un frein au bon raisonnement, alors que certains théoriciens de l'argumentation, comme Van Eemeren et ses collaborateurs (Eemeren, 1996 : 2), sont contre l'intrusion des émotions dans l'analyse de l'argumentation. De plus, Perelman, dans sa nouvelle rhétorique, n'a pas tenu à examiner le pathos aristotélicien, bien qu'il reconnaisse la trilogie des preuves. Selon Meyer (2005 : 103), Perelman « subordonne » l'ethos et le pathos au logos « au nom de la rationalité de l'argumentation ». C'est ainsi que Meyer (2005 : 103) justifie l'introduction de « l'idée d'un auditoire universel, qui est le pathos soumis à la raison même, un pathos rationnel en somme ou plutôt, raisonnable, c'est-à-dire accessible à des arguments destinés à le raisonner ».

L'importance du pathos dans l'argumentation est néanmoins réanalysée par Walton (2000) et par Meyer (1991, 1993), qui optent pour la pertinence et la légitimité des émotions dans le discours. Simonet et Simonet (1990 : 131) acceptent aussi cette légitimité des émotions puisqu'ils mentionnent que, « par le biais des émotions, l'argumentation fait appel aux pulsions de base et suscite des réactions plus immédiates. C'est donc une démarche efficace ». Également, des chercheurs, comme Charaudeau (2000), Plantin (1997, 1998), Plantin, Doury et Traverso (2000) et Amossy (2000, 2010 [2000]), sont conscients de l'effet des émotions sur l'auditoire et c'est ce qui les pousse à s'intéresser, dans leurs travaux, à cet aspect. Pour Charaudeau (2000 : 136), l'analyse du discours se différencie de la psychologie et de la sociologie des émotions puisqu'elle ne peut s'intéresser à l'émotion comme réalité manifeste, éprouvée par un sujet. Elle n'en a pas les moyens méthodologiques. En revanche, elle peut tenter d'étudier le processus discursif par lequel l'émotion peut être mise en place, c'est-à-dire traiter celle-ci comme un effet visé (ou supposé), sans jamais avoir de garantie sur l'effet produit. Ainsi, l'émotion est considérée

hors de l'éprouvé, et seulement comme un possible surgissement de son « ressenti » chez un sujet particulier, dans une situation particulière.

Dans le discours, le pathos renvoie aux valeurs des individus, aux sentiments que ces valeurs font surgir : injustice, joie, crainte, honte, confiance, pitié, mépris, indignation, euphorie, enthousiasme, espoir, angoisse, colère, etc. Les locuteurs recourent alors aux émotions pour que leurs discours aient plus d'impact sur les publics ciblés.

Walton (2000) recommande une certaine prudence relativement aux appels aux sentiments, appels qui peuvent être perçus comme une tentative de manipulation. Walton (2000 : 305) souligne que les appels à l'émotion – tels que l'appel à la peur, à la pitié, etc. – sont puissants et que, de ce fait, ils peuvent être utilisés comme des « techniques de distraction s'ils sont utilisés au bon moment dans un dialogue, les appels aux émotions peuvent avoir un poids argumentatif plus puissant à tel enseigne qu'ils peuvent être un moyen de manipuler le récepteur du message ». Amossy (2010 [2000] : 163) ajoute alors que les émotions peuvent aveugler devant les faits, induire à l'exagération et entraver les processus de pensée ordinaire. Ainsi, l'appel à l'émotion devient fallacieux non pas parce qu'on a simplement recours au sentiment, mais lorsqu'on le mobilise au point qu'il entrave la capacité à raisonner.

D'ailleurs, pour Amossy, il existe un lien étroit entre l'émotion et la rationalité parce que les indicateurs du logos rejoignent le plus souvent ceux du pathos. C'est pourquoi, dans son analyse argumentative du discours, Amossy (2010 [2000] : 166) opte pour une « intrication constitutive » du logos et du pathos, refusant ainsi de voir « l'émotion comme une interférence induite ». Ainsi, nous constatons que les émotions sont d'une importance capitale dans le processus de persuasion.

L'éthos, le logos et le pathos sont indispensables dans les discours qui visent à faire pression sur un auditoire. Rappelons cependant que les notions d'éthos et de pathos ont longtemps été ignorées par les analystes du discours, et ce, au profit du logos, qui, pour certains, « concerne l'argumentation proprement dite du discours » (Reboul, 2011: 60). Ainsi, si certains chercheurs en sont à se demander s'il est nécessaire d'utiliser les trois concepts dans leur analyse, Amossy choisit, quant à elle, une analyse superposée. Pour elle,

le logos et le pathos sont liés et elle parle ainsi de l'imbrication de l'émotionnel et du rationnel dans l'argumentation. C'est ce qui justifie le fait que, sur le plan méthodologique, Amossy opte pour une approche multidimensionnelle, qui combine les approches langagière, communicationnelle, dialogique, générique, stylistique et textuelle. Chacune de ces approches a son importance dans l'analyse argumentative du discours, et leur combinaison dans une même analyse rend cette dernière plus complète et plus fine. Ainsi, à la suite d'Anscombe et Ducrot (1988), tenants de l'argumentation dans la langue, Amossy (2010 [2000]) postule que le discours argumentatif se construit dans le langage, de par les différents cadres d'énonciation ainsi que par les choix lexicaux que le locuteur fait. Dans le cadre de l'approche communicationnelle, la situation de communication doit être prise en compte puisqu'elle détermine la construction argumentative et que l'argumentation s'articule autour de l'auditoire et du rapport d'interlocution (Amossy 2010 [2000] : 31).

L'approche dialogique rend compte de la relation interactionnelle entre les participants. En effet, le but de l'argumentation est d'agir sur l'interlocuteur et de ce fait, il y a influence mutuelle entre les participants. L'approche générique rend compte des différents types et genres de discours produits au cours d'une interaction. L'étude des genres de discours permet de mettre en lumière les buts de l'interaction, ses cadres d'énonciation et les rôles et places que chacun joue au cours de la rencontre. Comme le locuteur peut recourir aux figures de style en vue de persuader son public, l'approche stylistique rend compte des différents procédés utilisés et de leur impact réel sur l'auditoire. Cependant, il est à noter que la figure est de nature ornementale ou esthétique, ce qui signifie qu'elle est toujours marquée par rapport à la norme, alors que sa visée argumentative est une fonction qui peut ou non être utilisée par le locuteur. En ce sens, Reboul (2011 : 121-122) remarque que « la figure rhétorique est fonctionnelle » dans le sens où « elle serait une prime de jouissance, un agrément stylistique pour faire passer l'argument ». Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 [1958] : 229) tout en distinguant l'ornement de la fonction argumentative, avaient déjà évoqué cette idée et ajoutent que la figure a une fonction argumentative si, entraînant un changement de perspective, son emploi paraît normal par rapport à la nouvelle situation suggérée. Si par contre, le discours n'entraîne pas l'adhésion de l'auditeur à cette forme argumentative, la figure sera perçue comme ornement, comme figure de style. Elle pourra

susciter l'admiration, mais sur le plan esthétique, ou comme témoignage de l'originalité de l'orateur.

Enfin, l'approche textuelle permet de voir les « procédures de liaison qui commandent le développement » du discours argumentatif (Amossy, 2010 [2000] : 32).

CHAPITRE II

Recueil du corpus et méthodologie

I- Présentation du corpus :

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons constitué un corpus composé de deux types de support oral et écrit. : Le corpus oral, étant constitué essentiellement d'enregistrements de débats tenus en classe. Le support écrit, lui, est composé de copies des étudiants qui étaient amenés à rédiger deux textes : le 1^{er} jet réalisé avant le débat et le 2^{ème} jet après le débat.

Fiche descriptive :

Corpus : des enregistrements + copies des étudiants de 1^{ère} année universitaire

Nombre d'étudiants : 44 étudiants

Nature de la classe : apprenants de la même tranche d'âge.

Durée de l'expérimentation : 7 séances de 1h 30 min en 4 mois.

1- Présentation de la classe

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation est une classe de 1^{ère} année universitaire au Département de français à l'Université d'Alger 2.

Les étudiants ont suivi le même parcours scolaire et notamment le même enseignement du français pendant 10 ans, de la 3^{ème} année primaire à la terminale, à raison de 3 à 5 heures par semaine (mêmes programmes).

Il faut cependant souligner que l'enseignement de la langue française en Algérie connaît beaucoup de difficultés. En effet, malgré la longue période d'apprentissage, une grande partie des élèves qui sortent de terminale éprouve d'énormes difficultés à s'exprimer oralement en français.

La classe est de dominante féminine, puisqu'elle compte trente-trois filles et onze garçons, tous intéressés mais agités, et le problème est souvent de parvenir à gérer leur hétérogénéité. En effet, les étudiants qui viennent des quatre coins du pays forment un groupe hétérogène.

2- Le Module enseigné :

Le module intitulé « Oral » (1^{ère} année de licence) a pour but de consolider le niveau de langue des étudiants qui entament une licence de français. Le programme est consacré au développement de la compétence communicative orale qui fait défaut chez beaucoup d'étudiants étant donné que leur cursus scolaire était presque exclusivement centré sur l'écrit. Les activités d'oral, parmi lesquelles figure le débat, ont pour but d'ouvrir des espaces de communication où les étudiants s'engagent dans des interactions ouvertes et utilisent la langue de façon libre et spontanée.

3- « Répertoire verbal » des étudiants :

Nous utilisons l'expression « répertoire verbal », avancée par Gumperz (1971), pour définir l'ensemble des formes linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir.

Les étudiants de cette classe, ayant participé aux débats, possèdent tous dans leur répertoire verbal, à des degrés divers, les langues suivantes :

– L'arabe classique

Il occupe en Algérie le statut idéologique de langue nationale et officielle.

Depuis les lois de l'arabisation, cette langue tend à s'imposer dans le cadre institutionnel (l'administration, le système juridique, etc.) et occupe une place importante dans les médias (presse écrite, télévision, radio, édition). Dans le domaine de l'enseignement, particulièrement concerné par l'arabisation, elle est devenue l'unique langue d'enseignement aux cycles primaire et secondaire. Nos étudiants ont donc suivi un enseignement en arabe classique de la première année primaire à la terminale. Il est à noter toutefois que cette langue, que des options politiques ont imposée dans les situations officielles et institutionnelles, est pratiquement absente dans le parler quotidien.

– L’arabe dialectal

Différent de l’arabe classique, l’arabe dialectal est une langue essentiellement orale utilisée dans les échanges quotidiens. N’ayant aucun statut officiel, elle est pourtant la langue maternelle et la langue véhiculaire principale de la majeure partie de la population algérienne. Elle emprunte particulièrement à l’arabe classique, mais aussi, dans une large mesure, au français. On y trouve également des emprunts à l’espagnol, au berbère et au turc.

– Le berbère

Le berbère constitue la langue maternelle d’une partie de la population algérienne. Non seulement l’arabe populaire est la langue de communication entre berbérophones et arabophones mais également entre berbérophones pratiquant des dialectes différents ; car l’intercompréhension immédiate est parfois difficile. L’arabe parlé est la langue véhiculaire d’Alger. L’utilisation du berbère est restreinte aux communications entre les membres d’un même groupe berbérophone. Même entre natifs d’un même dialecte la conversation peut glisser du berbère à l’arabe dans certaines situations, généralement en présence d’un arabophone : ami, parent, voisin, collègue ou toute personne susceptible de se sentir exclue. Nous avons parmi nos apprenants des berbérophones.

– Le français

Le contact de nos étudiants avec la langue française ne s’est jamais limité au cadre scolaire et universitaire. Il existe un rapport constant avec cette langue qui continue à occuper, depuis l’indépendance du pays, une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien. En effet, le français est très présent dans les échanges quotidiens et l’environnement immédiat (produits de commerce, panneaux, enseignes professionnelles, etc.) ; beaucoup de journaux sont en français ; les chaînes françaises de télévision ont pénétré la plupart des foyers ; par ailleurs, cette langue est encore présente dans l’administration et elle occupe une place dominante dans le monde des affaires. Face à cette réalité empirique, disons seulement qu’il est difficile de considérer le français comme une « langue étrangère » (tel est son statut formel) au même titre que l’anglais.

– L’anglais

C’est la deuxième « langue étrangère » enseignée en Algérie. Son apprentissage a débuté pour nos étudiants en 1^{ère} année Moyen (soit 3 années après le français) et s’est poursuivi jusqu’à la terminale. Contrairement au français, l’anglais ne fait pas vraiment partie de leur environnement sémiologique et communicationnel. D’une manière générale, cette langue n’est pas utilisée par les institutions, par les médias et dans les échanges courants.

II- Déroulement de la séance :

L’enseignante propose aux apprenants des thèmes à caractère polémique à propos desquels ils doivent interagir entre eux en utilisant les différentes stratégies argumentatives (ils sont choisis dans les grands sujets de société, à titre d’exemple : la polygamie, la belle-mère, l’argent fait le bonheur, la peine de mort, égalité entre homme et femme, le travail de la femme, l’Homme est libre.....).

Le choix des thèmes proposés est fait en fonction du caractère tranché des deux opinions «pour » ou « contre » que chacun d’entre eux autorise.

La discussion ne commence que lorsque l’étudiant indique le thème qu’il préfère traiter.

L’enseignante doit former des groupes de 2 ou 3 étudiants et attribuer chaque opinion à un étudiant. Les membres du groupe se réunissent séparément et seront chargés, pendant une vingtaine de minute, de mettre en commun leurs arguments puis élaborer une stratégie argumentative.

Il est à noter que les étudiants doivent rédiger un texte argumentatif qui porte sur le sujet choisi.

Une fois les copies remises à l’enseignante, cette dernière désigne le groupe qui doit passer en premier pour présenter oralement sa thèse puis lancer le débat.

De notre côté, et avec la permission de l’enseignante, nous avons désigné un groupe de 4 étudiants (observateurs) qui se chargent d’observer le débat afin de vérifier s’ils arrivent à identifier les stratégies argumentatives employées par leurs camarades.

Nous n'avons pas organisé les étudiants en deux camps adverses (pour et contre) comme cela se fait fréquemment. Chacun était libre d'intervenir personnellement à n'importe quel moment.

Modalité de travail : travail individuel écrit d'abord, puis oral et enfin écrit.

1- Le rôle de l'enseignante :

L'enseignante joue le rôle de l'animatrice et a tous les pouvoirs sur la forme et sur le déroulement de la conversation.

Nous avons convenu avec elle à ce que l'activité se déroule de façon ordinaire, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre dans la mesure du possible au débat habituel, celui dont le déroulement en classe est le plus commun, celui qui correspond à la représentation que les enseignants et les apprenants se font généralement de cette activité didactique.

L'enseignante devait donc diriger l'activité en évitant de monopoliser la parole ; ses interventions consistaient essentiellement à gérer le bon déroulement du débat, à le relancer en cas de "panne", ou encore à rétablir l'ordre s'il venait à prendre une tournure houleuse.

Concernant le traitement des erreurs, nous n'avons pas donné de consigne. Nous avons préféré laisser l'enseignante, qui a une longue expérience, agir de façon spontanée en fonction de ses habitudes.

Dans cet ordre d'idées, il faut rappeler aussi le fait que le rôle de l'enseignante et l'importance quantitative de ses interventions n'est jamais totalement prévisible. Cela dépend au moins de deux facteurs :

- La façon dont les apprenants s'impliquent dans l'activité. Si plusieurs apprenants parlent en même temps, elle devra alors intervenir pour organiser la prise de parole. Si, au contraire, les apprenants gardent le silence, elle devra user de stratégies pour relancer la conversation ; ce qui se fait généralement à l'aide de questions telles que « êtes-vous d'accord avec ce qu'a dit votre camarade ? », « qu'est-ce que tu en penses, toi ? », etc.

- La "qualité" des énoncés des apprenants sur le plan linguistique. Ceci est important puisque nous sommes dans une situation didactique dont la finalité est l'apprentissage de la langue de l'interaction. Sur ce plan, l'enseignante – liée aux apprenants par un contrat didactique – sera tentée d'intervenir pour corriger une erreur commise ou aider linguistiquement les apprenants (compléter l'énoncé d'un étudiant en difficulté, traduire en français un mot prononcé en langue maternelle, etc.)

Elle peut intervenir aussi lorsque les apprenants s'éloignent du sujet.

En définitive, les débats observés se sont déroulés dans de bonnes conditions et l'ambiance semblait détendue et conviviale.

2- Le choix des thèmes :

Quant aux thèmes choisis pour les débats, l'enseignante a proposé aux étudiants une liste de sujets qui répondent aux critères suivants :

- D'abord, le thème devait intéresser les étudiants, les inciter à parler et à interagir entre eux ; ce qui a été le cas. Nous signalons encore une fois que les étudiants ont choisi librement les thèmes qu'ils préféraient traiter. Ainsi, vu le caractère social des sujets, nous pouvons dire que même ceux qui ne sont pas intéressés par certains thèmes se sont, à un moment ou à un autre, situés par rapport à la question.
- Il devait aussi donner lieu à des opinions divergentes sans être trop polémique ou tabou au point de mettre les étudiants dans une position inconfortable.
- Il ne devait pas référer à un domaine de connaissances que les étudiants ne maîtrisent pas.
- Enfin, il devait offrir de la matière à la discussion. Sur ce plan, les thèmes des débats ont permis parfois de s'orienter dans plusieurs directions.

Il s'agit donc de débats d'opinion (d'idées), où chacun pouvait donner son point de vue, le défendre, essayer d'influencer la position des autres, etc. Il n'y avait pas d'autres objectifs que de nourrir collectivement une réflexion.

➤ Les thèmes choisis par les étudiants sont les suivants :

Thèmes	
1- Dire ou ne pas dire la vérité aux malades	2- Le féminisme
3- L'euthanasie	4- La liberté des jeunes
5- Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même manière ?	
6- Est-il nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver un bon poste de travail et vivre heureux ?	
7- Le mariage arrangé	8- Le travail de la femme
9- Donner de l'argent de poche aux enfants ?	10- Les cours de soutien
11- Le mensonge : inacceptable ou parfois nécessaire ?	
12- Est-ce que le travail passe avant la famille ?	
13- Le meurtre par compassion	14- La polygamie
15- La chirurgie esthétique	16- La lecture
17- La technologie	18- Les jeux vidéo
19- L'argent fait-il le bonheur ?	20- L'immigration.
21- Facebook	22- Internet
23- La télévision	24- La police

III- Le recueil du Corpus :

1- La production écrite

Nous avons consacré deux séances à la production écrite au cours desquelles les apprenants devaient rédiger deux textes sur le sujet proposé.

1-1. Correction des copies

Les copies sont ramassées et plus tard corrigées. Dans l'évaluation nous nous sommes intéressés à :

- La structure du texte (type argumentatif),
- La présence des connecteurs,
- La cohérence textuelle,
- Aux idées et connaissances des apprenants,
- Aux arguments mis en avant.

1-2. La grille d'évaluation¹

N° de la copie	Titre	Structure du texte			Lisibilité	Cohérence	Langue	modalisateurs	Connecteurs logiques	Connecteurs d'organisation	Arguments	Note	Observation
		Intro	Dévo	concl									
01													
02													
03													
04													

✓ Les indicateurs d'évaluation :

1- La structure :

- Titre
- Introduction / Développement / Conclusion

¹ Dans l'élaboration de cette grille, nous nous sommes inspirées du travail de J.C. Meyer dans son ouvrage « Evaluer le français au collège »

- Choix énonciatif
- Lisibilité
- 2- La cohérence textuelle
 - Progression des idées
 - Absence de répétitions
 - Absence de contre sens
- 3- La langue
 - Orthographe
 - Correction des phrases au plan syntaxique
 - Adéquation du lexique à la thématique
 - Utilisation adéquate des signes de production (ponctuation)
 - Emploi correct des temps et des modes

✓ Le barème :

- Structure :
 - Titre : 1
 - Intro/ Dévelop / concl : 1
 - Lisibilité : 1
- Cohérence : 2
- Modalisateurs : 2
- Connecteurs logiques : 2
- Connecteurs d'organisation : 2
- Lexique : 2
- Arguments : 2
- Langue : 2

2- La production orale

A partir de la deuxième séance nous nous sommes focalisés sur l'expression orale, nous avons demandé aux apprenants d'exprimer leur point de vue sur le même sujet proposé pour voir jusqu'où peuvent aller leurs compétences à l'oral.

Les étudiants disposent de 4 à 5 minutes pour chacun. Tour à tour, chacun d'eux défend avec des arguments appropriés, l'opinion qui lui a été attribuée.

Débat :

Une fois les dix minutes accordées au groupe achevées, l'enseignant lance le débat, où l'ensemble des étudiants peut intervenir, exposer ses idées, controverser et débattre.

2-1. Les enregistrements :

En ce qui concerne la méthode d'approche que nous avons adoptée pour faire l'enregistrement des prestations des apprenants consistait à laisser le magnétophone devant les locuteurs en leur expliquant qu'ils seraient enregistrés. Ce travail de dépouillement exige plusieurs heures d'écoute et de transcription. Cette dernière met en relief les pauses et les phrases incomplètes.

Les différents enregistrements ont eu lieu, essentiellement, entre la troisième et la septième séance, soit de février à Avril 2016.

Au moment de la constitution de notre corpus oral, nous nous sommes concentrée sur deux formats : les passages lors desquels les étudiants doivent présenter leur thèses et celles lors desquelles ils discutent avec leurs camarades, c'est-à-dire les débats.

En ce qui concerne le premier format, nous avons recueilli 1h 30 minutes d'enregistrement (5 à 6 minutes pour chaque étudiant). Pour le second format, nous avons recueilli 3h d'enregistrement, pour un total de 270 minutes.

2-2. Transcription du corpus

Les transcriptions constituent une partie importante d'un travail de recherche. Ce sont elles qui rendent possible l'utilisation d'un corpus oral. Mais comment réaliser cette transcription ? La transcription phonétique n'est pas très lisible et n'est pas nécessaire ici. La meilleure façon de transcrire est celle qui suit les chemins de la cohérence. Par exemple, nous n'avons pas besoin d'ajouter toutes les marques de la négation que le locuteur n'a pas faites. Une transcription n'a pas pour but d'avoir une orthographe impeccable et une grammaire exemplaire. Elle doit tout simplement être la reproduction de ce qui a été dit.

Nous précisons que nos enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle c'est-à-dire en salle de cours. Ceci nécessite, d'abord, un recueil des dialogues de classe, ensuite une analyse de contenu des transcrits.

Les corpus oraux ont pour particularité qu'aux données primaires (les enregistrements) s'ajoutent des données secondaires (les transcriptions) nécessaires à leur exploitation.

Certes il est bien difficile de rendre compte des phénomènes oraux comme déjà le prouvent les multiples manières de transcription, mais nous nous efforçons de résoudre la transposition d'une écoute attentive.

Pour faciliter la lecture, c'est la transcription orthographique qui est choisie ; parfois la transcription phonétique est utilisée entre crochets quand la transcription orthographique est trop loin de ce qui est entendu.

Mais bien évidemment, il y a certaines règles à suivre, et les transcriptions ont été basées sur les conventions de transcription, inspirées du G.A.R.S (groupe aixois de recherche en syntaxe).

Notre analyse portant essentiellement sur les interactions verbales, nous n'avons pas recueilli de données non-verbales telles que les gestes, les postures des interlocuteurs, etc. Par ailleurs, nous faisons remarquer que l'enregistrement sonore fournit déjà une masse considérable de données qu'il est difficile d'exploiter en totalité (les phénomènes prosodiques...).

Voici les conventions générales utilisées dans nos transcriptions (inspirées du GARS²) :

² Les chercheurs du GARS ont adopté une transcription orthographique pour rendre leurs documents oraux authentiques plus accessibles à la lecture. Ils ont éliminé toute ponctuation dans la mesure où la ponctuation de l'écrit, qui aide au découpage syntaxique de la phrase, ne correspond pas toujours au découpage du discours oral. Par exemple, il n'y a pas nécessairement de pause à la fin d'une phrase, tandis que des pauses peuvent séparer une préposition du nom qu'elle introduit. Mais étant donné que le but de la recherche est de décrire la syntaxe de l'oral, les éléments prosodiques n'y sont pas codés de façon explicite, même si dans les nombreux articles de description du corpus, la dimension prosodique est souvent prise en compte dans sa valeur syntaxique.

+ ++ +++	Pause brève, moyenne, longue (entre 1 et 3/4 secondes environ)
X	Symbole pour une syllabe incompréhensible.
(rires) (gestes)	Gestes, rires, bruits, événements de la situation, ou commentaire du transcripteur.
<i>bled</i>	-Les mots ou groupes de mots dans une autre langue sont écrits en Italique (arabe, anglais, berbère). -Les mots empruntés à une langue étrangère, mais intégrés morphologiquement et/ou phonétiquement.
dan-	Amorces de mots, coupés en raison d'une hésitation par exemple.
CRIS	Ton appuyé, cri, emphase (en majuscule)
/	Intonation montante

Conventions complémentaires :

L'anonymat	-Les noms des étudiants sont remplacés par une initiale fictive : E1, E2, E3... - L'enseignante est notée EN
[...]	Les passages non transcrits parce que non pertinents
« <i>la yokallifo allaho nafsan illa wosaha</i> » « Allah n'impose à aucune âme une charge supérieure à sa capacité »	Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française en Italique puis traduits en dessous en français.
Aménagements orthographiques	Nous avons fait la différence entre : - je ne sais pas et ché pas - tu as et t'as - il y a et y a - je veux et j veux

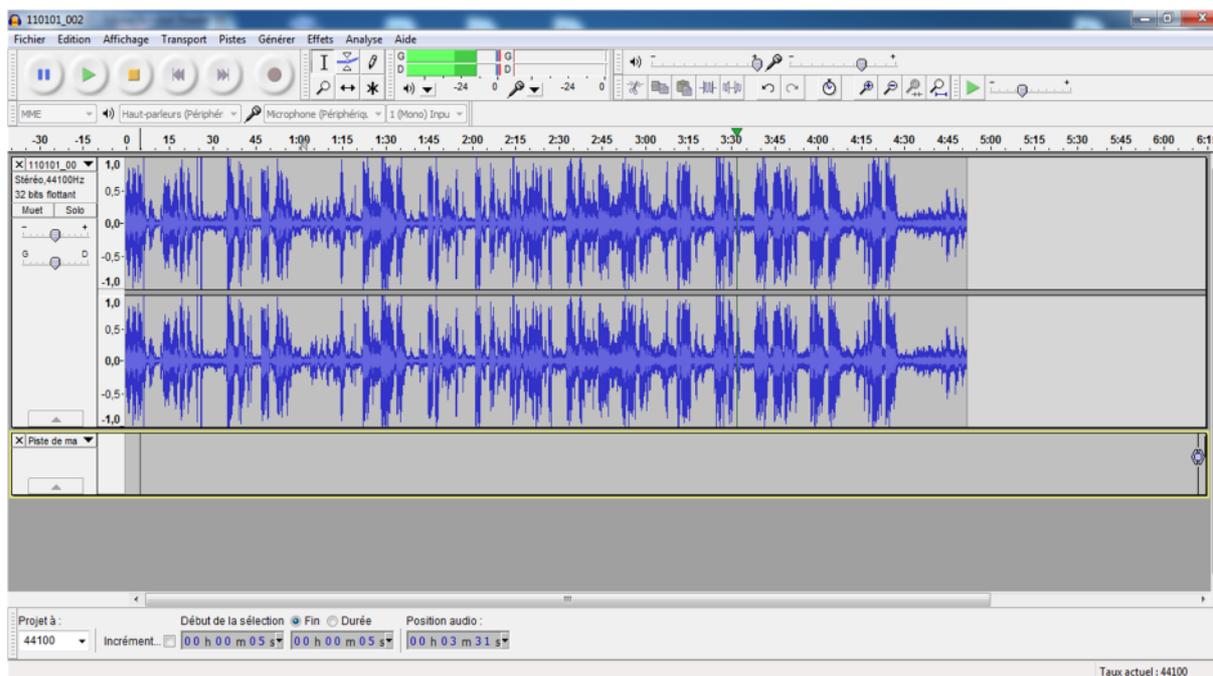
2-3. Le Logiciel utilisé :

La transcription a été réalisée à l'aide du logiciel Audacity 1.3.

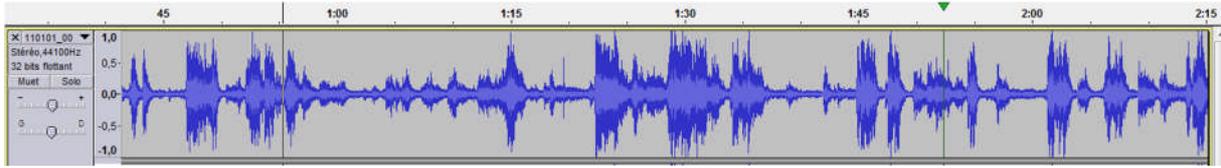
Ce logiciel a été créé par une équipe de bénévoles afin que des données audio-numériques puissent être manipulées, ce qui en fait un logiciel de traitement sonore. Il rend possible l'enregistrement du son numérique, et aussi l'édition des sons sur plusieurs pistes. Audacity permet d'enregistrer, de jouer, d'importer et d'exporter des données en plusieurs formats. Il est disponible par téléchargement sur Internet, et il est gratuit.



Le logiciel Audacity permet d'augmenter la qualité de l'audition d'un fichier lorsque celui-ci n'est pas très audible. Ce logiciel est capable de supprimer certains bruits de fond, et peut aussi augmenter le son lorsque le fichier a été enregistré avec un volume trop faible. Il a été de grande importance dans cette étape de la recherche, car un corpus bien transcrit est le point de départ pour que le chercheur puisse réaliser un travail sérieux.



Les lignes droites constituent les pauses et les déformations le discours transcrit :



Comme on peut l'observer grâce aux images ci-dessus, ce logiciel possède de nombreuses ressources et nous a permis de réaliser de façon optimale les transcriptions qui demandent beaucoup de rigueur et de concentration. Nous avons écouté les sermons à l'aide d'un casque audio de bonne qualité, ce qui nous a permis de mieux entendre, car un casque inapproprié peut rendre impossible l'audition d'un mot à faible débit. De plus, l'utilisation d'un casque nous a permis de nous isoler du monde extérieur et des éventuelles distractions qui auraient pu déranger le travail.

2-4. L'observation

Afin de répondre à notre problématique et pour bien mener notre expérimentation, nous nous sommes servie d'une grille d'observation, que nous avons élaborée et qui s'articule autour de trois parties, à savoir : l'enseignant, les discutants/débatteurs et la discussion/le débat.

Ainsi, cette grille a pris en considération les éléments suivants :

- La capacité à prendre la parole en public
- La mise en œuvre de techniques d'argumentation visant à entraîner la conviction
- Renoncement à tout procédé manipulateur
- Attitude des débatteurs
- Respect des règles du débat

2-4.1. L'enseignant

- Quand on s'éloigne du sujet, recadre-t-il le débat, en rappelant la question ?

- Quand le groupe s'essouffle, pense-t-il à lui poser des questions qui le remettent en recherche (A-t-il prévu ce genre de question avant le débat ?) ?
- Quand l'échange se cantonne à des exemples répétitifs, demande-t-il un attribut commun à ces exemples pour que l'on entre dans une conceptualisation ?
- Quand un discutant affirme quelque chose, lui demande-t-il un argument pour étayer sa thèse ?
- Quand deux étudiants entrent dans une forte polémique, reformule-t-il la question de départ pour que les autres étudiants se prononcent ?
- Pointe-t-il quand une idée nouvelle apparaît ?
- Emploie-t-il des mots-clés, métacognitifs, qui rendent perceptibles pour les élèves les processus de pensée : exemple, contre-exemple, attribut de définition, thèse, anti-thèse, argument, contre-argument etc. ?

Enseignant (Animateur)			
Indicateurs		OUI	NON
Quand on s'éloigne du sujet, recadre-t-il le débat, en rappelant la question?			
Quand le groupe s'essouffle, pense-t-il à lui poser des questions qui le remettent en recherche?			
(A-t-il prévu ce genre de question avant le débat ?)			
Quand l'échange se cantonne à des exemples répétitifs, demande-t-il un attribut commun à ces exemples pour que l'on entre dans une conceptualisation?			
Quand un discutant affirme quelque chose, lui demande-t-il un argument pour étayer sa thèse?			
Quand deux étudiants entrent dans une forte polémique, reformule-t-il la question de départ pour que les autres étudiants se prononcent?			
Pointe-t-il quand une idée nouvelle apparaît ?			
Emploie-t-il des mots-clés, métacognitifs, qui rendent perceptibles pour les élèves les processus de pensée	exemple, contre-exemple		
	attribut de définition		
	thèse, anti-thèse		
	argument, contre-argument		
Echelle : 1- Jamais 2- Occasionnellement 3- Souvent 4- Toujours			

2-4.2. Le discutant / débatteur

1- Sur la prise de parole

- Est- il concentré / attentif ou dispersé, moqueur voire injurieux ?
- Est-il muet ou participe-t-il ?
- Provoque-t-il ses camarades ?
- Respecte-t-il les règles de discussion ?
- Rentre-t-il en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades ?

Sur la prise de parole							
Indicateurs Noms	Concentré/ Attentif	Dispersé	Moqueur/ Injurieux	Muet ou Actif	Provoque ses camarades	Respecte les règles du débat	Rentre en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades
Echelle : 1- Jamais 2- Parfois 3- Souvent 4- Toujours							

2- Sur le fond

- Intervient-t-il en se centrant sur la question du débat, ou hors sujet ?
- s'adressant au professeur, à ses camarades ou à la cantonade ?
- comment justifie-t-il ses propositions ?
- prend-t-il le temps de les justifier (avec une volonté de bien se faire comprendre, en répétant ou en reformulant certains arguments) ?

- n'avance-t-il que son point de vue, ou a-t-il le souci collectif de faire avancer le débat ?
- entre-t-il dans des polémiques, ou essaie-t-il d'être constructif ?
- pose-t-il des questions à ses camarades ou à lui-même à haute voix ?
- Essaie-t-il de définir certains mots, de faire des distinctions, de produire des thèses, des arguments et des objections ?
- Répond-t-il aux objections ?
- Soutient-t-il son point de vue par des arguments de types variés ?
- Propose-t-il des arguments et des contre-arguments à une thèse ?

Sur le fond

Noms	Intervient		En s'adressant			Justifie ses propositions		
	En ce centrant sur le sujet	Hors sujet	Au professeur	A ses camarades	A la cantonade	Prends son temps avec une volonté de bien se faire comprendre	En répétant ses arguments	En reformulant ses arguments

Noms	N'avance que son point de vue	A le souci de faire avancer le débat	Entre dans des polémiques	Essaye d'être constructif	Pose des questions à ses camarades à hautes voix	Définit certains mots	Fait des distinctions

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

Indicateurs Noms	Produit			Répond aux objections	Soutient son point de vue par des arguments de type variés	Propose des arguments et des contre-arguments à une thèse
	des thèses	Des arguments	Des objections			

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

2-4.3. La discussion/le débat

1- La forme

- Qu'est-ce qui domine dans les prises de parole : l'information ou l'échange ?
- Quel registre de parole domine :

Interpellation / plainte

Proposition / action / suggestion

Débat

La forme						
Dans les prises de parole, domine		Le registre de parole dominant				
L'information	L'échange	interpellation	plainte	proposition	Action	suggestion

2- Observer la problématisation

- S'étonner / douter / mettre sous forme de question et examiner ses affirmations
- Les questions que les discutants se posent entre eux, pour : se comprendre, se critiquer mutuellement ou s'entraider.

Observer la problématisation			
S'étonner	douter	mettre sous forme de question	examiner ses affirmations

3- Observer la conceptualisation

- Donner un contenu conceptuel à une notion (définition)
- Faire des distinctions conceptuelles

Observer la conceptualisation	
Donner un contenu conceptuel à une notion (définition)	Faire des distinctions conceptuelles

4- Observer l'argumentation

- Thèse / anti-thèse
- Les techniques d'argumentation mises en œuvre
- Le renoncement aux procédés manipulateurs
- Les types d'arguments :
 - L'exemple /le contre-exemple
 - Argument de type logique
 - Argument d'autorité
 - Argument plus abstraitetc
- Les trois types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote
 - Ethos / Pathos / Logos

Observer l'argumentation							
Les stratégies argumentatives		Type de raisonnement		Les types d'arguments et procédés manipulateurs		Les 3 types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote	
Démontrer		inductif		Argument de type logique		Ethos	
		déductif		Argument d'autorité			
Convaincre		concessif		Argument plus abstrait		Pathos	
		critique		Argument d'expérience			
Persuader		à contrario		Argument Ad Hominem		Logos	
		par analogie		L'exemple le contre-exemple			
Délibérer				L'objection			

5- Le verbal et le non verbal (le visage, les mimiques, les gestes, l'affectif, l'émotion)

Dans toute interaction orale, se combinent actions verbales et non verbales. Dans un discours argumentatif où le locuteur veut convaincre autrui, l'importance des actions non verbales nous semble réelle.

Ainsi, un dernier point qu'il nous semble utile d'analyser est la gestion de certains paramètres appartenant au non verbal. Nous n'avons choisi que les plus « visibles », c'est-à-dire l'utilisation du regard (est-ce que le locuteur regarde la personne à qui il s'adresse ?) et celle des mains (est-ce que le locuteur appuie ses propos à l'aide de ses mains ?).

IV- Validation de notre hypothèse : « l'évolution des productions écrites : l'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite »

Afin de valider notre seconde hypothèse, à savoir que la participation à un entretien ou un débat oral favoriserait la production d'un discours argumentatif écrit, nous mesurerons l'évolution des productions écrites entre le 1^{er} jet et le 2^{ème} jet (désormais pré-test et post-test) selon les indicateurs de progrès suivants :

- Augmentation du nombre d'arguments
- Suppression des arguments répétés
- Evolution, en termes de diversification et de niveau d'argumentation (diversification de types d'arguments)
- Augmentation du nombre de connecteurs

CHAPITRE III

Les débats en classe de langue

I- Argumentation et débat

1- Distinction : L'argumentation à l'Oral et l'argumentation à l'Écrit :

Le langage peut être produit à l'oral comme à l'écrit, mais dans notre activité quotidienne, nous produisons plus souvent le langage à l'oral qu'à l'écrit. Or, avec l'émergence des dispositifs de communication sur internet tel que : Facebook, tweeter, le courrier électronique... l'écrit s'impose et occupe une place très importante dans la conversation authentique et dans le monde de communication en général.

Contrairement à l'oral, la situation d'énonciation à l'écrit est monologique. En d'autres termes, la production écrite est une activité «privée» solitaire. Alors que, la production à l'oral s'enchaîne généralement en interaction avec d'autres personnes. L'avantage de la production orale est que le locuteur dispose d'informations en retour à l'égard des réactions de l'interlocuteur, mais en même temps, cela le soumet à une pression communicative, par exemple : il doit éviter de faire de longues phrases dans son discours et de trop ralentir son débit, sinon il risque de perdre son « tour de parole ». Tout autrement à l'écrit, le scripteur (celui qui produit) ne dispose pas d'informations immédiates en échange sur sa production. Il ne peut pas évaluer directement auprès de ses destinataires si sa rédaction est compréhensible (intelligible) sur le fond. Si le style est clair. Mais le fait que les destinataires ne sont pas présents dans la situation énonciative à l'écrit, la pression énonciative est absente aussi. Donc, le scripteur peut s'interrompre, l'écrit se fait moins rapidement. La rédaction exige également une syntaxe plus élaborée que le discours oral, elle contient des frontières nettes entre les phrases, et plus explicite, formelle et non redondante (Elis 1940 cité par Bonin 1995: 3), au contraire à l'oral, l'expression est fréquemment plus simple grammaticalement, et généralement redondante.

L'oral est l'expression directe des idées. L'écrit matérialise l'oral. Ce dernier ne dure que le temps de la prononciation du mot alors que l'écrit peut se maintenir longtemps. Il peut être gardé contrairement à l'oral.

Le langage oral met en jeu un nombre plus important de caractéristiques non linguistiques. Dans ses formes classiques (les conversations), le langage oral est généralement inscrit dans un espace d'interactions social avant tout : le lieu, le temps,

l'intention de communiquer, la place et les intentions des interlocuteurs (les éléments extralinguistiques). Des facteurs non linguistiques comme les mimiques, le regard, les postures sont des éléments qui jouent un rôle central sur l'espace des interlocuteurs. Une autre propriété du discours oral est la présence des indices prosodiques. La prosodie¹ peut être considérée comme une sorte de canal de communication parallèle au message verbal. Elle remplit plusieurs fonctions. Par exemple, au niveau sémantique, elle permet de différencier les formes assertive, interrogative, ou encore l'expression des émotions, la tristesse, la joie...etc.

Tozzi (2001 :127) revendique une place plus importante de l'oral à l'école et explique que la discussion permet de développer une capacité qui n'apparaît pas à l'écrit : La relation à l'autre. La discussion implique qu'on réponde à quelqu'un. Elle développe la vivacité d'esprit en favorisant une confrontation à l'altérité. La disposition à argumenter débouche sur la construction identitaire de la personne qui, on le sait, se fait en grande partie dans le rapport de l'autre et surtout lorsqu'il est physiquement présent.

Faire vivre à l'apprenant des conflits socioculturels avec l'autre ou avec ses pairs et lui apprendre à les gérer, c'est répondre à la mission fondatrice de l'école : apprendre à penser par soi-même.

Nous pensons que les apprenants rencontrent plus de difficultés à argumenter à l'écrit du fait de son caractère moins spontané que l'oral. L'écart est significatif du point de vue de ces deux approches du langage, dans la mesure où l'écrit constitue un effort supplémentaire dû à l'absence de destinataire immédiat.

L'argumentation à l'écrit vient donc après l'argumentation orale et n'apparaît semble-t-il que si l'enseignant(e) le réclame explicitement. Les difficultés rencontrées tiennent aussi à l'absence d'aide immédiate. A l'écrit, l'enseignant ne peut pas aider l'apprenant au moment même où il formule et cherche à développer sa pensée.

En revanche, l'argumentation à l'écrit est essentielle pour l'enseignant qui peut plus facilement remédier, après coup, à l'erreur de l'apprenant. Une réponse incorrecte mais argumentée dévoile la représentation que l'apprenant se fait du problème, le cheminement

¹ La prosodie présente les phénomènes d'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité).

de sa propre logique et donc permet à l'enseignant, à partir de la démarche de l'apprenant, d'apporter une aide individualisée.

Bien que accessible, l'argumentation orale nécessite également la stimulation de l'adulte. Plusieurs chercheurs prônent qu'il faut solliciter les apprenants pour qu'ils justifient en rendant possible l'échange avec les autres. A partir de là, les apprenants sont aptes à écouter l'autre et leur plus grande ouverture sur le monde les mènent plus facilement à argumenter oralement.

2- L'enseignement du discours argumentatif :

Le discours argumentatif se définit comme une tentative d'un argumentateur de modifier ou renforcer par le biais du langage les représentations, croyances et valeurs d'un individu ou d'un groupe (l'argumenté) en espérant par la suite que les comportements observables de l'argumenté seront conformes à ces croyances nouvelles ou renforcées.

Le discours argumentatif se distingue ainsi du discours jussif, de l'ordre pur et simple puisque, dans ce dernier cas, c'est au nom d'une autorité institutionnelle qu'un supérieur s'adresse à un subordonné et lui dicte directement et sans réplique possible le comportement à adopter.

Le discours argumentatif est d'essence démocratique.

Si on considère l'argumentation comme une interaction, alors la réfutation fait partie de la compétence argumentative.

Ainsi, L'enseignement de l'argumentation orale dans des situations formelles en classe permet, à l'étudiant, à apprendre à :

- **Tenir sa place dans l'interaction :**
 - écouter et reformuler les propos d'autrui ;
 - prendre la parole en continu ;
 - choisir le type d'argumentation en fonction de la situation de communication ;
- **Défendre et argumenter son opinion :**
 - donner un argument ;
 - émettre une réfutation ;
 - émettre une objection ;

- donner une conclusion ;
- trouver une conclusion plausible sous tendue par un argument donné ;
- tenir son rôle dans un dispositif particulier : proposant/opposant
- **Évaluer, analyser et juger les prises de paroles :**
 - évaluer la pertinence du type d'argumentation choisi ;
 - repérer et distinguer les différents éléments du discours argumentatif : argument, réfutation, objection, conclusion ;
 - corriger une production au niveau linguistique ;
 - évaluer la pertinence des différents éléments d'un discours argumentatif.

3- La Dimension dialogique de l'argumentation :

Que l'argumentation s'effectue à l'oral ou à l'écrit, elle reste de nature fondamentalement dialogique. Il n'existe d'argumentation que dans l'échange, que celui-ci soit réel, les interlocuteurs étant présents ou virtuels, dans le cadre d'une argumentation écrite. Aussi importe-t-il d'engager dans les classes toutes sortes d'activités qui sensibilisent les apprenants à cette dimension dialogique, depuis les situations d'échange oral jusqu'à l'échange écrit dans lequel l'apprenant devra intérioriser cette logique d'échange et la rendre perceptible dans son texte.

L'échange des questions et des réponses est la situation de communication par excellence. Il se pratique en classe aussi bien entre les apprenants et l'enseignant qu'entre les apprenants eux-mêmes.

Les échanges interactifs en classe portent sur des problèmes authentiques. Ils sont initiés par les consignes de l'enseignant et guidés par les tâches consignées. Envisager des activités argumentatives plus contraintes permettra aux apprenants de travailler de façon plus délibérée sur la dimension dialogique de l'échange. Par exemple² :

- ✓ Présenter une objection
- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B soulève une objection tout en concédant : OUI, MAIS.

² VIGNER, Gérard, *Parler et convaincre*, Hachette, Paris, 1979, pp. 92-93

- ✓ Approuver avec réserve.
- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B approuve, sous réserve : OUI, A CONDITION QUE.
- ✓ S'opposer, sous condition
- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose: NON, SAUF SI/ A MOINS QUE.
- ✓ S'opposer de façon définitive
- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose absolument : Non
- L'apprenant A concède : OUI, MAIS.
- L'apprenant B renchérit dans son opposition : NON ET MEME SI, NON QUAND MEME.

4- Débat et argumentation

Le débat — en tant que pratique démocratique héritée de la Grèce antique et centré sur la controverse, l'articulation de points de vue contradictoires — comporte une importante composante argumentative.

Le débat comme le définit la *Fédération canadienne des débats étudiants* (1997) est une « argumentation structurée par laquelle deux discours opposés essaient de convaincre l'auditoire. Votre but en tant qu'orateur est de convaincre l'auditoire que vous avez raison ».

Aussi, les situations polémiques des débats permettent l'installation de « situations argumentatives », définies par Plantin (2005 : 11) comme : « *Situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question* ». L'argumentation peut alors se concevoir comme un type spécifique de discours. Ce dernier suggère que les débatteurs consacrent une part importante de leurs interventions à construire un discours qui répond à un souci qui leur est propre de présentation de soi. Ce discours consiste pour les invités à construire et « défendre » une image d'eux-mêmes, une certaine mise en perspective de soi. L'essentiel du discours argumentatif vise donc à dessiner une image du locuteur, explicitement ou non.

4-1. La finalité et l'objectif du débat :

Nous allons faire la distinction entre la finalité et l'objectif de cette activité didactique.

La finalité de ce type d'activité est l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence le français. C'est la raison première de la rencontre entre l'enseignant et les apprenants. Tout ce qui se fait dans la classe est orienté vers cette finalité ; si l'enseignant se comporte de telle façon, choisit tel exercice ou telle activité, c'est parce qu'il juge cela propice à l'apprentissage. Dans ce sens, la classe met en jeu des interactions à « finalité externe » (Vion, 2000 : 127), c'est-à-dire que leur but est préalablement fixé et qu'« elles font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes » (ibid. : 127). En cela elles s'opposent aux interactions à « finalité interne » (Vion, ibid. : 127) qui visent l'intercompréhension, l'entretien des liens sociaux ou simplement le "plaisir de l'échange". Par ailleurs, c'est cette finalité qui sous-tend la relation didactique et les rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

L'objectif du débat consiste pour chaque étudiant à se situer par rapport au problème posé, donner son opinion, l'étayer, réagir et se positionner par rapport aux propos des autres... et alimenter ainsi une réflexion sur le thème proposé. Bien entendu, la réussite sera en fonction de la capacité de l'étudiant à réaliser cette tâche dans la langue étrangère qu'il apprend.

Pour l'enseignant, l'objectif est de créer un espace de parole où les étudiants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée sur un sujet qui les motive. Cette activité s'inscrit dans une stratégie d'enseignement centrée sur la communication (« c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ») ; elle permet en outre de développer la maîtrise des processus discursifs inhérents au débat en tant que genre de discours.

4-2. Le débat comme type d'interaction

Le débat est un type d'interaction qui prend place lorsqu'il y a divergence d'opinions entre les antagonistes du discours.

Pour Vion (2000 :139), « le débat est une interaction qui se donne en spectacle et dans laquelle il faut s'efforcer d'être le meilleur. Comme le combat, le débat est particulièrement

dangereux et tout peut se jouer en quelques secondes », car chacun des débatteurs déploie des stratégies en faisant appel tantôt aux sentiments (pour persuader) tantôt à la raison (pour convaincre) afin de gagner l'adhésion du public.

Comme toute interaction, le débat prend forme dans un cadre énonciatif concret. Selon Kerbrat-Orecchioni (1998 :118), « le débat est une discussion plus organisée, moins informelle, il s'agit encore d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé [...] sont ainsi en partie déterminés la longueur du débat, la durée de l'ordre des intervenants, le nombre des participants et le thème d'échange. En outre, un débat comporte généralement un public et un modérateur chargé de veiller à son bon déroulement (et même en leur absence, on peut dire que ce modérateur et ce public sont en quelque sorte intériorisés par les participants ».

Le débat obéit de ce fait, à « un dispositif triangulaire ou tripolitaire » (Sandre). Il y a d'abord les débatteurs qui occupent et ce alternativement les places d'émetteurs et de récepteurs, entre lesquels intervient l'animateur qui structure l'échange.

Comme son nom l'indique, le modérateur est chargé de réguler l'échange. Il doit être à la fois neutre et impartial. « Le caractère formel sera accentué par la présence d'arbitre(s) pour veiller au bon déroulement du combat. Cet arbitre effectue des rituels d'ouverture, énonce les thèmes et l'ordre dans lesquels ils vont être abordés, rappelle les règles, distribue la parole de chacun et peut s'intercaler entre les belligérants » (Vion, 2000 :139).

En somme, le débat est un genre de discours oral, dialogal et relativement spontané. Nombreux sont, en effet, ceux qui restent sceptiques face à la spontanéité de ce type d'interactions. Mais « même si le débat est préparé par les différents participants, ces derniers doivent s'adapter les uns aux autres et construire leurs discours par rapport aux discours autres. En ce sens, l'interaction garantit une certaine spontanéité de l'échange » (Sandre, 2010 :160).

4-3. Le débat en classe : une méthode d'enseignement

Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de « moments » de débats, en groupes ou classe plénière.

Le débat figure aujourd'hui comme une activité orale classique, mais toujours très utilisée dans les classes de langue. Il reste en effet une activité incontournable lorsqu'on cherche à faire acquérir aux apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation. Cependant, le débat est une activité rarement utilisée dans l'enseignement du FLE en Algérie ; l'enseignement de cette langue dans notre pays a toujours été très centré sur l'écrit et les élèves ont rarement l'occasion de participer à des situations d'interaction orale.

Dans la classe de langue étrangère, l'utilisation du débat répond essentiellement aux deux objectifs suivants :

- Il permet d'abord d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée. Un tel type d'activité est indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'élève occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue. Il l'est également si l'on considère que pour apprendre à parler, il faut communiquer.
- Il est utilisé aussi en tant que genre de discours de manière à ce que l'élève puisse en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer ou réfuter une thèse, etc.). En effet, dans l'optique d'un enseignement de l'oral, le travail sur le débat a également pour but de faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un genre oral formel³, c'est-à-dire dont les caractéristiques sont plus ou moins conventionnelles.

³ Les genres formels s'opposent aux formes quotidiennes de la communication orale.

Le débat est un genre oral relativement bien défini, et généralement connu des élèves, au moins à partir du cycle moyen. J. Dolz et B. Schneuwly (1998 :28-29) distinguent trois formes de débats pour le travail en classe : le débat d'opinion sur fond de controverse, la délibération et le débat à fin de résolution de problème. Ils diffèrent en fonction de la finalité que l'on attache à chaque type de débat : convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir.

Quelle que soit la forme que peut prendre un débat, il reste fondamentalement une activité basée sur la prise de position et l'argumentation.

L'entrée par les genres pour enseigner à communiquer oralement est tout à fait justifiée car la notion de genre constitue « le point de repère essentiel pour aborder la variation infinie des pratiques langagières » et « permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui la rendent possible » (Dolz & Schneuwly, ibid. : 67 et 69).

Le débat fait partie des genres dialogaux (vs monologiques) (Roulet et al., 1985), c'est-à-dire ceux « dont la production est polygérée et requiert une structure d'échange, comme dans la conversation quotidienne » (De Nuچهze & Colletta, 2002 : 51).

Il faut remarquer que, dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en particulier à l'université, les apprenants possèdent déjà une assez bonne connaissance de la variété des genres oraux. Même s'ils n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement explicite en classe, nous savons qu'il existe chez tous les locuteurs une connaissance de la variété des genres oraux en tant que savoir implicite, intériorisé au fil de leurs expériences langagières : tout le monde peut reconnaître et faire la différence entre une discussion, un débat, une interview, une transaction, un entretien d'embauche... C'est dans ce sens que S. Moirand (2003) définit le genre comme :

« une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposés" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter

les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... »⁴.

Ainsi, les apprenants qui savent déjà débattre en langue maternelle possèdent une connaissance de la structure et du déroulement de cet événement interactionnel. Si nous considérons que le débat en tant que genre fonctionne de la même façon dans les deux langues-cultures, alors nous pouvons supposer que certaines capacités argumentatives ou stratégies discursives qui sont en jeu dans cette activité sont transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère ; par exemple, savoir écouter les autres pour se positionner, reprendre les propos des autres pour présenter son opinion ou la défendre, choisir de se taire à tel moment ou d'intervenir à tel autre, anticiper sur un contre-argument, multiplier les arguments ou les exemples pour convaincre, etc.

Cependant, le problème pour ces apprenants est de réussir cette activité dans la langue étrangère qu'ils apprennent, c'est-à-dire être capable d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, nuancer, abonder, etc. Nous pouvons donc prévoir des insuffisances au niveau lexical et morphosyntaxique ou, plus spécifiquement, dans la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et stratégies argumentatives : expressions pour introduire l'opinion personnelle (à mon avis, etc.), pour exprimer des concessions ou des objections, "locutions modalisatrices" (pour marquer la certitude, la probabilité...), les articulateurs logico-argumentatifs, etc. Toutefois le débat peut être justement le lieu de construction de ces connaissances.

Enfin, soulignons le fait que le débat qui se déroule en classe de langue présente des caractéristiques, inhérentes à la situation didactique, qui le distinguent, dans une certaine mesure, des débats qui se déroulent ailleurs. En effet, la classe est un contexte communicatif particulier où enseignant et apprenants entretiennent une relation sociale particulière sous-tendue par un « contrat didactique ». Quelles que soient les activités de la classe de langue, elles restent toujours subordonnées à leur finalité qui est l'apprentissage de la langue. Le déroulement des activités en est toujours influencé et les discours de la classe en porte toujours les traces.

⁴ MOIRAND : Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Consulté sur Internet le 30/03/2016. http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf

II- L'organisation du débat :

1- Organisation structurelle du débat

1-1. La prise de parole (tours de parole⁵) :

Le débat figure parmi les activités didactiques ayant pour but de faire interagir les apprenants dans une classe de FLE ; en effet, nous considérons qu'il est important de déterminer comment se réalise la circulation de la parole et de calculer le nombre de tours de parole des étudiants participant aux débats.

Nous précisons que l'enseignante n'a adopté aucune stratégie pour que la parole soit répartie de façon égale entre les apprenants (par exemple, faire des tours de table). Ils étaient libres de prendre la parole quand ils le souhaitaient. Selon De NUCHEZE (2001 : 125), « cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les groupes-classes perçus comme actifs (participatifs) ; de plus, elle émerge aussi dans l'analyse des groupes d'apprenants travaillant en dehors du contrôle de l'enseignant ».

Nous avons calculé le nombre de tour de parole pour chaque participant ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de tours de parole qui est de 867. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement, c'est-à-dire en mettant de côté la participation de l'enseignante. Les résultats ont été classés par ordre décroissant dans le tableau qui suit :

⁵ Le tour de parole est la contribution verbale d'un locuteur à un moment donné de la conversation. Il peut être constitué de différentes unités : un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases (ou plutôt « clause » ou « période » (BERRENDONNER et REICHLER-BEGUELIN, 1989) pour faire référence à un mode d'organisation syntaxique plus conforme à l'oral). BACHEMANN et al. Définissent le tour de parole comme « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (BACHEMANN et al., 1981 : 142).

Participant	Nombre de tours de parole	Taux de participation	
		Enseignante incluse	Enseignante exclue
Enseignante	231	26,64 %	
Nesrine	76	8,77 %	11,95 %
Amina	71	8,19 %	11,16 %
Ahmed	65	7,50 %	10,22 %
Islam	50	5,77 %	7,86 %
Moncef	39	4,50 %	6,13 %
Marwa	37	4,27 %	5,82 %
Rania	29	3,34 %	4,56 %
Hadjer	28	3,23 %	4,40 %
Hanane	22	2,54 %	3,46 %
Rayane- Yousra	19	2,19%	2,99 %
Mohamed	17	1,96 %	2,67 %
Asma- Sarah	16	1,84%	2,51 %
Sihem- Sofiane	12	1,38 %	1,88 %
Imene- marwa	11	1,26 %	1,72 %
Racim- Nihed- Aymen	09	1,03 %	1,41 %
Nassima	09	1,03 %	1,42 %
Dounia- Amira	08	0,92 %	1,25 %
Yasmine- Widad	07	0,80 %	1,10 %
Feriel- Lilia- Ryad	04	0,46%	0,62 %
Djihed- Ibtissam	04	0,46%	0,62 %
Soundes- Mounia	03	0,34 %	0,47 %
Yasmine.B- Rima	02	0,23 %	0,31 %
?	18	2,08 %	2,83%
Total	867	100 %	(636 TP) 100 %

Tableau 1 : Nombre de tours de parole par participant dans les débats

Nous remarquons que l'enseignante occupe une place largement dominante dans le débat ; elle intervient avec 231 tours de parole (sur un total de 867) soit un taux de participation de 26,64 %. Les chiffres indiquent clairement une centralisation des échanges vers l'enseignante.

Tous les participants ont pu intervenir durant cette activité. Nous constatons toutefois une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Le point d'interrogation (?) correspond aux tours de parole pour lesquels nous n'avons pas pu identifier les locuteurs. Il s'agit généralement d'interventions très brèves.

Cette première analyse quantitative nous a permis de distinguer :

- les apprenants bavards (très actifs) : Nesrine, Amina, Ahmed et Islam qui détiennent à eux seuls 41,19 % du temps de parole des apprenants. Nesrine et Amina se sont démarquées du reste du groupe avec respectivement 76 et 71 Tours de parole.
- Les apprenants actifs : Moncef, Marwa, Rania et Hadjer qui totalisent 20,91 % du temps de parole des apprenants. Les autres ont un taux de participation globalement moyen.
- Les apprenants muets : Soundes, Mounia, Yasmine.B et Rima interviennent avec 10 tours de parole uniquement sur 867 (soit un taux de participation de 1,15 %).

Le fait que certains interviennent plus que d'autres n'est pas forcément lié à la maîtrise du code de la communication. Des différences quant au degré de participation auraient pu très bien être observées dans un débat en langue maternelle. D'ailleurs, au niveau du respect de la norme linguistique (acceptabilité lexicale et morphosyntaxique des énoncés), nous avons constaté autant de difficultés chez les plus parleurs que chez les moins parleurs. Il y a des apprenants qui formulent des énoncés normés mais qui interagissent peu, et d'autres qui communiquent efficacement sur la base d'énoncés agrammaticaux. Le degré de participation en classe peut être lié à des paramètres multiples : démotivation face à l'activité ou au sujet, sentiment d' « insécurité linguistique »⁶ et peur de perdre la face, trait de personnalité (personne bavarde versus taciturne), facteurs psychologiques (timidité, stress...), etc. Prendre la parole en public, on le sait, est vécue chez certains comme une épreuve, qui entraîne souvent des blocages chez celui qui parle ; et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas habitués à le faire.

En effet, pour les étudiants auxquels nous avons affaire, l'enseignement du français au niveau scolaire et secondaire a été centré presque exclusivement sur l'écrit ; l'oral n'a jamais

⁶ Nous entendons par « insécurité linguistique » le fait qu'un apprenant craint d'être mis en question dans sa façon de parler ou de perdre la face à cause d'une insuffisante maîtrise de la langue.

été pris en charge explicitement. Même si la méthode adoptée se réclamait d'une approche communicative, les activités effectivement pratiquées étaient la lecture, l'expression écrite et les activités visant à faire acquérir des connaissances lexico-sémantiques ou des mécanismes morphosyntaxiques. L'oral n'était en fait que subordonné à l'écrit : comprendre un texte, préparer une expression écrite, expliquer un point de langue...

De plus, la communication durant ces activités se caractérise par les traits suivants : l'enseignant dirige entièrement le déroulement des interactions ; il donne l'ordre de parler, de se taire, pose des questions... L'élève se trouve privé d'autonomie et de responsabilité dans le choix des thèmes et la conduite de l'interaction ; son temps de parole est limité ; il se contente de répondre – le plus souvent de façon brève – à des questions et ses points de vue personnels sont rarement exprimés. Donc, pour des apprenants n'ayant pas l'habitude de s'exprimer librement en FLE, faire entendre une parole personnelle peut être vécu et accepté difficilement. Néanmoins, le débat que nous analysons peut être considéré comme une activité ayant ouvert un espace d'expression libre.

1-2. La distribution de la parole :

Nous signalons que l'enseignante, qui jouait le rôle de l'animatrice dans cette activité, a voulu éviter le contrôle des tours de parole et ce, afin que le fonctionnement interactionnel du débat ne se limite pas à une communication bilatérale (enseignant-apprenants).

D'emblée, l'enseignante a affirmé vouloir un débat où les apprenants interviennent librement sans lui demander la parole.

Nous avons relevé plusieurs énoncés de l'enseignante correspondant à des consignes sur la circulation de la parole durant l'activité.

Exp :

- « EN : (...) Bref + bien maintenant que pensez-vous du passage du 1^{er} groupe

E1: madame on parle de leur présentation ou bien du sujet / ?

EN : bon si vous avez des remarques par rapport à la présentation c'est pas grave mais dites-nous vous êtes pour ou contre dire la vérité au malade ? si vous êtes à la place du médecin que faites-vous ?

E1 : madame je peux ?

EN : vas-y oui +++ alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez »

- « EN : Vous prenez la parole sans faire le tour hein d'accord »
- « EN : Allez-y ne demandez pas la parole »

Cependant, même si la sélection des tours de parole est offerte à l'initiative des apprenants, l'enseignante restera au centre de la communication.

1-3. Types de la Communication

Dans cette partie, nous avons essayé d'identifier les différents types d'échange ou les types d'orientations de parole. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur plusieurs types d'indices : les termes d'adresse, le contenu des énoncés et parfois l'orientation physique des interlocuteurs (nous nous sommes servis de la grille d'observation). Voici les différents types d'orientations des tours de parole que nous avons relevés dans les débats :

- Enseignant- apprenant :

1- De l'enseignant vers l'apprenant

Il s'agit généralement d'une réaction de l'enseignante à l'énoncé d'un apprenant ou bien une interpellation.

Exps :

- « EN : l'histoire que tu viens de nous raconter + elle est véridique ? »
- « EN : Racim que penses-tu ?

E (Racim) : Personnellement ++ je pense pas que l'euthanasie soit une solution à quoique ce soit + et et même que cela aurait pour cause +++ l'atténuation de quelque souffrance »

2- De l'apprenant vers l'enseignant

Ce type d'orientations de tours de parole est le plus fréquent. Les participants s'orientent vers leur enseignante pour parler ou bien demander la parole.

Exps :

- « E1 : Je peux (demande la parole)
EN : oui bien sûr »
- « E2 : Madame vous ++ vous préférez donner la liberté à vos enfants je parle du côté financier ou+ non ? »
- « E3 : Madame je veux + je veux vous poser une question
EN : à moi /?
E3 : oui + euh vous vous avez la possibilité d'aller travailler ailleurs++ à l'étranger + pourquoi vous avez res-
EN : pourquoi je suis restée
E3 : oui »

3- De l'enseignant vers le groupe

Il peut s'agir de consignes destinées à l'ensemble des apprenants, de questions pour relancer ou réorienter le débat vers un autre sous-thème, ou encore une synthèse ou réflexion personnelle de l'enseignante en réaction à ce qui a été dit.

Exp :

- « EN : il a mis l'accent sur un point très important ++ vous êtes d'accords ? » ;
- « EN : vous + étudiants de français comment voyez-vous ++ ou qu'est-ce que vous comptez faire à l'avenir avec votre diplôme ? ».
- « EN : ok+ donc vous trouvez qu'à l'étranger vous avez plus de chance + à euh+ pour développer vos compétences + se former »

- Apprenant – apprenant

Ce sont les tours de paroles qui se déroulent sans que l'enseignante soit impliquée.

Exps :

- « E1 : En fait + je parle pour les deux hein car le racisme peut exister des deux côtés + malheureusement mais certains c'est++ juste pour garder ses origines ils veulent pas de mélange

E2 : Ah oui c'est tout à fait ça + c'est un peu le côté royal comme les rois et les reines non ? (rires) »

- « E1 : la chirurgie esthétique peut vraiment être bénéfique+ par exemple ++ corriger un petit défaut comme la forme du nez+ les oreilles décollées etc

E2 : mais c'est pas toujours le cas

E3 : oui + certains le font pour ressembler à telle actrice ou telle chanteuse

E4 : et elles mettent leur vie en danger»

1-4. Alternance des tours de parole

L'alternance des tours de parole fonctionne essentiellement selon les règles suivantes :

« (1) Le locuteur dont c'est le tour sélectionne le locuteur suivant par des indices de nature syntaxique, prosodique, gestuelle et/ou posturale. (2) S'il n'a sélectionné personne au moment où il laisse la parole, un successeur peut s'auto-sélectionner. Dans ce cas, si deux candidats au tour démarrent en chevauchement, c'est le premier à s'être auto-sélectionné qui acquiert les droits sur le tour. (3) Si le locuteur en cours n'attribue pas le tour et que personne ne s'auto-sélectionne, le locuteur dont c'était le tour continue. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 580-581)

Il existe trois types d'alternance de tours de parole :

- Le tour de parole sélectionné

C'est le cas lorsque l'un des participants prend la parole à la demande d'un autre participant. En classe, l'injonction à parler vient généralement de l'enseignant. Cela peut se faire au moyen d'une question ou d'un terme d'adresse.

- Le tour de parole sollicité

Nous parlerons de tour de parole sollicité lorsqu'un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant. Cela se fait généralement par un geste (lever la main). L'enseignant alloue alors la parole par un geste de la main ou de la tête ou bien en interpellant l'apprenant.

Le tour de parole sollicité se distingue donc du tour de parole sélectionné par le fait que, dans le premier, le participant prend lui-même l'initiative de la parole mais cherche d'abord l'accord de l'enseignant pour parler. En revanche, le deuxième est une prise de parole d'un participant à la demande d'un autre participant.

- Le tour de parole auto-sélectionné

Le participant prend lui-même l'initiative de la parole. C'est une intervention spontanée, contrairement à la sélection.

Conformément à la typologie que nous venons de citer, nous avons remarqué que ce sont les tours de parole auto-sélectionnés qui dominent très largement.

Exp :

- « E1 : je m'étonne toujours de ses enseignants qui font pas leur boulot convenablement en classe/ et + pour après ++poussent les élèves à venir faire les cours
E2 : ils sont payé pour ça normalement non/ ? »

Les tours de paroles sollicités ont été également présents. Demander la parole à l'enseignant est caractéristique d'une situation didactique – bien connue de nos apprenants – où l'enseignant figure comme celui qui gère le cadre participatif. Or celui-ci, rappelons-le, avait affirmé ne pas vouloir jouer ce rôle durant cette activité.

Exp :

- « E1 : madame je peux ? »

Enfin, Nous avons relevé quelques tours de parole sélectionnés. Parfois c'est l'enseignante qui a été sélectionnée par les apprenants ou bien l'inverse. Nous avons également relevé des cas où un apprenant a été sélectionné par un autre apprenant.

Exp :

- « E1 : Rayan tu préfères rester là /
E2 : (Rayan) moi+ euh oui++ pourquoi pas rester et faire une bonne carrière
E1 : j'ai du mal à te croire *wine* carrière *f* les beaux-arts (rires)»

2- Organisation thématique du débat

A ce niveau, notre but est d'analyser la part prise par chaque participant à la dynamique thématique de l'interaction (introduction et développement des thèmes). Sur ce plan, il sera intéressant de voir quels sont ceux qui jouent un rôle actif dans l'orientation thématique, en initiant de nouveaux thèmes (ou sous-thème par rapport au thème général), et ceux qui, au contraire, se cantonnent dans une position plus réactive.

2-1. Structuration thématique dans les débats

Les recherches portant sur les interactions, en analyse du discours ou en analyse conversationnelle, ont cherché à mettre en évidence l'organisation des interactions, notamment par la délimitation d'unités conversationnelles pertinentes.

En analyse conversationnelle (Sacks *et al.*, 1974), la question a davantage été traitée sous l'angle de la « séquentialité » ; c'est-à-dire que l'on s'est principalement intéressé aux règles d'alternance des tours de parole, les interactions étant conçues comme des conduites ordonnées. Par ailleurs, on considère que toute interaction est généralement décomposable en trois parties : l'ouverture, le corps et la clôture.

En analyse du discours, l'Ecole de Genève (notamment Roulet *et al.*, 1985), pour rendre compte de l'organisation structurale des interactions, a proposé le *modèle en rangs*. Ce modèle conçoit l'interaction comme organisée à partir d'un ensemble d'unités hiérarchisées. On compte généralement cinq unités ou rangs, que nous allons définir brièvement, de la plus petite à la plus complexe :

- *L'acte de langage* : c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle (Austin, 1970).
- *L'intervention* : c'est la plus petite unité monologique ; elle correspond à la prise de parole d'une personne. Les interventions sont classées en trois catégories : initiative (ouvre l'échange et appelle une réponse), réactive (réponse ou réaction à l'intervention initiative) et évaluative⁷.

⁷ L'intervention « évaluative » peut avoir plusieurs fonctions : porter un jugement sur l'intervention réactive, l'entériner, ou avoir simplement la valeur d' « accusé de réception » (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

- *L'échange* : c'est la plus petite unité dialogale. Il doit comporter au minimum deux interventions (une initiative et une réactive). Lorsqu'un échange se réduit à un seul acte, on dit qu'il est *tronqué* ; c'est le cas lorsqu'une intervention initiative n'entraîne aucune réaction chez le(s) destinataire(s).
- *La séquence* : elle est constituée d'une suite d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique (relatifs à un thème) et/ou pragmatique (relatifs à un but ou une tâche).
- *L'incursion* (appelée *interaction* par Kerbrat-Orecchioni) : elle est définie comme «une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (Roulet *et al.*, 1985 : 23).

L'application parfaite de cette théorie à notre débat, pour y retrouver les différentes unités emboîtées les unes dans les autres, s'avère impossible. La segmentation en unités se heurte à beaucoup de difficultés : le passage d'une unité à l'autre n'est pas toujours clairement marqué et le nombre de participants complique davantage l'analyse.

Nous allons donc essayer d'identifier les mouvements ou les points de l'orientation thématique qui structurent cette activité.

A partir de l'observation empirique de notre débat, voici les unités retenues pour notre analyse :

- ***L'intervention*** : c'est la prise de parole d'un participant. Remarquons que dans un polylogue, une intervention peut ne pas donner lieu à une réaction. Elle peut même ne pas être écoutée (c'est ce qui peut arriver lorsque plusieurs participants réagissent en même temps).
Ainsi, une intervention peut être à la fois réactive et initiative, en ce sens qu'elle se rapporte à ce qui précède et détermine aussi ce qui suit.
- ***L'échange*** : c'est l'unité principale que nous allons utiliser pour décrire l'organisation thématique des débats. Un seul aspect thématique est développé dans un échange par plusieurs locuteurs.

Dans notre débat, l'échange ne se limite pas à deux ou trois interventions (initiative-réactive et évaluative). Généralement, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les participants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions ; ce qui semble tout à fait normal pour ce genre d'interaction où il s'agit de prendre position, s'opposer, convaincre, négocier le sens...

Un échange à deux ou trois interventions apparaît plutôt dans notre cas comme un échange tronqué, c'est-à-dire une tentative pour lancer le débat a suscité très peu de réactions dans le groupe.

La difficulté majeure réside dans le découpage des débats en échanges. En effet, dans ce genre d'interaction où les apprenants pouvaient intervenir librement et à tout moment (ce qui se rapproche de la conversation familière), les frontières entre les échanges ne sont pas toujours clairement tracées. Souvent, on passe insensiblement d'un échange à un autre. D'une manière générale, on dit qu'« il y a « échange » à partir du moment où un certain nombre de personnes enchainent leurs interventions en s'interpellant mutuellement.

Finalement, c'est l'échange, généralement étendu, qui nous est apparu comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de la progression du débat et de son organisation thématique.

Dans le tableau qui suit, nous utiliserons l'expression « thème général » pour désigner le sujet du débat qui a été proposé d'entrée de jeu et autour duquel gravitent tous les échanges. Nous parlerons aussi de « sous-thème » pour désigner le contenu d'un échange.

Thème Général (Pour / contre)	Nombre de participants au débat	Participant (s) ayant initié le débat	Sous-thèmes	Nombre de participants à l'échange
Dire ou ne pas dire la vérité aux malades	08+ EN	Imene - Feriel	-Scientifiquement (d'un point de vue scientifique)	02
			-une obligation pour prendre ses précautions	05
			-il faut prendre en considération l'état psychique du malade	04+ EN
L'euthanasie	10+ EN	Yasmine - Yousra	-droit de mourir – mettre fin à la douleur	04+ EN
			-un acte barbare	02
			-Avec le développement des sciences, on pourra abréger les souffrances des malades	03
			-religion (Haram/ Halal)	03
Le mariage arrangé	8+ EN	Amina - Rania	-le mariage arrangé dure plus longtemps / finit toujours par le divorce	04
			-la liberté de choix	02
			-ça dépend des régions / régionalisme	06+ EN
			-les traditions	02
Le féminisme	11+EN	Mohamed - Ahmed	-la liberté et l'autonomie de la femme	02+ EN

			-L'aspect vestimentaire	05+ EN
			-La mode	02
			-Le but n'étant plus le même consistant à lutter pour le droit des femmes – le néo-féminisme	03
Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même manière ?	09+EN	Sihem - Soundes	-Privilégier la fille : la femme est la base de la société	03
			-Apprendre au garçon d'être responsable/ autoritaire	05+ EN
			-La femme ne peut jamais être comme l'homme	03+EN
La chirurgie esthétique	07+EN	Hadjer- Marwa	-une nécessité en cas de cicatrices ou de brûlures	02
			-un risque / un danger	03
			-la cherté	02
La polygamie	10+EN	Narimene- Nassima	-d'un point de vue religieux	07+ EN
			-pour/ contre pour des raisons personnelles	08+ EN
Le meurtre par compassion	12+EN	Dounia - Widad	-Il est acceptable / Inacceptable	05
			-les fondements juridiques (existants ou non)	02
			-un suicide assisté	03+ EN
			-il faut parler de la compassion pas de meurtre	02
L'immigration	12+EN	Islam et Moncef	-les avantages et les facilités à l'étranger	04+ EN
			-le chômage n'est qu'un prétexte	03
			-les Algériens n'aiment pas travailler	

			-Rester et développer son pays	02+ EN
			-Les fausses représentations sur l'étranger ; beaucoup rencontrent des problèmes	03
			-Les génies sont tous partis parce qu'ils ont trouvé des conditions plus favorables	02
			-Immigration sélective	02
Les cours de soutien	06+EN	Sujet initié par l'Enseignante et présenté par Rania.S et Ibtissam	-la conscience professionnelle	02
			-le statut de l'enseignant en Algérie	03+ EN
			-Donner à l'élève une deuxième chance pour comprendre le cours	02
			-les prix trop élevés pour les classes d'examen	02
La liberté des jeunes	09+EN	Yasmine.B - Rima	-Apprendre à prendre la responsabilité	03
			-Peut mener à la délinquance / exemples	07+ EN
			-Le contrôle est primordial	02+ EN
Facebook	08+ EN	Ryad- Sofiane	-Les bienfaits	07
			-Les dangers : Les crimes électroniques	05+EN
			-Un moyen de communication	02
Est-il nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver un bon	14+EN	Sara - Asma	-Favoritisme	03
			-« ma3rifa »	02+ EN

poste de travail et vivre heureux ?			-« il faut avoir un bon cadre pour trouver un poste de travail »	03
			-compétence /incompétence -Diplôme et travail. Intitulé / intérêt des études.	05 + EN
			-Etat (Système)	02
			- Le vote	02
Le travail de la femme	07+EN	Nihed - Aymen	-Pour / Contre	07+EN
L'argent fait le bonheur	12+ EN	Lilia- Kaouther	-On ne peut pas tout acheter	04+ EN
			-La situation sociale	04
			-Etre riche et seul/ Entouré des hypocrites	02
			-Au service de bonnes causes	03
La lecture	06+EN	Nesrine – Amina	-Perte de temps	04
			-L'apparition des réseaux sociaux ont limité la lecture	02
			-Acheter des livres est un gaspillage d'argent	02+ EN
			-Le meilleur moyen pour apprendre et découvrir / enrichir son vocabulaire	03
Le mensonge : inacceptable ou parfois nécessaire ?	08	Malika	-Dans des situations embarrassantes (Exemples)	07
			-crée des relations faussées	02
Internet	08+EN	Sujet initié par	-facilite la vie de l'homme	02

		l'Enseignante et présenté par Karima et Sarah	-la disponibilité de l'information	04 + EN
			-la virtualité / les relations via Internet ne sont pas réelles	03+ EN
La télévision	04	Salma	-Avantages/ Inconvénients	04
La technologie	07	Amira- Hanane	-Domaine médical	02+ EN
			-L'industrie	03
			-Les robots ont remplacé l'homme	03
Les jeux vidéo	03+ EN	Rayane - Djihad	-Les dangers	03+ EN
L'argent de poche aux enfants : pour ou contre ?	04+EN	Imene	-Les risques	04+ EN
			-Pour/Contre	02
			-une façon pour responsabiliser l'adolescent	EN+ 02
La police	03	Racim- Mounir	-Ils font leur travail	02
			-Agressivité dans les stades	02
Est-ce que le travail passe avant la famille	06+ EN	Mounia- Rinad	-La famille avant tout	04
			-Faire une fortune au détriment de sa vie personnelle	03+ EN
			-Ce n'est pas un choix mais une contrainte	02+ EN
			-Exemple des célébrités	03

Tableau 2 : Structuration thématique des débats

Nous n'avons pas pris en compte les échanges brefs relatifs à une demande ou attribution de la parole, étant donné qu'ils ne participent pas à la progression thématique.

Il résulte de notre observation des débats que les interventions qu'ils comportent restent toujours, rappelons-le, sous la dépendance d'une intervention initiative unique. Celle-ci, introduisant un sous-thème qui, à son tour, va susciter des réactions qui peuvent être multiples et variées : développer ce qui a été dit, expliciter, faire une contre-proposition, commenter, évaluer, demander de préciser ou de clarifier... C'est ainsi que s'ouvre une sorte de négociation autour du sous-thème, à laquelle peuvent être mêlés plusieurs participants. L'interaction se poursuit jusqu'à ce qu'une intervention initie un nouveau sous-thème et sert de point d'ancrage à un nouvel échange. C'est globalement de cette façon, que se construit et progresse la dynamique thématique des débats observés.

Nous allons, à titre d'exemple, observer un extrait du débat, qui comporte une suite de deux échanges :

Exp :

E1 : « **on devrait avoir le droit de mourir digne**

E2 : digne pas assassiné

E1 : ta question est trop dure+ je ne sais pas si c'est humain et déontologique de laisser une personne souffrir beaucoup de maux incurables ++ Hmmm/ je suis incapable de le savoir

E3 : aider quelqu'un à mourir c'est pas assassin

E2 : aider quelqu'un à mourir c'est pas digne d'un humain aussi

E4 : **Mais il y a la médecine ++ les médicaments**

EN : La médication tu veux dire

E4 : oui c'est ça

E2 : la médication sert à maintenir en vie ++ en calmant ou

E5 : Diminuer

EN : en neutralisant la souffrance

E2 : Diminuer les douleurs

E5 : Oui+ mais ce sont des drogues que tu injectes + ou que tu fais prendre
E1 : Je suis d'accord qu'elles neutralisent la souffrance ou + les souffrances + mais
au fur et à mesure que le temps passe ++ tu dois augmenter les doses pour qu'un
effet soit ressenti/ ++ donc + où conduisent de fortes doses de drogues hein
A la mort// »

L'exemple précédent, extrait du débat qui porte sur « l'euthanasie », comporte deux échanges. Chacun d'eux est constitué d'une série d'interventions suscitée par une intervention initiative unique (que nous avons mise en gras).

L'intervention de E1 initie un nouvel échange, qui fait intervenir trois participants. Cette intervention initiative montre que celui qui a introduit un (sous)-thème, contrôle le discours et la progression de l'interaction. Les autres apprenants (E2 et E3) restent entièrement dans une position réactive.

E4 ouvre un autre échange qui rompt avec le précédent au niveau du contenu de l'orientation des idées en ouvrant d'autres aspects. L'intervention initiative de ce dernier donne lieu à plusieurs réactions et fait intervenir deux autres participants (E2 et E3).

L'intervention de E2 vient appuyer la proposition de E4. Il réagit en explicitant l'idée développée par ce dernier « la médication sert à maintenir en vie, en calmant ou ... ». E3, quant à lui présente une contre-proposition « Oui+ mais ce sont des drogues que tu injectes + ou que tu fais prendre » suivi par E1 qui s'oppose aussi à l'opinion exprimée par E4.

Il est donc clair que dans l'interaction, « la progression thématique [...] est le résultat d'une collaboration entre les participants » (Traverso, 2005 [1999] : 38).

2-2. Progression thématique dans les débats

Nous avons remarqué que la plupart des sous-thèmes développés dans les échanges ont respecté le cadre thématique général des débats. Nous avons toutefois relevé quelques échanges qui constituent des ruptures très nettes par rapport aux thèmes généraux.

Exps :

- E1 : « ce sont pas les gens compétents ++les gens honnêtes / qui dirigent notre pays c'est un système pourri c'est la mafia qui règne dans notre pays » : Thème débattu « Est-il nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver un bon poste de travail et vivre heureux ? »
- EN : « là on s'éloigne de notre sujet »
- EN : « Revenons au thème de ce débat »
- E2 : « je pense que ce que tu viens de dire n'a rien à voir avec notre débat »

Le passage d'un échange à un autre (ou d'un sous-thème à un autre) est rarement explicité ; ce qui, évidemment, a rendu l'analyse plus difficile. En effet, nous nous sommes basés sur quelques éléments qui indiquent le passage à un nouveau sous-thème ou encore certaines interventions de l'enseignante qui avaient pour but de relancer le débat. Citant à titre d'exemple les énoncés suivants :

- « E1 : Mais lorsque la douleur est arrivée à tel point ++ que l'agonie dure des semaines ++ des mois + que faire dans ce cas ++hein ? » ;
- « E2 : je peux te poser une question (en s'adressant à son camarade)++ bon ça n'a peut-être + aucun lien avec notre sujet mais ++» ;
- « E3 : concernant le niveau d'instruction ou ++ encore l'intelligence + la maîtrise professionnelle
E4 : l'aptitude professionnelle
E5 : ils ont aucune importance ».

Nous avons constaté que le passage d'un échange à un autre se réalise souvent selon deux différentes manières :

- soit le contenu du nouvel échange entre en rupture avec l'échange précédent, mais reste inscrit dans le cadre thématique global du débat ;
- Soit il se construit sur la base d'un élément de l'échange précédent (reprise ou focalisation sur un aspect) ; et dans ce cas-là, l'interaction progresse par des glissements thématiques plus ou moins perceptibles.

2-3. L'orientation thématique

Comme l'affirme S. Pekarek (1994 : 83),

« Le guidage thématique constitue peut-être le moyen le plus puissant pour dominer la conversation : celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur. Les initiatives confèrent une supériorité interactionnelle à leur responsable : elles sont des moyens de contrôler la conversation, en particulier si effectuées sous forme de questions, en ce qu'elles imposent un cadre contraignant pour le locuteur suivant. ».

En nous appuyant sur notre tableau de synthèse, nous allons maintenant examiner la contribution des participants à la dynamique thématique des débats. Nous considérons que celui qui initie un échange intervient dans l'orientation thématique.

Remarquons tout d'abord que l'enseignante n'a pas le monopole du guidage thématique. Certes, elle est celle qui a introduit le thème général de certains débats (l'ouverture) et elle a initié une partie relativement importante des échanges ; cependant la plus part des échanges ont été initiés par les apprenants. Nous sommes donc en présence d'une activité didactique qui a permis aux apprenants d'intervenir dans une large mesure dans le « guidage thématique ». Beaucoup d'initiative leur est laissée sur ce plan.

Nous pouvons affirmer que ce débat rompt avec certaines activités de classe où l'enseignant détermine entièrement la structure thématique. En effet, il ne s'agit pas, dans notre cas, d'une activité didactique où l'enseignant conduit (par des questions) les apprenants vers des réponses qu'il attend, les enfermant ainsi dans un rôle uniquement réactif. Bien au contraire, ils ont participé activement à la « dynamique thématique du débat ».

Nous avons constaté également des différences entre les apprenants quant à leur contribution à l'initiation des échanges. Ainsi, de même que nous avons relevé des différences quant au nombre de tours de parole de chacun, nous constatons maintenant que certains participent plus activement que d'autres au maniement des thèmes.

3- La répartition de la parole argumentative :

Pour argumenter, il faut tout d'abord se positionner, puis se justifier tout en restant ouvert à la négociation. Ainsi, nous répartissons la parole argumentative des étudiants selon qu'elle soit un positionnement, une justification ou une ouverture à la négociation. Néanmoins, il y a réellement argumentation dès lors qu'il y a justification et négociation.

Type de la parole argumentative	Nombre	Taux
Positionnement	109	21,71 %
Justification	248	49,4 %
Négociation	145	28,88 %

Tableau 3 : Répartition de la parole argumentative

Notre corpus compte plus de 867 tours de paroles. Il y a eu 502 prises de parole argumentatives (nous avons exclu les interventions brèves, les commentaires hors sujet...etc.). Soit 57,9 % des prises de parole prenant place dans l'interaction sont argumentatives. 109 tours de parole sont des positionnements⁸. 248 sont des justifications et 145 sont des ouvertures à la négociation.

⁸ Nous nous sommes basée sur les expressions « je suis pour », « je suis d'accord », « je suis contre », « je suis favorable », « je pense que »...etc.

III- Les performances des débatteurs :

Nous décrivons dans la partie qui suit, les performances d'ordre linguistiques, lexicales et morphosyntaxiques constatées et repérées lors de la transcription de notre corpus.

Nous parlons des erreurs de performance des étudiants et non pas des erreurs de compétence. Car nous estimons que pour le deuxième cas, il s'agit des erreurs que l'apprenant ne peut pas corriger. L'apprenant les commet non pas à cause d'une inaptitude mais à cause de son niveau de connaissance de la langue. Par contre les erreurs de performance sont des erreurs d'inattention passagères, d'oubli, de "lapsus", dues à des distractions, au stress, au trac survenant lors des conversations aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue. Nous avons constaté, dans plusieurs cas, que les élèves s'attardent à se corriger eux-mêmes ou même à marquer le point à leurs camarades.

1- Performances linguistiques

En ce qui concerne les performances linguistiques, nous avons pu en dégager quelques cas de prononciation qui n'ont aucune incidence sur le sens de l'énoncé ou sur le déroulement du débat.

Nous citons les exemples suivants :

E1 : « Il **fou** arrêter d'encourager les faux profs à faire les cours de soutien »

E2 : « Les jeux **védéos** sont le meilleur moyen pour se détresser »

E3 : « la lecture nous permet de se mettre à la place du **hiros** »

Les exemples précédents présentent des défauts de prononciation qui gênent la compréhension sans pour autant la rendre impossible.

Pour le premier cas : L'étudiant assimile le son [o] au son [u]. Nous avons relevé une occurrence fautive du son [o] : [fu] au lieu de [fo] → faut.

Dans les deux derniers exemples, nous avons repéré des occurrences fautes des sons [i] et [e] : vidéo → vidéo / hiros → héros

E4 : « **l'apparition** des réseaux sociaux a détruit les relations familiales » →
« **l'apparition** des réseaux sociaux... ».

2- Performances lexicales

Exp : « la vérité lui **impose** une angoisse » → « **cause** »

Entre autres, l'emploi erroné du verbe « **supporter** » au lieu de « **soutenir** » est fréquent dans les productions de certains étudiants : « les parents doivent supporter leurs enfants » pour « les parents doivent soutenir leurs enfants ». Cette erreur est d'ordre lexico sémantique vient certainement du transfert négatif de l'arabe.

3- Performances morphosyntaxiques

Parmi les erreurs très répandues dans notre corpus, l'usage aléatoire des pronoms relatifs « qui » et « que » et des prépositions « à » et « de ».

Exps :

E1 : « cela lui permet **à** vivre ses derniers moments proche de sa famille ou ses amis » → « permet **de..** »

E2 : « le rapport entre les parents et leurs enfants est basé sur l'autorité. Ils **les** limitent la liberté et l'autonomie » → « ils **leur** limitent »

E3 : « ces opérations dépassent parfois les revenus annuels **à** certaines personnes » → « les revenus annuels **de** certaines personnes »

Nous constatons également que certains étudiants rencontrent quelques difficultés lorsqu'il s'agit de déterminer le genre du nom : masculin ou féminin. A titre d'exemple : « une crime- un crime / le solution – la solution / une acte – un acte ». Le même cas lorsqu'ils doivent faire accorder l'adjectif « le premier caractéristique – la première caractéristique ».

Les verbes conjugués prennent la part du lion. Les verbes sont parfois mal conjugués.

Exps :

E1 : « si j'étais à ta place j'ai honte de prendre telle position » → « si j'étais à ta place j'aurais honte ... »

Les exemples que nous venons de citer contiennent des erreurs qui brouillent la compréhension mais sans l'altérer complètement.

IV- Les comportements langagiers constatés : (langues utilisées - interférence et alternance)

1- L'usage de la langue maternelle :

Dans la classe de FLE en Algérie, au niveau scolaire et même universitaire, l'usage de la langue maternelle ⁹ est traditionnellement évité voire proscrit : il faut communiquer en langue-cible pour (pouvoir) l'apprendre. Parfois les enseignants tolèrent qu'on y recoure, pour contourner une difficulté linguistique.

Au moment de commencer nos deux activités, nous n'avons pas donné de consigne quant à l'usage de la langue maternelle. Nous avons préféré laisser les apprenants se comporter naturellement, en fonction de leur culture de communication en classe.

Nous considérons que le recours ponctuel à la langue maternelle fait partie des stratégies de communication en langue étrangère qui peuvent être favorables à l'apprentissage de nouveaux éléments de la langue cible. C'est une stratégie qui est utilisée spontanément dans certaines situations « naturelles » de communication (en dehors de la classe) au même titre que les gestes... Nous cherchions bien à créer en classe une communication qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel.

2- Interférence et alternance codique :

Le débat est tenu en français. Nous signalons l'usage ou le recours à la langue arabe par les étudiants pour les versets coraniques, les hadiths, les expressions idiomatiques...etc.

Exps :

- « *nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana* »

→ Nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous ; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.

- « *fa idha jaâ ajalouhoum la yastaâkhirouna saâtan wala yastakdimoun* »

→ *Sourate16 - verset 61. "[...] Puis, quand leur terme vient, ils ne peuvent ni le retarder d'une heure ni l'avancer. "*

⁹ La langue maternelle de nos apprenants est l'arabe dialectal. L'arabe standard est davantage utilisé dans les situations formelles.

L'alternance codique conversationnelle est un phénomène qui paraît être ordinaire et normal chez un locuteur Algérien. Nous pouvons expliquer en revenant à la situation sociolinguistique en Algérie.

Nous soulignons que la réalité linguistique de l'Algérie est le plurilinguisme dans « sa complexité et sa multiplicité ». Le locuteur algérien peut au moins utiliser trois langues : le français, l'arabe et le berbère (ou tamazigh), ou bien un mélange de deux langues (français/arabe, français/berbère ou arabe/berbère).

Exps :

- « la compréhension *oulach* », « *sah* il ne faut jamais sous-estimer le rôle de la femme », « supposant que c'est vrai *maalich* [...]»

Dans notre corpus, l'alternance la plus fréquente est celle de français/arabe.

Ainsi, le débat est marqué par une grande familiarité. Notant l'usage du tutoiement. Les étudiants ne se vouvoient jamais.

Exps :

- « t'es malin », « pourquoi tu dis ça », « tu me fais rire »...

3- Place et fonction de la langue maternelle dans les débats :

Nous avons constaté une absence quasi-totale de la langue maternelle (arabe) dans les passages où l'enseignante est directement impliquée (c'est-à-dire en s'adressant à l'enseignante, les étudiants s'efforcent à s'exprimer en français sans pour autant se recourir à l'arabe). En effet, dans le cas où l'étudiant s'adresse à son camarade, c'est une situation différente qui se crée, et c'est ce qui justifie, sans doute, l'utilisation plus importante de la langue maternelle.

Exps :

- E1 : « *lala* madame +non + mais c'est par rapport aux traditions »

- E2 : « En gros il y a en Islam des + des ++ catégories de choses à faire et à ne pas faire
EN : CATégories + c'est intéressant oui + lesquelles ?
E2 : +++ il y a ce qui est obligatoire en arabe on dit +++ *fard*
E3 : un devoir
E2 : oui ++ il y a aussi ++ comment dirai-je euh *moubah*
EN : permis ou bien acceptable c'est ça ?
E2 : et il y a euuh +++ je trouve pas le mot *makrouh* et bien sûr le *haram* c'est-à-dire interdit
E4 : strictement interdit »

Dans le premier exemple, le « non » en arabe n'est certainement pas employé pour combler une lacune en français¹⁰. Ce qui est le cas, en revanche, dans le deuxième exemple, comme en témoignent les segments qui précèdent l'émergence de la langue arabe et qui montrent clairement la difficulté de l'apprenant à s'exprimer en français (« comment dirai-je euh *moubah* », « euuh je trouve pas le mot *makrouh*).

Ainsi, l'usage rare de la langue arabe dans les échanges où on s'adresse à l'enseignante ou bien dans celle où elle est directement impliquée, peut être expliqué par le respect de cette norme « traditionnelle » qui impose l'usage de la langue-cible uniquement (précisant encore une fois que l'enseignante n'a donné aucune consigne quant au recours à la langue arabe). Dans les exemples précédents, les quelques tours de parole où émerge la langue arabe contiennent des indices linguistiques qui montrent que cette norme est bien en vigueur durant l'activité.

En effet, nous avons remarqué que les segments en arabe étaient précédés d'expressions qui semblent fonctionner comme des « marqueurs de précaution pour infraction à la norme » (D. Moore, 1996 : 106). Dans le deuxième exemple, l'apprenant, avant de prononcer le mot en arabe, dit : « en arabe on dit +++ *fard* ». Ensuite, nous repérons les marques

¹⁰ On distingue l'*alternance de compétence* et l'*alternance d'incompétence* : « Par l'alternance de compétence, le bilingue se met en représentation comme apte à utiliser les deux codes. L'alternance d'incompétence au contraire est un expédient destiné à compenser une carence. » (J. DUBOIS, 1994 : 30-31)

d'hésitation qui montrent qu'il n'arrive pas à trouver un mot en français (« comment dirai-je euh *moubah* »).

Etant donné que tout le monde, dans la classe, maîtrise l'arabe, cette expression (« en arabe on dit ») n'a d'autre fonction que de préparer la transition vers l'autre code et « d'atténuer la transgression de la norme ». Il en est de même pour le tour de parole « euuh je trouve pas le mot *makrouh* » où l'apprenant exprime clairement son incapacité à trouver le mot en français, et justifie ainsi le recours à la langue maternelle.

Dans ce sens, nous avons remarqué que dans les échanges regroupant les étudiants et dans lesquels l'enseignante¹¹ ne prend pas part, les apprenants n'utilisent plus les *marqueurs de précaution pour infractions à la norme* lorsqu'ils utilisent la langue arabe. L'alternance n'a plus donc à être préparée, et on observe alors une communication qui bascule spontanément ou « naturellement » d'une langue à l'autre.

Voici quelques extraits, à titre d'exemples :

- E1 : « on peut pas être équitable entre ses femmes et dieu a dit *fa inkhiftoum an la ta3dilou fa wahida* ++ et franchement dit moi à notre époque qui *ya3del* +++ hein + *rassou allah* lorsqu'il était malade *fi marad el mawt* il a réuni ses femmes pour leur demander la permission de rester chez *3aicha radiya allahou 3anha* il essaye au max de l'être »
- E2 : « Je suis contre même si je compatis à la douleur des gens + *Allah ichafi* tous les malades ».
- E3 : « la compréhension *oulach* »

Dans cette partie, notre analyse va consister à cerner les moments où la langue arabe intervient et les rôles qu'elle a pu jouer.

De nombreuses études ont été faites sur l'alternance codique en classe de langue. Des chercheurs ont examiné les émergences de la langue maternelle au cours des activités de

¹¹ Dans la classe de langue, l'enseignant est celui qui « veille » habituellement au respect de l'usage de la langue cible.

classe et ont abouti à des typologies des alternances codiques en fonction des rôles qu'elles remplissent.

Nous nous basons sur les travaux récents portant sur l'analyse conversationnelle dans un contexte d'apprentissage, cette typologie est essentiellement inspirée des travaux de Moore, 1996 et de D.-L. Simon, 1997.

En nous inspirant de ces travaux, voici les types d'alternances que nous avons relevés dans les débats ¹²:

3-1. Des alternances qui favorisent l'appropriation linguistique :

Ce sont les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations.

L'apprenant répond en langue maternelle à une sollicitation en langue cible. Il cherche dans un premier temps à confirmer la validité du contenu de sa réponse avant de s'attacher à la forme (le code linguistique). Une fois sa réponse approuvée, il la reformule en langue-cible. (Vérification préalable de sens, éduction de risques et construction.)

Exp :

- E1 : « je voulais dire euh + que notre pays ne peut pas développer
- EN : Pourquoi//
- E1 : parce qu'on a des phénomènes en Algérie
- EN : quels phénomènes /
- E1 : phénomènes comme euh ++ *rachoi*
- EN : oui
- E1 : la corruption »

Dans cet exemple, la langue source permet à l'étudiant de vérifier dans un premier temps si le contenu est acceptable avant de s'attacher à la forme en langue cible. Il souhaite surtout obtenir l'approbation préalable de l'enseignante. Cette dernière accepte le contenu.

La stratégie interlinguale joue ici un rôle de tremplin (Moore, 1996 : 108) car l'accord sur le contenu (EN : oui) permet à l'apprenant de procéder à la formulation en langue cible (E1 : la corruption).

¹² Nous n'avons cité que les types repérés dans notre corpus.

3-2. Les alternances « balise de dysfonctionnement » (appel à l'aide) :

Cela correspond à un élargissement du répertoire verbal.

L'apprenant éprouve une difficulté au moment de la production et bascule vers une autre langue pour ne pas rompre la chaîne parlée, il utilise ainsi un mot de la langue maternelle ou un terme issu d'un autre code au milieu d'une phrase élaborée en français, et ceci parce qu'il ne dispose pas du terme adéquat dans son répertoire (D. Moore 1996).

Exps :

- E1 : « il y a ce qui est obligatoire en arabe on dit +++ *fard*
E2 : un devoir »
- E3 : « si tu as une bonne + une bonne ++ *ma3rifa* tu as sûrement le poste »

Dans le premier exemple, L'apprenant E1 n'est pas convaincu du mot « obligatoire » qu'il a utilisé. Le recours à la langue arabe, permettra de confirmer l'usage de ce mot, grâce à l'apprenant E2 qui donne par la suite la traduction en français.

Il s'agit des moments où, visiblement, l'apprenant se trouve en difficulté parce ce qu'il n'arrive pas à trouver le mot qui convient ou à exprimer son idée. Dans ce cas, l'alternance codique, qui signale le manque, peut être considérée comme une «bouée transcodique » (Moore, 1996 : 95) puisqu'elle lui permet de débloquent la situation en le soutenant dans la construction de son discours en langue-cible (une bonne++ *ma3rifa*). Nous mettons également dans cette catégorie les alternances codiques qui fonctionnent comme un appel à l'aide et qui permettent de résoudre un problème de communication grâce à l'intervention d'un pair (*fard*= devoir).

Exp :

- E1 : « oui ++ il y a aussi ++ comment dirai-je euh *moubah* »

Dans cet exemple, l'expression «comment dirai-je » et l'hésitation « euh » montrent la difficulté de l'apprenant à exprimer son idée ou à trouver le mot en langue française ; le recours à l'alternance codique apparaît donc comme un soutien à la production de son discours. Elle lui permet de maintenir l'interactivité et d'exprimer son idée.

3-3. *alternance et expression d'affectivité*

Un autre type d'alternance, cité par D.-L. Simon (1997 : 451), est appelé alternance et expression d'affectivité. Il s'agit des moments où, pour exprimer une émotion (forte), l'apprenant bascule spontanément en langue maternelle. D'après D.-L. Simon, « c'est à travers sa langue qu'il peut s'exprimer pleinement, avec émotion et affectivité, alors que la langue étrangère, objet d'apprentissage, reste, somme toute, une langue neutre du point de vue de l'affectivité » (*ibid.* : 452).

Voici un exemple de notre corpus, correspondant à ce type d'alternance :

Exp :

- E1 : « *3ayitini* tu sais/ »

L'arabe dialectal et le français (pour ne parler que des langues utilisées durant cette activité) font partie du répertoire verbal de nos étudiants. Ces derniers utilisent ces langues dans une certaine proportion en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Nous avons vu que le fait de ne pas interdire le recours à la langue arabe dans les débats a rendu cette situation de communication en classe particulière et catégorisée par les apprenants comme propice à une utilisation libre des ressources disponibles dans leur répertoire verbal et ainsi ils recourent à la langue arabe qu'ils ont en partage.

La présence de l'enseignante (habituellement vue comme une instance de contrôle) n'a pas entravé le bon déroulement des débats.

Dans ce contexte, l'enjeu essentiel devient la réussite de la communication afin de réussir la tâche.

Dans le même ordre d'idées, Y. Derradji (1998), au terme d'une enquête sur les alternances codiques en milieu étudiant algérien, affirme :

« L'alternance codique conversationnelle est un phénomène qui semble être "normal" chez le locuteur algérien. Sous la pression du cadre officiel, le locuteur n'alterne pas, il respecte les règles de l'officialité ; mais dès que cette pression

diminue un tant soit peu, il y a apparition d'une alternance codique propre à la conversation dans un milieu universitaire étudiant. » (DERRADJI, 1998 : 141).

Nous pensons que le mélange des deux langues, que nous avons observé dans notre corpus, est dû à deux facteurs essentiels :

- D'abord, Il a une existence en dehors de la classe et fait très probablement partie des habitudes langagières de nos apprenants.
- N'ayant pas encore atteint un niveau de compétence suffisant en français, nos apprenants ont des difficultés à se limiter à l'usage de cette langue. Il y a donc une exploitation des ressources de leur répertoire verbal dans une situation de communication catégorisée comme favorable au mélange.

Toutefois, nous dirons, pour conclure cette partie, les changements de codes observés peuvent être considérés comme des stratégies de communication efficaces dans la mesure où ils ont permis à nos apprenants en difficultés d'assurer l'intercompréhension (en contournant les obstacles d'expression en langue cible), de maintenir l'interactivité, et finalement, de tenir le débat, objectif suprême de leur rencontre.

Dans ce qui précède, nous avons tenté de comprendre la présence de la langue maternelle (en l'occurrence l'arabe) dans les débats en classe.

V- Bilan Général de l'observation des débats :

L'observation du déroulement des débats révèle une nette évolution des compétences discursives et argumentatives des étudiants. On peut ainsi noter :

- Des prises de parole spontanées et récurrentes y compris pour les étudiants les plus timides ;
- Des prises de parole moins hésitantes :
 - Baisse notable des tics de langage témoignant d'une prise de parole incertaine
 - Phrases plus concises
- Un enrichissement lexical ;
- Des idées plus nombreuses et des arguments plus variés par rapport à ceux de la première séance (ou du premier débat) ;
- Une exploitation du mécanisme de reformulation, associée à une variété des expressions introductrices ;
- Une exploitation de la dimension dialogale du débat participant à sa continuité :
 - La réfutation
 - L'expression de l'accord
- Une affirmation des changements d'orientation argumentative attestant de la force argumentative de certains étudiants.

Bien que les progrès effectués par les étudiants soient incontournables, il serait prétentieux d'affirmer que l'objectif du travail sur l'argumentation orale et sur le débat soit totalement atteint ou achevé. En effet, on peut encore relever certaines faiblesses (citant à titre d'exemple les multiples séquences présentant une accumulation d'opinion).

CHAPITRE IV

Analyse des arguments de la Rhétorique

L'étude de l'argumentation dans les débats en classe et plus précisément la place de la rhétorique dans le discours des étudiants nous permettra de mettre en lumière l'usage, la forme et les effets des arguments d'Aristote : le pathos, l'éthos et le logos employés par les étudiants lors d'un débat d'opinion.

Nous débuterons l'analyse de notre corpus par le repérage des stratégies pathétiques, puis nous nous intéresserons aux stratégies éthiques et aux stratégies argumentatives logiques.

I- Le pathos

L'émotion est omniprésente dans toutes nos activités quotidiennes. Elle touche les aspects fondamentaux de notre vie, privée et collective. Cela explique la raison pour laquelle, depuis la plus haute Antiquité, les philosophes, les artistes et les médecins se sont tant intéressés à ce problème. Toutefois, chaque période historique se penche sur ces aspects dans un cadre théorique et pratique différent et avec des outils conceptuels et techniques qui changent. Par conséquent, les regards changent aussi et on explique différemment le sujet d'étude. Ce qui change également, c'est l'importance donnée aux émotions dans les échanges et les relations interpersonnelles, et aussi le lieu de la production ou bien d'expression de ces émotions et les circonstances.

Plusieurs travaux récents¹ en analyse du discours, en rhétorique, en sémiotique et en philosophie du langage ont insisté sur l'importance de la gestion des émotions dans le discours, rappelant d'un concept éternel, élaboré depuis l'Antiquité grecque : le pathos. Ce dernier « est défini dans la *Rhétorique* et dans la *Poétique* d'Aristote comme un langage-action, le pathos est l'une des techniques d'argumentation destinées à produire la persuasion, cela en émouvant les récepteurs » (Rinn 2008 : 13).

Le pathos, pris dans son sens aristotélicien, constitue l'un des trois types d'arguments dans la Rhétorique d'Aristote (l'éthos, le pathos et le logos) destinés à modifier l'attitude de l'auditoire ou encore à le persuader en faisant naître des émotions ou l'état d'esprit souhaité

¹ cf. Charaudeau en Analyse du Discours, Rosier en sémiotique, Barthes en philosophie du langage.

(Aristote parle de thèmes émouvants en soi et suscitant la pitié : la mort, la flagellation, les infirmités, la vieillesse, les maladies, le manque de nourriture).

1- Conceptualisation :

Pathos : émotion / affect / humeur / sentiment

Dès la période classique de l'antiquité grecque, des philosophes tel que Platon et Aristote se sont intéressés aux émotions: Platon les considéraient comme "une perturbation de la raison"² , tandis que Aristote déclarait dans "*Rhétorique*": "*j'entends par état affectif, l'appétit, la colère, la crainte, l'audace, l'envie, la joie, l'amitié, la haine, le regret de ce qui a plu, la jalousie, la pitié, bref toutes les inclinaisons accompagnées de plaisir ou de peine*" (Vidarscu 2007 : 07).

Plusieurs chercheurs, et plus précisément les psychologues, ont distingué entre les termes "émotion, humeur, affect et sentiment" :

Robbins et Judge (2011 : 110), ont mis le point sur les notions précédentes. Ils trouvent que l'affect est un terme générique qui englobe un vaste champ de sentiments vécus. On y retrouve les deux notions d'émotion et d'humeur. L'émotion, à son tour est un sentiment intense généré par un événement ou une interaction avec quelqu'un, puis dirigé vers ce quelque chose ou ce quelqu'un. Enfin, l'humeur est un sentiment généralement moins intense que l'émotion et dénué de tout stimulus contextuel. Ainsi que les émotions sont plus éphémères que les humeurs.

Selon Charaudeau (2008 : 49), il faut distinguer la notion de "sentiment" de celle "d'émotion", dans la mesure où la première semble davantage liée à l'ordre de la morale, alors que la deuxième serait plutôt liée à l'ordre du sensible.

Les linguistes comme : Traverso, Cosnier... pensent que le terme "émotion" couvre la série "émotion, sentiment, affect, éprouvé...". D'après Traverso (2009:57), l'émotion englobe l'ensemble des phénomènes de la vie affective et renvoie, comme le dit Cosnier, aux sentiments (l'amour, la haine, etc.) ainsi qu'aux micro-émotions qui " forment l'ordinaire des états affectifs".

² Cité par VIDARSCU. L (2007 : 07)

Dans le présent travail, nous nous permettons d'utiliser les termes : « émotion », « affect », « humeur » et « sentiments » pour la description du pathos employé par les débatteurs dans notre corpus.

2- Le pathos dans les débats :

Dans le présent travail, nous nous intéressons au pathos qui, dans la rhétorique d'Aristote, avait trait à ce qui pouvait émotionnellement toucher l'auditoire et contribuer à le persuader.

Les arguments utilisant le pathos « portent moins sur le vrai et le faux que sur le bien et le mal, le beau et le laid, l'admirable et l'exécration » (Garand 1998, p. 243, cité par Dubois 2007). Dans ce contexte, la logique ne sera pas d'une grande utilité, car pour persuader, le pathos n'a pas son pareil, semble-t-il. Afin de susciter l'émotion et la réaction, on utilisera des mises en situation, des anecdotes, des exemples, des portraits, des images, etc. Comme le dit Garand (1998, p. 243, cité par Dubois 2007), « on ne saurait trop répéter que les images utilisées par un locuteur ne sont jamais innocentes, qu'elles forment souvent des paradigmes insistants qui traduisent un certain mode d'appréhension du réel et une adhésion [...] à des valeurs doxologiques ».

Le pathos, les émotions ont un rôle à jouer dans l'argumentation. L'expression implicite des sentiments est à repérer. À l'instar de Plantin qui cadre son analyse dans la tradition rhétorique, l'analyse argumentative montre qu'un effet pathémique est produit à partir de topiques. L'évocation de certains faits ou situations provoque, en effet, chez les individus d'une même culture, des réactions émotionnelles : « l'émotion s'inscrit dans un savoir de croyance qui déclenche un certain type de réaction affective dans une culture donnée, à l'intérieur d'un cadre discursif donné » (p.188).

Le locuteur peut également évoquer explicitement les sentiments qu'il souhaite voir naître chez l'autre. Il œuvre donc en présentant les raisons des sentiments à éprouver afin de créer des sentiments réfléchis. Il présente des arguments rationnels qui fondent les sentiments à obtenir et qui guident l'allocutaire dans la certitude que ce qu'il ressent est justifié.

Tout procédé visant à susciter l'émotion de l'énonciataire relève de la stratégie pathétique. Il s'agit par exemple de l'utilisation de procédés d'amplification (comme la description hyperbolique, le recours à l'énumération et la répétition).

Aristote définit les passions comme étant des agents de variation du jugement des auditeurs :

« Les passions sont les causes qui font varier les hommes dans leurs jugements et ont pour conséquences la peine et le plaisir, comme la colère, la pitié, la crainte, et toutes les autres émotions de ce genre, ainsi que leurs contraires. » (1378 [1960] :p. 60).

Dans notre corpus, les étudiants ont choisi des sujets à fort caractère polémique et suscitant des émotions tel que : le meurtre par compassion et l'euthanasie, la peine de mort, la polygamie...

Nous citons les exemples suivants :

- E1 : « si le malade ne guérira jamais + pourquoi le faire attendre + et ++ le laisser subir des douleurs atroces que ça soit au niveau physique ou moral »
- E2 : « L'euthanasie figure-toi/ c'est pas seulement la fin d'une vie + hein + mais c'est une libération que ça soit pour le malade ou pour ses proches qui souffrent de le voir ainsi ».

L'objectif est de susciter chez les interlocuteurs la pitié en mettant en avant la souffrance des malades et de présenter cet acte (l'euthanasie) comme humain et une forme de miséricorde.

Exp:

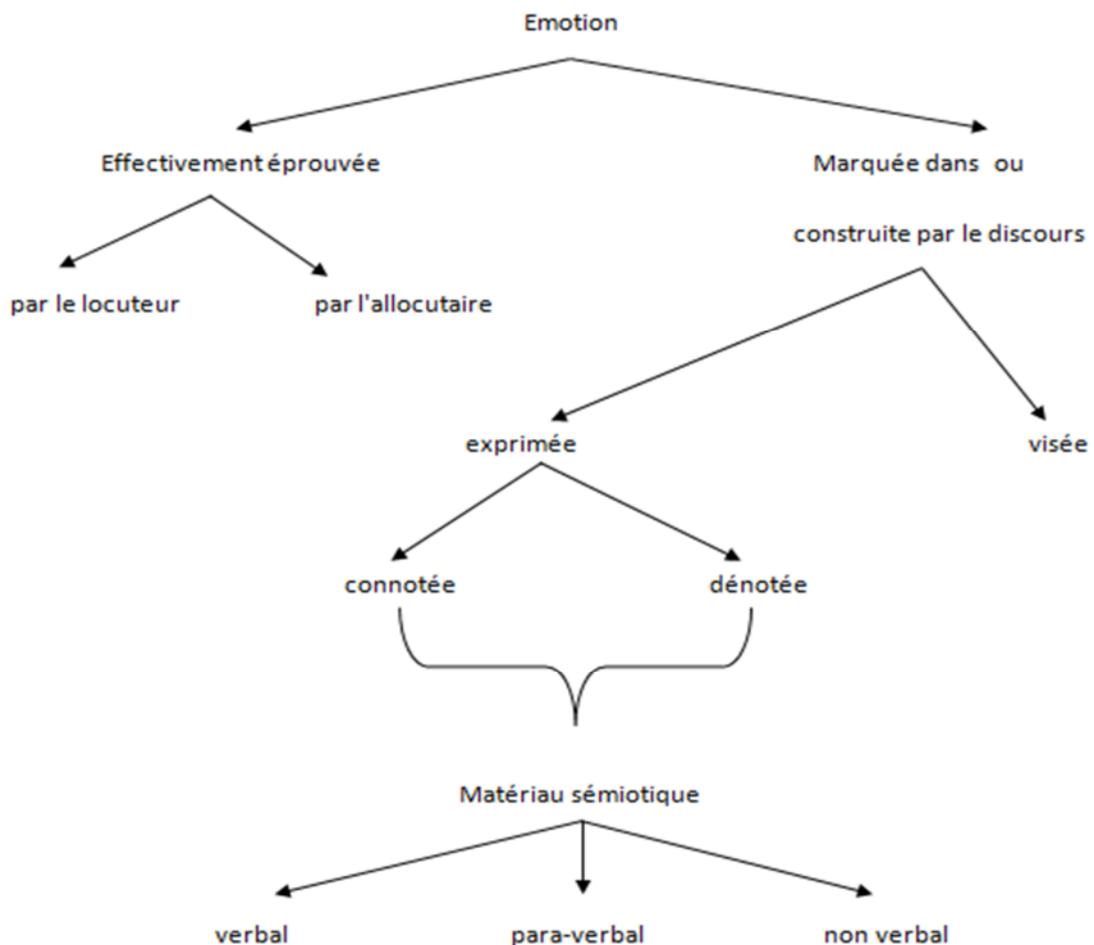
- E1 : « ce sont pas les gens compétents ++les gens honnêtes / qui dirigent notre pays c'est un système pourri c'est la mafia qui règne dans notre pays».

En parlant de la situation socioéconomique du pays, le locuteur cherche à susciter la colère mais aussi un sentiment d'insécurité (la peur) pour inciter ses camarades à aller voter et choisir les personnes qui conviennent.

3- Pathos exprimé et pathos visé :

Dans le présent travail, il ne s'agit pas de distinguer entre l'émotion ressentie par les débatteurs et l'émotion exprimée dans le discours (un point tant évoqué par les psychologues), mais plutôt de mettre en évidence l'émotion exprimée ou montrée et l'émotion visée et suscitée à des fins argumentatives persuasives.

Le schéma³ suivant résume ce que nous venons de dire :



³ Un schéma présenté par Raphael Micheli (2008)

Exp:

- E1 : « Ahh //TU PARLES DES MEDECINS LA ++ je t'avoue que j'ai pas tout compris // désolé ça doit être la faim qui me remonte au cerveau (rires) ++ si tu parles des médecins / + c'est un meurtre encore plus grave car ils ont fait le serment qui stipule qu'il sont là pour sauver des vies et PAS POUR TUER »

Dans l'exemple précédent, l'émotion montrée par l'interjection « AHH » est la surprise et l'étonnement. Mais également, l'étudiant en criant a fait savoir son état de colère et d'énervement.

Il s'agit bien d'un pathos marqué et construit par le discours.

Exp :

- E1 : «Vous auriez votre bébé hospitalisé + hein sous respirateur++ et souffrant à cause d'une maladie++ d'une maladie+ incurable / lorsque vous seriez vers lui et qu'il vous regarderait avec ses ptits yeux suppliants et pleins de larmes et que le moindre mouvement le fasse souffrir le martyr combien de temps pensez-vous tenir comme ça + à le regarder souffrir et pleurer? Wellah c'est dur dur réfléchissez en votre âme et conscience et donnez-moi une réponse sincère Vraiment sincère ++ je veux pas de paroles en l'air ».

L'étudiante vise à susciter la pitié et l'empathie. Elle a utilisé la description et la répétition pour susciter la peur et la crainte en s'imaginant d'être dans la même situation.

Exp :

- E1 : « oui je sais ça fait mal + après tous ces bouquins lus pour rien de soudainement découvrir qu'on t'a menti ++ mais va demander des comptes a ceux qui t'ont bourré la tête de fausses histoires ++ si ça se trouve tu es même berbère ...t'as pas honte »

➡ Emotion visée : la honte

4- Pathos positif et pathos négatif :

En analysant les discours des étudiants, nous avons repéré deux types d'émotion : positives et négatives. Ces dernières sont les plus fréquentes dans notre corpus.

Les émotions positives sont les émotions dites agréables telles que : le bonheur, le contentement, l'enchantement, la fierté, l'euphorie, la joie, le ravissement, le plaisir et le désir.

Exps :

- E1 : « Je suis calme + je voulais juste savoir d'où venait ce droit de la vie et de la mort/? désolée si j'étais un peu.... »
- E2 : « je suis très contente pour toi parce que + enfin / t'as commencé à être positive » (contentement).

Les émotions négatives sont désagréables comme : le chagrin, le désespoir, la haine, la honte, l'énervement, le mécontentement, la peine, la colère, la pitié, la rage, la peur et la tristesse.

Exps :

- E1 : « Franchement c'est le genre de sujet qui me fatigue et me dégoûte » ➡
Emotion exprimée : le dégoût.
- E2 : « malheureusement nous avons perdu nos principes » ➡ tristesse

Nous estimons que le repérage des émotions dans notre corpus a été réalisé à l'aide des verbes, des adjectifs, des interjections et du débit.

Nous résumons dans le tableau suivant les mots permettant l'expression et le repérage des émotions :

Emotions positives	Emotions négatives
Affection / amour	Anxiété / angoisse
Amusement	Amertume
Émerveillement	Chagrin / tristesse / peine
Enchantement	Colère / fureur / rage
Enthousiasme	Convoitise / jalousie
Euphorie	Culpabilité
Exaltation	Déception
Extase	Dégoût
Excitation	Enervement (sens d'irrité)
Fierté	Frayeur
Gaieté	Frustration
Heureux	Haine
Joie	Honte
Plaisir	Humiliation
Passion	Mélancolie / malheureux
Satisfaction	Panique
Stupéfaction	Rancœur
Surprise	Révolte
Réjouissance	Scandale
Tendresse	Trac
	Trouble
	Vexation

5- Les procédés de la stratégie pathétique (stratégie émotive) :

La composante pathétique est constituée de stratégies qui suscitent l'émotion de l'énonciataire : l'utilisation de procédés d'amplification. Dans cette partie, nous tenterons de repérer les différents procédés employés par les étudiants dans leur activité métalinguistique argumentative pour exprimer ou susciter l'émotion afin d'apporter l'adhésion de leurs adversaires.

5-1. La description hyperbolique

Certains débatteurs se réfèrent à la description hyperbolique des émotions afin de toucher l'auditoire.

Les expressions telles que « si fort douloureux », « cette grande joie », « énormément/vraiment triste », « elle va éclater/exploser (de colère) » ont été utilisées par nos étudiants.

Ces expressions, ayant un statut métaphorique, associent généralement des adjectifs, des adverbes ou des verbes pour marquer l'intensité.

Le premier type, le plus basique et le plus fréquent, marque l'intensité grâce à des adjectifs de dimension (*grand, immense,...*) ou des verbes marquant l'agrandissement ou la croissance. Dans le champ sémantique des affects, le marquage de l'intensité s'effectue de manière standard grâce à des adjectifs impliquant la dimension ou la taille : *grand* (le plus standard), *immense, énorme, gros*.

Encore, nous pouvons repérer l'intensité, qui se manifeste métaphoriquement à travers le débordement ou l'explosion.

5-2. La narration

C'est lorsque l'orateur explique par un récit la cause qu'il plaide ou qu'il défend. Ce récit a déjà une fonction argumentative : il vise à orienter l'attitude de l'auditoire.

Exp :

- E1 : « Mon oncle a eu une + saleté qui le paralysait petit à petit++ il était beau et jeune + il venait de se marier++ les photos de son mariage+ avec sa femme et tout ++ avec le temps + il ne pouvait plus se tenir en équilibre avec ses béquilles après il les remplaçait par la chaise roulante+ bon il sortait de temps en temps ++ pour prendre l'air mais après il a fini par se laisser ++ c'est un grand croyant +++ il priait tout le temps+ il jeûnait ++ il délirait avec nous ++ bref+ il est entré dans le coma et en ensuite ++ il est resté plusieurs mois à l'hôpital +il mangeait rien/ il se nourrissait grâce à un tube++ après il est sorti pour rester à la maison++ mais son état s'aggravait de plus en plus++ c'était impossible pour lui d'ouvrir ou de fermer la bouche++ il parlait avec ses yeux pour communiquer, ses jambes sont mortes et ses bras+ mais lui ++il est resté en vie ++ je pense si on lui avait demandé++ il aurait dit non+ mais si il avait dit oui++ je l'aurais appuyé ».

Cet exemple représente l'intervention la plus longue enregistrée dans nos débats. Elle a duré presque 1min 25 sec. Cette histoire racontée par l'étudiante était chargée d'émotions. Nous avons constaté que tous les étudiants l'ont écouté attentivement. L'étudiante, en utilisant l'énumération narrative et la description, a pu susciter la compassion et la pitié chez ses camarades. Certains, même s'ils ne sont pas favorables à l'euthanasie, ont exprimé leurs émotions (qu'ils étaient touchés), comme les exemples suivants :

- E2 : « L'histoire de ton oncle que tu nous as raconté **m'a beaucoup touché** ++ tu as dit qu'il n'avait aucun espoir ++ si je comprends et ++ si j'admets qu'on peut être amené à mettre fin à la vie d'un proche qui souffre + et là on est convaincu que la seule solution est la mort/ contrairement à ce que tu as dit il ne m'est pas facile d'admettre qu'on puisse opter pour l'euthanasie + chaque cas est un cas particulier ++ question de conscience mais je refuse/ ++ oui je refuse/ +++ J'ai pas de solution » ;
- E3 : « **je suis vraiment triste**/ pour ton oncle ++ tu as dit qu'il était croyant + il est mort maintenant ?/ » ;

- E4 : « c'est vrai que dans ces cas-là il y a pas de solution++ il faut le ++ euuh + je sais pas quoi dire ++ **je suis émue** ».

La pitié est liée à la solidarité car elle va susciter des sentiments d'identification avec la position d'une autre personne. Elle peut éveiller un sentiment d'injustice à l'égard de la personne qui souffre.

Dans l'exemple suivant, l'étudiant utilise la narration pour susciter la peur et afin de convaincre son camarade que l'Europe n'est pas un « eldorado ».

- E1 : « mon cousin a voulu partir à tout prix+ il a tout abandonné ++ ses études + sa famille + et quand il est arrivé / il a même pas trouvé quoi manger ou un lieu pour dormir ++ il traînait dans les rues jusqu'à ce qu'ils le renvoient ++ expulsé bien sûr (rire) ».

5-3. La répétition

Depuis la rhétorique traditionnelle, la répétition a souvent été assimilée à l'expression de l'émotion ou de la passion. Cette caractéristique est remarquable dans la plupart des définitions qui concernent la répétition et permet, dans le discours, de frapper l'esprit de l'auditeur grâce au martèlement des répétitions. Selon Molinié (1992 : 292), la répétition s'accompagne d'un effet possible de dramatisation, faisant émerger le pôle du pathos.

Notre objectif est d'examiner les répétitions présentes dans les discours des étudiants. Plus particulièrement, les répétitions sur lesquelles nous porterons notre attention sont celles qui sont délibérément employées par un des locuteurs en vue de convaincre ses interlocuteurs ou du moins, en prévision de les faire agir. Pour cette raison, nous n'avons pas recensé les occurrences de répétitions qui étaient causées par une faute de langage, par un tic ou par la recherche de la suite de sa pensée.

Exp :

- E1 : «[...] Lorsque vous seriez vers lui et qu'il vous regarderait avec ses ptits yeux suppliants et pleins de larmes et que le moindre mouvement le fasse **souffrir** le martyr combien de temps pensez-vous tenir comme ça + à le regarder **souffrir** et pleurer? Wellah c'est **dur dur** réfléchissez en votre âme et conscience et donnez-moi une réponse **sincère** Vraiment **sincère** [...] ».

Nous voyons dans cet exemple que la répétition du terme « souffrir » est faite de manière séparée, ce qui relève de la répétition lexicale différée⁴, alors que le terme « dur » est répété de façon immédiate⁵.

L'apprenant, en mettant en avant la peine des malades (la souffrance) cherche à évoquer la pitié et la compassion de son camarade.

Dans cette perspective, la répétition des termes « souffrir » et « dur » dans cet exemple permet de charger émotivement l'énoncé d'une dimension pathétique. En effet, l'intention de l'étudiant n'est sûrement pas de répéter pour le plaisir ni seulement d'insister sur un fait précis, mais, au-delà de ces considérations, de mettre l'adversaire au fait que l'euthanasie réfère à l'impassibilité et à l'atténuation d'une souffrance. La dimension pathétique renvoie alors à la pitié.

- E2 : « si tu as une **bonne** + une **bonne** ++ *ma3rifa* tu as sûrement le poste »

Nous avons ici aussi une répétition de terme⁶, avec « bonne », et cette reprise est immédiate. L'étudiant cherche sans doute à susciter de la colère.

⁴ Lorsque la seconde occurrence du terme ou du groupe de termes est séparée de la première par la présence d'un ou plusieurs autres termes, nous avons affaire à une répétition lexicale différée (ou répétition en contact interrompu).

⁵ Nous nous trouvons en présence d'une répétition lexicale immédiate lorsque le mouvement de reprise suit immédiatement le terme ou le groupe de termes répété.

⁶ Il y a également la répétition des phrases ou des expressions.

- E3 : « il m'est pas facile d'admettre qu'on puisse opter pour l'euthanasie + chaque cas est un cas particulier ++ question de conscience mais **je refuse/** ++ oui **je refuse/** +++ J'ai pas de solution »
- E4 : « je trouve que c'est **un acte barbare** ++ **un acte barbare/** on est qui pour décider Dieu donne la vie et Dieu donne la mort ».

Nous avons vu, dans les deux premiers exemples (E1 et E2), que le rôle de la répétition était de susciter l'émotion de l'adversaire pour le convaincre ou le faire réagir (émotions visées). Dans les exemples E3 et E4, elle sert à l'expression du pathos ressenti (pathos marqué dans le discours : la confusion et la colère)⁷.

En somme, l'une des premières fonctions de la répétition est sans doute l'intensification : en effet, la répétition permet dès lors au locuteur d'insister sur un terme ou sur une idée qu'il veut véhiculer, ce qui est notable dans tous les exemples présentés précédemment.

5-4. L'énumération :

L'énumération, quant à elle, est souvent considérée comme un équivalent, ou du moins comme une composante, de la répétition. Certains chercheurs l'assimilent à l'accumulation et la définissent, en tant que figure de style par amplification, comme « *une figure par laquelle, au lieu d'un seul trait simple et unique sur le même sujet, on en réunit, sous un seul point de vue, un plus ou moins grand nombre, d'où résulte un tableau plus ou moins riche, plus ou moins étendu* ». Perelman et Olbrechts-Tyteca redonnent à l'énumération son rôle persuasif dans le discours. Pour eux, l'énumération en tant que figure d'amplification sert à augmenter le sentiment de présence du locuteur dans son entreprise de persuasion (2008 [1958] : 237), ce qui veut dire que l'énumération joue un rôle argumentatif dans le discours.

Dubois (1993 : 23) aborde, en outre, la difficulté de trouver une définition globale, « claire et fonctionnelle » de l'énumération. La raison en est que les auteurs se sont intéressés à la

⁷ Il est à noter, tout en se référant à notre recherche précédente, que le pathos peut être dénoté (dit ou décrit explicitement) comme il peut être connoté (montré).

nature sémantique des éléments énumérés, ce qui a posé les limites à l'étude de la figure. Plus précisément, parfois, les auteurs ignorent son premier aspect qui est le rôle argumentatif et se contentent de qualifier les éléments énumérés, comme c'est le cas dans l'exemple suivant, considéré comme une répétition synonymique : « [J]'assume, j'atteste, je certifie, c'est un faux » (Dubois, 1993 : 23). C'est pourquoi d'ailleurs Dubois (1993 : 49) donne une nouvelle définition de l'énumération :

« L'énumération représente un procédé discursif caractérisé par le cumul de deux constituants et plus de nature hétérogène partageant la même fonction et appartenant à des catégories structurelles identiques ou équivalentes, procédé dont le rôle consiste à présenter un ensemble référentiel homogène auquel réfèrent les constituants énumérés ».

Elle compte trois types d'énumération : informative⁸, narrative⁹ et argumentative (1993 :156).

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'énumération argumentative, qui « joue un rôle persuasif dans le discours. Elle concerne la thèse ou les motifs de la thèse, mais elle porte également sur les arguments avancés » (Dubois, 1993 : 158).

Nous tenterons d'identifier le rôle pathétique que joue l'énumération dans notre corpus.

Exp :

- E1 : « ce sont pas **les gens compétents ++les gens honnêtes / qui dirigent notre pays c'est un système pourri c'est la mafia qui règne** dans notre pays »
- E2 : « Mais lorsque **la douleur** est arrivée à tel point ++ que **l'agonie dure des semaines ++ des mois** + que faire dans ce cas ++hein ? »
- E3 :« vous parlez d'une situation très difficile ++ **vous allez galérer/ se sentir seuls + dépaysés** + vous devez **apprendre une autre langue ++ apprendre à vivre avec une nouvelle ++euh une nouvelle communauté + vous avez pas les mêmes traditions + la même culture** et surtout **la même religion** ».

⁸ L'énumération informative « sert essentiellement à donner de l'information » (Dubois, 1993 : 157).

⁹ En utilisant l'énumération narrative, le locuteur présente des faits ou des événements, et l'énumération devient dès lors partie prenante de la narration ou du récit (Dubois, 1993 : 157).

- E4 : « Franchement c'est le genre de sujet qui **me fatigue** et **me dégoûte** ».

Dans le premier exemple, l'étudiant, en essayant de convaincre ses camarades de l'importance du vote, se réfère à l'énumération pour susciter la colère et le sentiment d'insécurité.

Le deuxième exemple est un énoncé d'une étudiante favorable à l'euthanasie, qui vise à provoquer l'empathie et la compassion. Cette énumération sert de conclusion.

Dans le troisième exemple, l'étudiant utilise l'énumération pour susciter la peur de son interlocuteur. Elle sert ici à récapituler, à lister toutes les conséquences, possibles ou probables, de l'immigration (vous allez galérer/ se sentir seuls + dépaysés), pour établir une conclusion (l'assimilation est impossible = il vaut mieux rester dans son pays).

Le quatrième étudiant, quant à lui, utilise l'énumération pour décrire son état, pour exprimer son émotion (le dégoût).

5-5. Les interjections :

L'interjection sert à exprimer une réaction émotive du sujet parlant : « ahhh », « quoi !/ ». Les interjections ont ceci de particulier qu'elles sont nécessairement les indices linguistiques d'une émotion. Même si exprimer une émotion n'est pas toujours leur fonction principale (notamment les interjections vocatives comme "euh !", ou celles dont la fonction consiste à donner un ordre comme "Stop !"), c'est toujours un mode d'expression linguistique d'une émotion ou plus généralement d'une attitude subjective. Ainsi, les valeurs subjectives des interjections sont conjoncturelles, par exemple : l'interjection Ah peut exprimer dans certains contextes le dégoût et dans d'autres la peur, l'étonnement, le soulagement, la colère, etc.

Dans certains exemples, nous nous sommes basées sur les interjections pour repérer l'émotion montrée par les étudiants. Il est, toutefois, à noter que l'interjection « ah » est la plus utilisée par ces derniers.

Exp :

- E1 : « **ah** + **ah** ça c'est: c'est vrai ++ et ils sont nombreux à faire ça » ➡
Excitation
- EN : « **ah** + c'est une belle réflexion ça + c'est-à-dire euh: d'après toi ce qu'on a retenu jusqu'à présent on part s'installer ailleurs en Europe » ➡ Joie
- E2 : « parfois la vérité blesse **ooohhhh**+ j'arrive pas+ je perds le fil » ➡ Trac / Trouble
- E3 : « **Ahh** //TU PARLES DES MEDECINS LA ++ » ➡ Surprise négative / Enervement
- E4 : « **quoi**// tu dis c'est un droit + et les devoirs » ➡ Surprise négative.

5-6. Le lexique affectif :

Le débatteur emploie un vocabulaire appréciatif pour désigner de manière positive ce qu'il défend et de manière négative ce qu'il réfute. Par ce vocabulaire, il fait partager une émotion ou un jugement à son adversaire. On distingue donc deux aspects de la subjectivité : l'affectif et l'évaluatif.

La subjectivité affective s'inscrit dans la parole par l'emploi des termes concernant les sentiments, les affects, les passions, les émotions... Par exemple, les adjectifs affectifs comptent parmi les unités linguistiques subjectives et la modalité fonctionne comme un concept qui permet d'introduire la subjectivité du locuteur par ses émotions et ses sentiments. « *"Cette pénible affaire", "cette triste réalité", "la malheureuse Madame B", "la pauvre femme"* : autant d'expressions qui sont à considérer comme subjectives dans la mesure où elles indiquent que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :140).

Exp :

- E1 : « C'est beaucoup plus pour les héritages de terres que les parents kabyles tiennent à cette **névrose** tradition des mariages consanguins » ;
- E2 : « Ce qui est **terrible** quand on ment au malade + ce n'est de lui cacher la vérité++ c'est de lui cacher ce que les autres savent »

- E3 : « [...] Lorsque vous seriez vers lui et qu'il vous regarderait avec ses **ptits** yeux **suppliants** et **pleins de larmes** et que le moindre mouvement le fasse souffrir le **martyr** combien de temps pensez-vous tenir comme ça + à le regarder souffrir et pleurer? Wellah c'est dur dur [...] » ;
- E4 : « « **je suis vraiment triste** [...] ».

L'importance de l'étude des émotions est confirmée par la théorie de l'argumentation. Plantin reconnaît depuis longtemps qu'il « est impossible d'étudier l'argumentation en négligeant les émotions qui sont rattachées aux situations d'argumentatives de base [...] » (2005 :99).

II- L'ethos :

Relevant de la stratégie éthique, les procédés mis en œuvre par l'énonciateur pour se concilier avec la bienveillance de l'énonciataire, pour lui plaire, le charmer sont des stratégies de séduction par exemple mais aussi des stratégies tonales¹⁰.

« On persuade par le caractère, quand le discours est de nature à rendre l'orateur digne de foi, car les honnêtes gens nous inspirent confiance plus grande et plus prompte sur toutes les questions en général, et confiance entière sur celles qui ne comportent point de certitude, et laissent une place au doute. Mais il faut que cette confiance soit l'effet du discours, non d'une prévention sur le caractère de l'orateur. [...] c'est le caractère qui, peut-on dire, constitue presque la plus efficace des preuves. » (Aristote, 1356 [1932] : pp. 76-77)

¹⁰ Ton adopté par l'énonciateur, qui lui permet de se positionner vis-à-vis de son auditoire.

1- Ethos discursif et ethos pré-discursif (préalable) :

L'éthos discursif décrit par Aristote correspond aux « mœurs oratoires » de l'orateur, à l'image qu'il donne de lui à travers son discours, par la façon même dont il exerce son activité oratoire. L'éthos pré-discursif renvoie quant à lui, à la réputation de l'orateur, à ses actions passées, à ses « mœurs réelles » ; il précède ainsi l'activité oratoire de l'orateur et n'est pas construit par elle.

B. Gibert (*La Rhétorique ou les règles de l'éloquence*), cité par Duteil-Mougel (2005), explique la distinction entre « mœurs oratoires » et « mœurs réelles » :

« Nous distinguons les mœurs oratoires d'avec les mœurs réelles. Cela est aisé. Car qu'on soit effectivement honnête homme, que l'on ait de la piété, de la religion, de la modestie, de la justice, de la facilité à vivre avec le monde, ou que, au contraire, on soit vicieux, [...], c'est là ce qu'on appelle mœurs réelles. Mais qu'un homme paraisse tel ou tel par le discours, cela s'appelle mœurs oratoires, soit qu'effectivement il soit tel qu'il le paraît, soit qu'il ne le soit pas. Car on peut se montrer tel, sans l'être ; et l'on peut ne point paraître tel, quoiqu'on le soit ; parce que cela dépend de la manière dont on parle. »

Exp :

- E1 : « c'est pas possible de donner la même éducation aux garçons et aux filles++ vous m'imaginez madame avec un tee-shirt rose et faire ces manières (gestes /rires des étudiants)»
- E2 : « mis à part leur caractère faible, elles ne peuvent jamais être comme LES HOMMES »

Cet étudiant refuse l'idée de ne pas distinguer entre les garçons et les filles et à travers son discours ironique, il a montré un caractère d'un macho et d'un énergumène (comme l'a désigné une participante) qui gesticule dans tous les sens refusant l'égalité entre les filles et les garçons.

Exp :

- E1 : « la première caractéristique du féminisme est la misandrie / les féministes ont délaissé tout bon sens ++ ils ont ++ ils vouent une haine acerbe à l'homme et + et ils le jugent comme un être vil/+ et cause de tous les problèmes de l'humanité ++ pour moi + il s'agit pas de positionner avec ce courant ++ puisque ces même gens proposent pour résoudre les problèmes de la terre de tuer 90% de la population masculine »

L'exemple précédent représente l'image d'un antiféministe. A travers ses arguments, l'étudiant remet en cause les principes et les revendications de ce mouvement.

Le recours à l'éthos consiste pour l'orateur à se montrer sous un jour favorable ; il doit chercher à plaire à son auditoire et doit chercher à transférer la confiance que l'auditoire lui accorde, sur le propos qu'il défend et essaye d'incarner dans son discours les vertus qui inspirent la confiance publique.

Tout en se basant sur l'exemple, l'étudiant n'a pas évoqué les vrais principes du mouvement féministe tel que l'égalité entre les deux sexes, de même il n'a pas essayé de les réfuter, chose qui aurait pu lui donner une image négative. Afin d'étayer sa thèse tout en gardant une image favorable, il a montré que les féministes constituent un danger et le mouvement se fonde sur des idées destructrices.

2- L'éthos collectif

L'éthos collectif est l'image du groupe. Avec cet ethos, les membres du groupe ou du mouvement peuvent s'identifier et à l'aide de cet ethos, ils se positionnent par rapport aux autres groupes.

« L'éthos collectif correspond à une vision globale, mais à la différence de l'éthos singulier, il n'est construit que par attribution apriorique, attribution d'une identité émanant d'une opinion collective vis-à-vis d'un groupe autre » (Charaudeau, 2005 :90).

Exps :

- E1 : « puisque je suis kabyle et je ne peux me marier qu'avec une kabyle »

Il s'agit d'un éthos collectif ou d'un éthos d'un groupe relatif à la région ou à l'appartenance sociale : kabyle, algérois. A travers son discours, cet étudiant a montré une idéologie collective propre à sa région et son refus de se marier avec « une arabe » est dû à son appartenance et aux principes de sa tribu ou de sa région.

- E2 : « les Algériens sont connus ils sont très nerveux »

La nervosité est un caractère partagé et propre aux Algériens.

- E3 : « nous sommes croyants et on peut pas décider de mettre fin à notre vie c'est HRAM »

En effet, l'éthos collectif consiste en l'élaboration de traits caractéristiques propres au groupe, à savoir l'apparence, le langage, les valeurs et les croyances, les manières et les habitudes.

3- Ethos discursif explicite :

Dans son discours, l'énonciateur et afin d'impressionner l'auditoire met en valeur son expérience et ses mérites. Il se met en avant, parle de lui, évoque sa condition sociale, ses origines, ses actions passées et ce faisant détourner l'éthos rhétorique puisqu'il ne s'agit à proprement parler ni d'un ethos discursif ni d'un ethos pré-discursif.

Mainguneau affirme à ce propos que :

« la rhétorique antique entendait par ethè les propriétés que se confère implicitement les orateurs à travers leur manières de dire : non pas ce qu'ils disent

explicitement sur eux-mêmes mais la personnalité qu'ils montrent à travers leur façon de s'exprimer » (Maingueneau, 1993 :137).

L'opposition entre *dire* et *montrer* est fondamentale. Maingueneau insiste sur le fait que l'*ethos* n'est pas attaché au sujet réel mais au sujet dans l'exercice de la parole.

Exps :

E1 : « moi je suis franc et j'ai peur de personne »

Dans cet exemple, il ne s'agit pas de déterminer l'image que l'orateur s'attribue à lui-même par la façon dont il parle ou encore l'apparence que lui confère son débit, son intonation et ses arguments mais plutôt une affirmation qu'il a pu faire sur sa propre personne dans le contenu de son discours. Il s'agit d'un éthos de caractère.

L'image discursive de l'orateur joue un rôle de première importance, quand le public est persuadé de sa franchise, de sa compétence, etc., il va adhérer à ces paroles.

- E2 : « j'ai une grande expérience dans le domaine de l'informatique, j'ai déjà travaillé dans un cyber-café, et je sais de quoi je suis en train de parler »

Il s'agit là d'un éthos exprimé explicitement, on ne le distingue pas à travers le discours. L'étudiant exprime son aptitude et débute son argumentation par son propre éloge en mettant en valeur son expérience et ses connaissances. Nous l'appelons un éthos de compétence et d'expérience.

- E3 : « c'est encore moi /+ matérialiste ++ spirituel ou autre + chaque individu est différent de l'autre et agit selon ce qui lui semble bon ++ en fait ++ tout dépend de sa conception et la manière dont il voit les choses+ hein + oui // je suis favorable pour l'euthanasie et je peux pas étayer mon point de vue mais ++ ce que je sais c'est qu'il n'est pas admissible de laisser perdurer une personne que l'on aime dans la souffrance ».

Dans notre corpus, nous avons remarqué que plusieurs étudiants ont eu recours à l'éthos explicite en avançant leurs arguments comme une sorte de justification de leur positionnement.

4- Le discours rapporté au profit de l'éthos positif :

Le recours aux discours d'autrui est significatif en ce sens où ces discours donnent, certes, du poids à leurs propres discours, mais leur confère surtout une certaine légitimité. Le discours rapporté, sous toutes ses formes, permet au locuteur de se doter d'un éthos particulier, il favorise une « évaluation » positive.

Exps :

- E1 : « Dieu est juste et il éprouve ce qu'il aime »
- E2 : « la yokallifo allaho nafsan illa wosaha laha ma kassabt wa alayha ma iktassabat »
Sourate2- 286. « Allah n'impose à aucune âme une charge supérieure à sa capacité. Elle sera récompensée du bien qu'elle aura fait, punie du mal qu'elle aura fait [...] »

Dans le but de persuader leurs condisciples, et pour donner plus de poids à leurs discours, les débatteurs ont souvent recours aux discours d'autrui. Ces derniers sont donc utilisés comme des arguments d'autorité.

- E3 : le messenger d'Allah a dit :
« ajaban li amri almumin inn amroh kulluh laho khayr wa layssa dhalika li ahad illa lilmumin inn asabatho saraa shakar fakan khayran lah wa inn asabatho darraa sabar fakan khayrana lah »

« L'affaire du croyant est étonnante, tout ce qui lui arrive est un bien pour lui. S'il lui arrive une chose qui le réjouit et qu'il remercie, c'est un bien pour lui ; et s'il lui arrive un mal et qu'il patiente, c'est un bien pour lui. Et ceci n'est que pour le croyant ». (Rapporté par Mouslim).

Citer le Coran, les hadiths (des arguments d'autorité) ou même rapporter les propos des différents savants peut donner une image positive aux locuteurs, et ce, aux yeux de leurs interlocuteurs.

4-1. Les types de discours rapportés :

Nous tenterons d'identifier les différentes manières dont les étudiants se servent de ces procédés « citatifs », et les stratégies argumentatives mises en œuvre par cette utilisation. Autrement dit, nous essaierons d'analyser l'effet de chaque type sur l'éthos du locuteur.

L'objectif d'un participant à un débat est bien de l'emporter sur l'autre et d'imposer son point de vue à l'interlocuteur. Pour ce faire, il faut mener la meilleure argumentation, et, notamment, faire la meilleure utilisation des discours rapportés. Ces derniers entretiennent avec les stratégies argumentatives une relation très étroite : le discours rapporté peut avoir «un effet agressif s'il sert à déstabiliser l'adversaire » comme il peut être « défensif s'il sert à montrer une propriété positive ou valorisante de son auteur» (Vincent et Turbide, 2005 :308). C'est-à-dire qu'il répond exactement à l'objectif du débatteur qui cherche à séduire, à la fois, par l'agression de l'adversaire et par la valorisation de soi.

Nous traiterons d'abord les cas où le locuteur rapporte son propre discours, puis ceux où il rapporte le discours de son interlocuteur et enfin ceux où il rapporte le discours d'un tiers extérieur à l'interaction. Ainsi, nous essaierons de montrer la visée de ce procédé, s'il répond à une visée « convergente » (l'auteur du discours rapporté est d'accord avec les propos qu'il rapporte) ou « divergente » (il s'oppose à ce discours).

A- L'auto-citation (Rapporter son propre discours)

Certains étudiants font référence à leurs propres discours généralement pour appuyer une idée. Il est à noter que tous les discours constatés relèvent de la visée « convergente ». Dans ce genre de débat (débat d'opinion), et afin de se doter d'un éthos positif, l'argumentateur évite de s'opposer à un discours qu'il a énoncé précédemment. Il ne peut se permettre de se contredire, cela déstabiliserait sa position dans le débat et bien sûr son image (son éthos).

Exp :

- E1 : « Comme je l'ai déjà dit / ++ le Coran est le seul livre religieux+ sur cette terre qui dit : "*fa wahida*" + une seule ++ alors arrêtez de justifier »
- E2 : « j'ai dit ARABE c'est parce que++ oui ils ne sont pas des vrais arabes mais des kabyles qui sont nés dans les pays arabophones ou à Alger »

Ces discours sont souvent introduits par les formules « je l'ai dit » ou « j'ai dit que ».

Le fait de rapporter son propre discours permet au débateur de réaffirmer sa position, ce qui en augmente sa crédibilité. Il obéit donc à la stratégie « d'autopromotion » et de valorisation de son image.

B- Rapporter le discours de l'adversaire (de l'interlocuteur)

Dans ce cas, le locuteur fait référence au discours de son interlocuteur. Nous avons remarqué la présence des deux visées : s'accorder ou s'opposer. Mais, il est à noter que la seconde est la plus utilisée.

Les étudiants utilisent généralement les expressions suivantes : « vous dites que », « comme tu as dit tout à l'heure », « je suis d'accord avec vous sur ... ».

Exp :

- E1 : « Je suis d'accord avec toi sur le fait que certaines personnes ne supportent plus de souffrir + et + et de voir leur famille dans la peine ++ mais il arrive parfois que des malades + accidentés ++ morts cliniquement +++ euh ou cancers + comas + ils sont condamnés par la médecine *w bi rahmet rabbi* s'en sortent. Je connais des gens qui ont vécu ça, c'est pour cette raison que j'en parle ++ et pour les proches des malades, ça doit être une décision très difficile à prendre puisque l'euthanasie supprime toute chance que ceux qu'ils aiment soient sauvés ++ en plus + C'est finalement une forme de suicide où celui qui veut finir sa vie ne passe pas à l'acte lui-même mais demande à un autre de le faire ».

Le fait d'être d'accord avec l'adversaire entre dans la stratégie argumentative. Il ne s'agit pas de crédibiliser ses idées, mais de montrer qu'on sait être conciliant dans l'interaction, afin de construire de soi-même une image de personne courtoise.

Exprimer un consensus avec son adversaire permet au débatteur de se construire une image positive de lui-même, il ne s'agit pas tant de crédibiliser l'autre que de se montrer sous un jour favorable.

Exp :

- E1 : « oui ++ certes tu as raison il a le droit d'épouser une + deux et + trois etc et parfois il est contraint pour des raisons personnels comme tu l'as dit et c'est permis ++ mais il y a des conditions que je pense (ne) ++ que personne de notre époque peut ++ euh ++++ respecter »

L'étudiante reprend de cette façon certains points précis. Ici, l'accord ne se porte que sur le principe ou ce qu'on appelle « législation » car il s'agit bien d'un verset coranique, elle s'opposera ensuite à son camarade sur la manière et les conditions de cet acte et de cette situation qui est la polygamie.

L'objectif du débat étant d'emporter l'adhésion des participants, l'utilisation des discours rapportés permet alors au locuteur de reprendre le discours de l'autre dans une perspective critique, afin d'en montrer les failles et les contradictions.

Exp :

- E1 : « L'histoire de ton oncle que tu nous as raconté m'a beaucoup touché ++ tu as dit qu'il n'avait aucun espoir ++ si je comprends et ++ si j'admets qu'on peut être amené à mettre fin à la vie d'un proche qui souffre + et là on est convaincu que la seule solution est la mort/ contrairement à ce que tu as dit il ne m'est pas facile d'admettre qu'on puisse opter pour l'euthanasie + chaque cas est un cas particulier ++ question de conscience mais je refuse/ ++ oui je refuse/ +++ J'ai pas de solution ».

En utilisant la formule « contrairement à ce que vous avez dit » Il s'agit moins de critiquer le discours de l'autre que de se positionner en opposition radicale avec ce discours (« je refuse »). L'étudiant essaye d'expliquer et justifier son désaccord.

Exp :

- E1 : « quoi « tu es kabyle tu peux pas te marier avec une arabe » de quoi tu parles++ je comprends pas cette mentalité être kabyle c'est noble ? (rires) ».

Ce discours rapporté est reproché par l'adversaire à son auteur, et vise à décrédibiliser l'image de l'autre.

Rapporter le discours de son interlocuteur correspond à deux stratégies argumentatives opposées : concéder un accord sur certains points et affronter le discours de l'autre. Reprendre le discours de l'autre permet de se positionner *a posteriori* sur ce qui a été dit.

C- Rapporter le discours d'un tiers :

Dans le troisième point, nous évoquerons les cas où le locuteur fait référence à un discours extérieur, tenu par un locuteur non-présent dans l'interaction. Dans notre corpus, ce type obéit toujours à une visée convergente. Il s'agit bien des versets coraniques et des hadiths. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, citer une source extérieure peut être utilisé par le locuteur pour appuyer son propos et lui donner du poids : c'est bien l'argument d'autorité. En utilisant ce type de discours rapporté, l'adversaire ne peut que se ranger du même côté.

4-2. Les formes de discours rapportés :

Les étudiants rapportent leurs propres discours et, plus encore, ceux d'autrui en recourant essentiellement à deux formes différentes : il s'agit de la forme directe ou de la forme indirecte. Il est à noter que la forme directe est la plus fréquente dans notre corpus car il s'agit dans plusieurs cas de propos rapportés du Coran.

Exp :

- E1 : « wa allaho yohyi wa youmit »
Sourate3 Verset 156
"[...] C'est Allah qui donne la vie et la mort. [...]"
- E2 : « le Coran permet une polygamie limitée++ parce qu'il dit qu'il faut être juste envers chacune d'elles ».

Le premier exemple est une illustration de la forme directe et le deuxième de la forme indirecte.

L'usage fréquent de la forme directe s'explique entre autres par le fait que la religion est un sujet assez sensible et que, la plupart du temps, il est plus simple de citer directement les propos venant du livre sacré et du prophète que de les interpréter dans le discours indirect. En effet, cette interprétation peut parfois porter à confusion, et ce, même si, à la base, le fait de rapporter les propos du Coran signifie que le locuteur est d'accord avec les propos répétés.

En outre, nous pensons que le fait de citer directement les propos de son adversaire permet à l'énonciateur de se doter d'un éthos positif : montrer de l'attention.

5- La répétition et l'éthos :

Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 [1958] : 236) considèrent la répétition comme une figure capable d'augmenter le sentiment de présence. Ils affirment qu'elle est « *importante en argumentation, alors que dans une démonstration et dans le raisonnement scientifique en général, elle n'apporte rien. La répétition peut agir directement ; elle peut aussi accentuer le morcellement d'un événement complexe en épisodes détaillés, aptes, nous le savons à favoriser la présence* ».

Comme le confirment plusieurs chercheurs, la répétition peut jouer un rôle très important dans la construction de l'éthos également. Généralement les politiciens se réfèrent à ce procédé afin d'attirer l'attention de l'auditoire et d'insister sur un fait ce qui va leur permettre d'avoir un éthos de crédibilité, de compétence et surtout de puissance et de force.

Dans les débats en classe, particulièrement dans notre corpus, nous n'avons enregistré aucune répétition qui se réfère à la construction de l'éthos. Nous expliquons cela par le fait que dans une situation didactique, l'objectif et la finalité de la confrontation sont tout à fait différents. Il ne s'agit pas d'apporter l'adhésion ou de convaincre un grand public pour obtenir un siège au parlement par exemple ou encore dans une campagne électorale, mais plutôt d'une simple confrontation entrant dans le cadre d'un débat d'opinion dans un espace particulier (la classe). L'éthos de puissance ou de force n'est pas très fiable.

Toutefois, nous avons vu que les étudiants, et à l'effet d'imposer leur point de vue et de convaincre leurs adversaires, ont usé de toutes les stratégies et tous les moyens.

6- Les déictiques, les termes d'adresse et l'image de soi

Toute étude portant sur l'argumentation met le point sur l'émetteur qui « se manifeste par le poids préalable de celui-ci, défini par son autorité, sa compétence, la sympathie qu'il est susceptible d'inspirer et par la manière de s' " introduire " dans le message en faisant état de ses engagements, de sa fonction de témoin, de son émotion, etc. Procédés qui favorisent la crédibilité et l'impact des arguments » (Oléran : 1995)¹¹.

Le débat d'opinion se caractérise par la présence de deux thèses. Celles-ci entraînent l'implication du destinataire et du destinataire. Nous tenterons d'expliquer les éléments marquant la subjectivité de l'énonciateur. Nous ne nous intéressons qu'aux pronoms personnels.

D'après C. Kerbrat-Orecchioni les pronoms personnels sont les plus évidents, et les mieux connus, des déictiques. Elle confirme que nous pouvons parler d'un contenu référentiel précis si le récepteur tient compte de la situation de communication de telle façon qu'elle soit :

- nécessaire et suffisante dans le cas de « **je** » et de « **tu** » : ce sont de purs déictiques ;
- nécessaire mais non suffisante dans le cas de « **il(s)** » et « **elle(s)** », qui sont à la fois déictiques (nous pouvons les nommer « indicateurs » car ils indiquent notamment

¹¹Mémoire de Master (2013 :51).

que la fonction de l'individu qu'ils dénotent se différencie de celle d'un locuteur et d'un allocutaire) et représentants (ils exigent un antécédent linguistique).

Le « **nous** » ne correspond jamais à un « je » pluriel. Son contenu peut être défini ainsi : nous= je + tu et/ou il. Nous pouvons distinguer 3 cas :

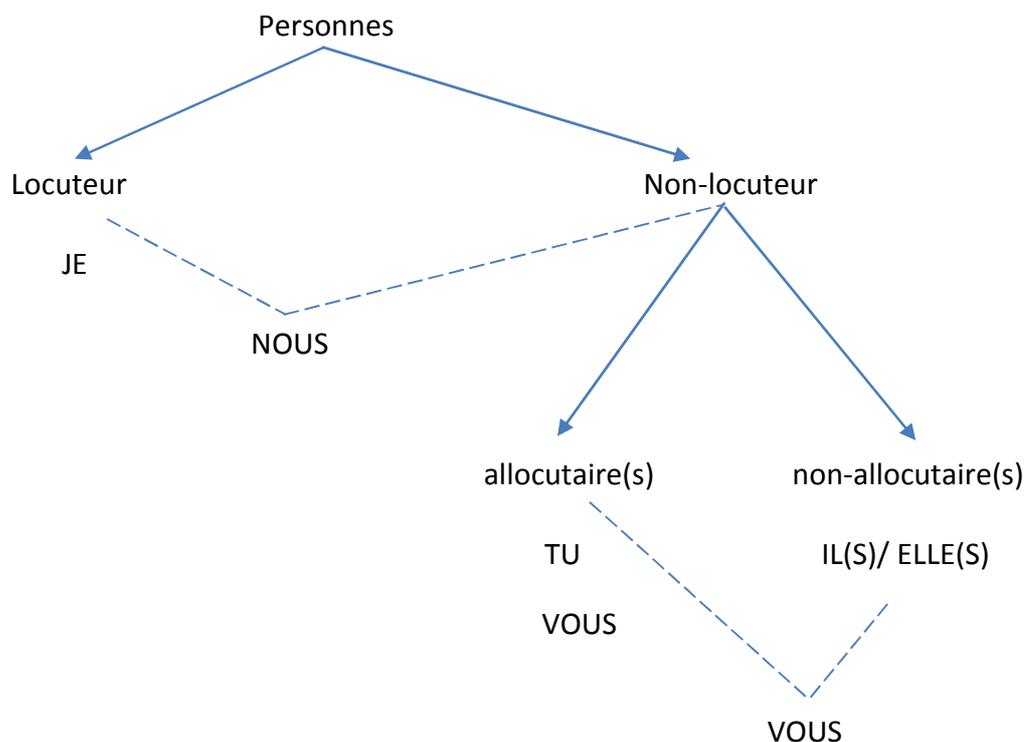
- Premier cas : *je + tu (singulier ou pluriel) : « nous inclusif » ;*
- Deuxième cas : *je + il(s) : « nous exclusif » ;*
- Troisième cas : *je + tu + il(s).*

Le « nous » inclusif est purement déictique. En revanche, lorsqu'il comporte un élément de troisième personne, le pronom doit être accompagné d'un syntagme nominal fonctionnant comme un antécédent de l'élément « il » inclus dans le « nous ».

vous = tu + tu et/ou il => Nous pouvons distinguer 2 cas :

- vous = tu + non - je => tu pluriel : déictique pur ;
- tu + il(s) = déictique + contextuel

Le schéma suivant met en lumière le système de pronoms personnels en français :



Nous constatons que le pronom personnel « je » représente le locuteur, tandis que tous les autres pronoms personnels représentent le non locuteur. Ce dernier est divisé en 2 sous-catégories, incluant aussi le pronom personnel « nous » mis à part. Première sous-catégorie - c'est la personne qui fait partie du débat, de la discussion ou tout simplement de la conversation. Donc logiquement nous trouvons ici les pronoms personnels « tu » et « vous ». Pour l'instant nous avons celui qui parle, celui avec qui il parle et il nous manque celui ou ceux/celles qui écoute(nt) donc l'auditoire. Ce dernier est composé d'un pronom à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel. Le pronom personnel « vous », en tant que formule d'appel et de politesse, représente l'allocutaire et le non allocutaire.

Toujours selon C. Kerbrat-Orecchioni les pronoms personnels, comme les autres formes verbales, réfèrent à des objets extralinguistiques et non à leur propre énonciation. Les déictiques réfèrent à des objets dont la nature particulière ne se détermine qu'à l'intérieur de l'instance particulière de discours qui les contient.

Nous examinerons les exemples suivants :

- E1 : « oui c'est vrai que la mort ne peut **nous** être donnée que par décision de Dieu++ + tout comme la vie++ mais lorsque la douleur est arrivée à tel point/+ que faire dans ce cas ?/ + de voir la souffrance intolérable d'une personne à laquelle **on** est attachée+++ et/++ lorsqu'**on** prie et que l'**on** dise : Mon Dieu, fais en sorte qu'**elle** ne souffre plus + ça ce n'est pas une forme d'euthanasie indirecte ?/+++ une formule déviée de voir l'autre en finir avec la douleur et demander au bon Dieu d'abrèger cette souffrance ++ personnellement, il me serait impossible de vouloir mettre fin à une souffrance ++ mais si **je** devais me retrouver dans une telle situation + alors j'avoue être perdue +++ mais **je** n'aimerai ni être à la place de celui qui subit la douleur++ ni à la place de celui qui assiste à cette situation»

Dans cet exemple, nous repérons la présence de quatre pronoms personnels : **je**, **on**, **nous** et **elle**. Le « je », répété 3 fois, représente le locuteur. Celui-ci ne l'utilise qu'à la fin de son discours pour prendre position (pour conclure son discours). Il débute son intervention en utilisant le pronom « nous », composé de « je+ vous », il est donc inclusif. Le « **on** », répété

trois fois, est considéré comme un usage familier remplaçant le pronom « nous ». Le pronom personnel « **elle** » renvoie à « personne à laquelle on est attachée ».

- E2 : « Oui, mais ce sont des drogues que **tu** injectes, ou que **tu** fais prendre
E3 : **Je** suis d'accord qu'**elles** neutralisent la souffrance ou les souffrances+ mais au fur et à mesure que le temps passe+ **tu** dois augmenter les doses pour qu'un effet soit ressenti +++ Donc + où conduisent de fortes doses de drogues hein/+
A la mort / »

Tout débatteur essaye de solliciter le jugement de celui à qui il s'adresse, il le prend à témoin en l'impliquant dans son discours. L'exemple précédent représente l'intervention de E2 et E3 en réponse à un camarade qui est défavorable à l'euthanasie et qui propose la médication et les injections pour atténuer les douleurs des malades tout en les gardant vivants. E2 répète deux fois le pronom « tu ». Quant au E3 utilise les pronoms « je », « elles » qui renvoie aux injections et « tu » à l'étudiant. Le pronom « tu » suivi des verbes « injecter, faire prendre, devoir » servent à pointer du doigt l'adversaire afin de rejeter son argumentation, d'où la conclusion « où conduisent de fortes doses de drogues hein/+ A la mort / ». Le fait de s'adresser à son adversaire directement permet au débatteur de se doter d'un éthos de confiance.

- E4 : « c'est pas possible de donner la même éducation aux garçons et aux filles++
vous m'imaginez madame avec un tee-shirt rose et faire ces manières (gestes /rires des étudiants)»

Le « vous » de politesse n'est utilisé par les étudiants que lorsqu'ils s'adressent à leur enseignante. Entre eux, ils se tutoient tout le temps. Peut-être qu'ils veulent garder le même statut.

- E5 : « les Algériens sont connus ils sont très nerveux »

Dans cet exemple, il s'agit d'un éthos collectif, une caractéristique connue et propre aux Algériens. Ici, l'étudiant ne s'implique pas et utilise le pronom « ils » qui renvoient aux Algériens. Etant Algérien aussi, E4 n'a pas utilisé le pronom « nous = je+ tu (vous) + ils » pour

en faire partie (nous, les algériens, sommes connus. Nous sommes très nerveux). Il s'est distingué et s'est exclu de ce caractère partagé qu'est la nervosité.



En ce qui concerne les termes d'adresse ou encore les appellatifs, qui selon Kerbrat-Orecchioni représentent « l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son allocataire » (1992 : 15), sont présents dans les échanges de notre corpus et ils seront analysés successivement dans la partie qui suit.

Il est évident que l'usage de ces termes est conditionné socialement et varie d'une langue ou d'une culture à l'autre et aussi d'une situation de communication à une autre.

Les appellatifs peuvent être divisés en plusieurs sous-groupes, selon le contexte et les besoins de l'analyse. Pour cette étude, nous avons retenu quatre types d'appellatifs : les anthroponymes, les termes de profession, les termes de civilité et les termes affectueux.

Les anthroponymes regroupent les noms de famille, les prénoms et les diminutifs. Les titres de profession servent à nommer un individu en fonction de son rang ou de sa fonction tel que *professeur*. Les termes *monsieur* ou *madame* font partie des titres de civilité. Les termes affectueux peuvent regrouper des mots doux ou injurieux ; dans notre corpus, les termes relevant de cette catégorie sont des mots doux.

Nous constatons que tous les étudiants, en s'adressant à leur enseignante, emploient le terme de civilité : Madame qui se répète dans notre corpus plus de 65 fois. Dans deux échanges, elle a été désignée par sa profession : Professeur. En contrepartie, l'enseignante utilise les anthroponymes, en particulier les prénoms.

Les étudiants, quant à eux, privilégient les différents appellatifs. Ils préfèrent les anthroponymes : les prénoms. L'usage de ces derniers comme une sorte d'apostrophe,

consistant à interpeller directement le destinataire, vise à le prendre à parti et à le faire réagir.

Nous avons repéré les termes « ma chérie / ma belle (employé par l'enseignante) » qui font partie des termes affectueux. Le recours à ces termes permet au locuteur de montrer sa politesse et sa sympathie.

Notant ainsi l'usage des termes « khti et khouya » qui signifient respectivement « ma sœur et mon frère » et servent à exprimer la parenté ou la fraternité. Nous signalons que ces deux termes sont souvent employés sous un aspect ironique.

Dans le processus d'argumentation et dans une situation de confrontation, le choix des pronoms personnels et des appellatifs n'est jamais fortuit. L'usage de tel ou tel terme d'adresse contribue à la construction de l'image de soi (l'éthos) à travers l'activité oratoire.

7- D'autres stratégies pour la construction de l'éthos dans une classe de langue :

Les stratégies mises en œuvre par l'énonciateur pour émerveiller l'énonciataire, pour lui plaire, le charmer sont généralement des stratégies de séduction ou des stratégies tonales. Le débat en classe se présente comme une situation d'interaction spécifique. Occuper une place dominante et plus haute dans l'interaction permet également au débatteur de se doter d'un éthos particulier.

Au niveau de l'espace interactif, des mouvements du rapport de place peuvent être observés, en fonction de différents facteurs :

- Un apprenant peut accéder à une position haute par rapport à un autre apprenant lorsqu'il le corrige ou le soutient linguistiquement ; ce qui est en classe un rôle traditionnellement dévolu à l'enseignant. Voici quelques exemples :
 - E1 : « [...] s'ils veulent nous renvoyer il faut qu'ils nous donnent euh++ des justifications assez++ faisables
 - E2 : valables »

- E3 : « même les chrétiens ils sont des principes mais +
E4 : Ils ONT ils ONT des principes »
- E5 : « concernant le niveau d'instruction ou ++ encore l'intelligence + la maîtrise professionnelle
E6 : l'APTitude professionnelle
E5 : ils ont aucune importance ».

L'asymétrie qui se crée est donc relative au code de la communication¹².

- Un autre moyen d'occuper une position dominante est de s'approprier l'espace interlocutif. Nous savons qu'un locuteur qui monopolise la parole tend à se placer en position haute par rapport à son (ses) interlocuteur(s). Sur ce plan, nous avons constaté que les étudiants très actifs, que nous avons appelés bavards : il s'agit de Nesrine, Amina, Ahmed et Islam, occupent une position interactionnelle dominante avec respectivement 76, 71, 65 et 50 Tours de parole. Quant à la participation des autres apprenants à la dynamique interlocutive, elle varie entre 39 et 02 tours de parole (Chapitre III).

III- Le logos

L'argumentation fondée sur des formes topiques et le recours aux figures non-tropes telle l'argumentation par l'exemple, l'argument ad hominem, et aussi l'utilisation des procédés argumentatifs relèvent de la composante logique.

Aristote considère que toute argumentation repose fondamentalement sur l'induction et le syllogisme, qui sont représentés respectivement sous l'exemple et l'enthymème.

¹² Dans cette situation didactique, l'asymétrie qui porte sur la maîtrise du code de la communication, elle est reconnue et acceptée, et se manifeste généralement par les nombreuses séquences où l'enseignant corrige ou soutient linguistiquement les étudiants. Ici, nous parlons de L'asymétrie relative à la maîtrise de la langue qui se manifeste lorsqu'un apprenant corrige ou aide linguistiquement un pair ; ce qui le place, ce faisant, en position haute.

1- Argumentation par l'exemple :

L'exemple est une composante importante du logos : Aristote la considère notamment comme l'un des deux procédés argumentatifs fondamentaux.

Nous considérons dès lors que le choix de l'exemple n'est jamais fortuit. Vincent (1994 : 95) affirme à ce sujet que « *le locuteur est lié à l'exemple qu'il sélectionne. Il doit assumer la validité argumentative autant que la pertinence discursive* ». Également, « *le choix de l'exemple, en tant qu'élément de preuve, engage l'orateur, comme une espèce d'aveu. On a le droit de supposer que la solidité de la thèse est solidaire de l'argumentation qui prétend l'établir* » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008 [1958] :475).

Exp :

- E1 : « la chirurgie esthétique peut être vraiment bénéfique, **par exemple** corriger un petit défaut comme la forme du nez les oreilles décollées ».

Cet exemple sert à renforcer l'idée que le recours à la chirurgie esthétique est bénéfique mais également salvatrice pour l'égo.

- E2 : « ce qu'il faut savoir c'est que l'euthanasie a deux formes, elle est soit active soit passive. **Par exemple** les injections qui conduisent immédiatement à la mort ça c'est la forme active. Pour la forme passive il peuvent **par exemple** arrêter le traitement ou bien les appareils ».

L'exemple dans ce cas est utilisé pour éclaircir les notions citées (euthanasie passive ou bien active) et préciser l'idée (on peut opter pour la deuxième forme).

- E3 : « aujourd'hui dans le bus les filles sont restées debout alors que les jeunes étaient tous assis tranquillement sans aucun gêne, les jeunes d'aujourd'hui ils sont pas galants du tout ».

La participante a avancé un exemple concret pour défendre son point de vue. Elle fait donc référence à un fait ou à un phénomène déjà vécu sur lequel elle se fonde en vue de convaincre l'autre.

- E4 : « Prenant l'exemple des Touaregs qui sont un modèle pour l'égalité entre les femmes et les hommes depuis l'antiquité »

Il s'agit également d'un exemple concret. La société Touarègue, sans appliquer les règles progressistes, a toujours été pour l'égalité entre les deux sexes.

Considérant les trois rôles que joue l'exemple dans les énoncés cités précédemment, à savoir l'illustration, l'éclaircissement et la concrétisation, il contribue à conférer davantage de crédibilité et de poids au processus d'argumentation. Il s'agit d'un outil incontestable dans la construction du logos par les débatteurs.

2- Argumentation par l'enthymème :

« Enthymème » est emprunté au latin classique *enthymema* signifiant « réflexion », « pensée » et provient de l'expression grecque *en thumô*, proprement « ce qu'on a dans l'esprit ». L'enthymème est un outil qui peut « être utilisé pour des fins de persuasion aussi bien que pour des fins de manipulation » (Buffon 2002).

Le terme enthymème est utilisé pour désigner un argument dont un ou plusieurs énoncés, qui font partie de l'argument, ne sont pas explicitement mentionnés. Les enthymèmes sont parfois appelés « arguments avec prémisses manquantes ». L'énoncé manquant peut être la conclusion.

Du point de vue de la logique formelle, l'enthymème n'est qu'un syllogisme « tronqué ». Le syllogisme est un raisonnement abstrait qui se traduirait en termes linguistiques comme une structure *ternaire* (deux prémisses, une conclusion) et, qui plus est, *explicite*. Alors que l'enthymème n'est ni *ternaire* ni *explicite*, ce qui le rend plus difficile à repérer dans le discours, et en même temps lui assure une hyperfréquence discursive.

Nous reprendrons l'exemple suivant :

Syllogisme :

Majeure : Tous les hommes sont mortels.

Mineure : Socrate est un homme.

Conclusion : Socrate est mortel.

Enthymème 1

Majeure : Tous les hommes sont mortels.

Conclusion : Socrate est mortel.

Enthymème 2

Mineure : Socrate est un homme.

Conclusion : Socrate est mortel.

Enthymème 3

Majeure : Tous les hommes sont mortels.

Mineure : Socrate est un homme.

En logique informelle, l'enthymème n'est plus considéré comme un syllogisme tronqué mais comme un raisonnement qui peut être un outil efficace de persuasion. C'est un argument qui se base sur la plausibilité dont la prémisse plausible reste souvent implicite. Le problème des enthymèmes réside, alors, dans la réinsertion des prémisses implicites.

La logique informelle définit l'enthymème comme un argument plausible (et non pas nécessaire) où une prémisse (ou la conclusion) est implicite.

Du point de vue de la rhétorique, l'enthymème est défini comme un syllogisme rhétorique qui se distingue du syllogisme logique par la vraisemblance et l'implicite. Ainsi, l'enthymème a l'apparence d'une déduction alors qu'il cache en réalité un raisonnement circulaire joignant l'induction à la déduction.

Selon Aristote, il y a deux types d'enthymème : l'enthymème démonstratif et l'enthymème réfutatif.

2-1. Enthymème démonstratif :

L'enthymème démonstratif sert à expliquer l'existence ou non d'un fait ou d'une idée, il «conclut de prémisses sur lesquelles on s'accorde ».

Exp :

« le meurtre par compassion c'est pas un crime, le but est de soulager une souffrance qui rend la vie insupportable »

« la liberté permet aux jeunes d'être autonome et responsable. Si un individu est privé de sa liberté ou bien on lui réduit sa liberté, c'est faire de lui un citoyen lâche et peureux ».

Certains étudiants utilisent la définition pour défendre leur thèse, comme les définitions de l'euthanasie et du meurtre par compassion dans les exemples cités ci-dessous :

- E1 : « l'euthanasie est un acte médical qui consiste à injecter un poison pour mettre fin aux souffrances et aux douleurs d'un malade condamné déjà à mourir ».
- E2 : « le meurtre par compassion n'est pas un crime c'est un acte qui consiste à provoquer intentionnellement la mort d'autrui ».

2-2. Enthymème réfutatif :

Il sert à réfuter les idées de l'adversaire et en tire donc ses conclusions. Pour Aristote : « *la différence est la même que dans la dialectique entre la réfutation et le syllogisme* ».

Exp :

E1 : « il faut être à la mode puisque elle permet d'exprimer sa personnalité »

E2 : ce que tu portes maintenant reflète ta personnalité ? NON cette mode nous a été imposée »

E2 refuse l'argumentation de E1 en prouvant sa fausseté. Il s'agit d'un processus d'invalidation.

Exp :

E1 : « on devrait avoir le droit de mourir digne

E2 : digne pas assassiné

E1 : ta question est trop dure, je ne sais pas si c'est humain et déontologique de laisser une personne souffrir beaucoup de maux incurables. Hmm je suis incapable de le savoir

Aider quelqu'un à mourir ce n'est pas assassin

E2 : aider quelqu'un à mourir c'est pas digne d'un humain aussi »

En se basant sur cet exemple, nous distinguons deux manières de réfuter une conclusion / argumentation : l'objection et la réfutation.

On dit généralement que la réfutation est l'argumentation qui contredit la conclusion de l'adversaire alors que l'objection est l'expression d'une opposition argumentative par le biais d'un argument faible. On peut aussi remarquer que la première tend à clore le dialogue alors que la deuxième appelle une réponse, donc maintient le dialogue.

L'intervention de E1 est un acte initiatif d'assertion (d'un nouvel échange) et l'intervention de E2 un acte réactif de réfutation, c'est une objection (« digne pas assassiné »). Cet énoncé n'a pas clôturé l'échange. Dans son intervention, E1 cherche à justifier et à démontrer la fausseté de la proposition énoncée par E2 en donnant son argument « je ne sais pas si c'est humain et déontologique de laisser une personne souffrir beaucoup de maux incurables » pour la conclusion « Aider quelqu'un à mourir ce n'est pas assassin ». La réfutation de E2 « aider quelqu'un à mourir c'est pas digne d'un humain aussi » sert à contredire et à réfuter la conclusion de E1.

Une réfutation est considérée comme quelque chose de plus puissant qu'une objection.

Exp :

- E1 : « En fait je parle pour les deux car le racisme peut exister des deux côtés malheureusement mais certain c'est juste pour garder ses origines, ils ne veulent pas de mélange.

E2 : Ah oui c'est tout à fait ça, c'est un peu le côté royal comme les rois et les reines non ? (rires)»

Il s'agit d'une réfutation implicite. L'étudiant réfute l'argument avancé par son camarade en utilisant un discours ironique.

En utilisant l'ironie, on feint d'adopter l'opinion de l'autre pour mieux la détruire en la ridiculisant. C'est l'un des moyens de la polémique et il vise à déprécier l'adversaire, sous couvert de son éloge. On y sollicite la connivence de l'auditeur par le biais de la raillerie.

3- Les modes de raisonnement repérés :

Un raisonnement est une suite de propositions vraies ou fausses, liées les unes aux autres et aboutissant à une conclusion. On distingue plusieurs types de raisonnement. Repérer le type de raisonnement utilisé dans un discours permet de mieux comprendre la stratégie argumentative du locuteur.

3-1. Les deux grands modes d'argumentation :

A. La déduction

La déduction procède du général au particulier. Elle se définit par sa seule forme, indépendamment de la vérité des propositions qui y figurent.

On pose des prémisses (dont la plus importante est très générale) qui permettent de tirer une conclusion logique portant sur une réalité plus particulière. Ce type de raisonnement va du général vers le particulier : on tire une conclusion sur une chose particulière en s'appuyant sur une connaissance plus générale.

Exp :

- E1 : « L'investissement dans des grands projets contribue au développement, il est possible **donc** que les jeunes assurent un bel avenir ».

Selon l'étudiant, l'investissement lancé par l'état algérien contribue à la création de l'emploi et à la régression de la misère ce qui garantit aux jeunes un bel avenir. Aller chercher un travail ailleurs n'est plus une excuse valable.

- E2 : « La polygamie n'est **donc** pas une règle, mais une exception. Beaucoup de gens croient + à tort/ qu'il est obligatoire pour un musulman d'épouser plus d'une femme »

En se référant au Coran et aux conditions de la polygamie, l'étudiante déduit que cette dernière n'est pas une obligation. Certes, elle est permise mais sous conditions.

- E3 : A Dieu nous appartenons+ ceci pour dire+ que nous lui appartenons corps et âmes + y compris nos actes et nos pensées++ par respect à ce seul principe+ personne/ ne peut s'octroyer le droit de décider du sort de ce qui ne lui appartient pas »

L'argument déductif sert à exprimer la certitude absolue.

B. L'induction

L'induction procède du particulier au général. Elle consiste à généraliser à partir d'une série d'observations spontanées ou provoquées.

On aligne des cas particuliers et on généralise la conclusion commune de chacun des cas. C'est un processus de généralisation : à partir de prémisses particulières, on formule une conclusion générale.

Exp :

- E1 : « aujourd'hui dans le bus les filles sont restées debout alors que les jeunes étaient tous assis tranquillement sans aucun gêne, les jeunes d'aujourd'hui ils sont pas galants du tout ».

Ici, l'étudiante en se basant sur un exemple particulier aboutit à une conclusion générale « les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas galants ».

- E2 : « vu l'expérience de ma cousine++ elle a fait son choix elle a connu son mari avant le mariage mais après ils ont échoué ++ce type de mariage fini toujours par le divorce+ je pense qu'il y a pas mieux que quand tout est fait dans les règles »

Cette étudiante, et pour défendre sa thèse portant sur la réussite des mariages arrangés, a avancé l'exemple de sa cousine (qui a fait un mariage d'amour). Elle s'est basée ainsi sur un cas particulier pour généraliser les conséquences d'un fait.

3-2. Les autres modes :

A. La causalité :

C'est un procédé qui consiste à étudier un phénomène par l'analyse de ses causes ou de ses conséquences.

Exp :

- E1 : « les pays d'Europe sont très développés économiquement c'est pourquoi les jeunes pensent qu'ils peuvent trouver un travail facilement là-bas »

Le chômage est considéré comme le premier élément qui pousse les jeunes à immigrer. L'occident, grâce à son développement économique, fournit de fortes possibilités d'emploi. C'est une argumentation par la cause.

- E2 : « ils leur limitent leur liberté et l'autonomie puisqu'elles conduisent dans la plupart du temps à la délinquance »

L'étudiante explique que la relation entre les parents et leurs enfants est basée sur l'autorité. Elle pense que le fait de donner la liberté aux enfants mène à la délinquance. Il s'agit d'un argument de cause à effet.

- E3 : « la liberté permet aux jeunes d'être autonome et responsable. Si un individu est privé de sa liberté ou bien on lui réduit sa liberté, c'est faire de lui un citoyen lâche et peureux ».

Il s'agit d'une argumentation par les conséquences.

B. Le raisonnement par analogie :

Le locuteur procède à une comparaison avant d'aboutir à une conclusion. Il s'appuie sur la comparaison de deux cas et se rapproche de l'induction s'appuyant sur une ressemblance. Il consiste à transférer une connaissance d'un cas particulier à un autre cas particulier qui lui ressemble.

Exp :

- E1 : « le mariage arrangé c'est comme un mariage forcé+ pour moi il y a aucune différence ++ parce que pour moi un mariage où le consentement n'est pas réel de la part des deux partis+ j'appelle ça un mariage forcé»

C. Le raisonnement par l'absurde :

L'argumentateur imagine les conséquences absurdes d'une idée pour la réfuter. Ce type de raisonnement est une inférence qui s'appuie sur une proposition fausse. En visant à prouver la fausseté de la proposition (réfutation) en en tirant des conséquences manifestement fausses, il est un moyen indirect pour établir la vérité d'une autre proposition.

- E1 : « Penser à une mort dans la dignité, en pensant à l'Euthanasie, c'est une chose contraire à la dignité de l'humanité et de sa condition »
- E2 : «

D. Le raisonnement critique :

Il consiste à contester une opinion adverse.

Exp :

- E1 : « les féministes ont délaissé tout bon sens, ils vouent une haine acerbe à l'homme et le jugent comme un être vil et cause de tous les problèmes de l'humanité. Il ne s'agit pas de positionner avec ce courant car ces même gens proposent pour résoudre les problèmes de la terre de tuer 90% de la population masculine »

L'étudiant affirme, que loin des valeurs fondamentales qui consistent à préserver et à défendre les droits de la femme, les féministes s'éloignent de l'objectif de ce mouvement et tient à les critiquer.

E. Le raisonnement concessif :

Il consiste à admettre en partie des arguments de la thèse adverse et à leur opposer d'autres arguments.

Exps

- E1 : « Je suis d'accord avec toi sur le fait que certaines personnes ne supportent plus de souffrir + et + et de voir leur famille dans la peine ++ **mais** il arrive parfois que des malades + accidentés ++ morts cliniquement +++ euh ou cancers + comas + ils sont condamnés par la médecine *w bi rahmet rabbi* s'en sortent ».
- E2 : « Je suis d'accord qu'elles neutralisent la souffrance ou les souffrances+ **mais** au fur et à mesure que le temps passe+ tu dois augmenter les doses pour qu'un effet soit ressenti +++ Donc + où conduisent de fortes doses de drogues hein/+ A la mort / ».

Par l'usage des discours concessifs, l'argumentateur reconnaît une certaine validité du discours de son adversaire. Pourtant il ne veut pas renoncer à ses propres arguments.

- E3 : « d'accord ++ parfois il y a pas de solution il y a aucun espoir **mais** ça reste impossible pour moi d'euthanasier un proche+ il en est pas question ».

L'étudiant, Bien qu'il n'ait aucun argument à opposer à ceux de son opposant, il veut quand-même maintenir son point de vue.

Dans cette partie, nous avons essayé d'étudier les procédés employés par les étudiants en classe dans une activité argumentative, qu'est le débat, visant à la construction de l'*image*

du sujet parlant (son *ethos*) ; à la façon de *toucher l'affect* de l'autre pour le séduire ou le persuader (le *pathos*) et à faire appel à la raison (le *logos*).

Il est vrai que la théorie rhétorique argumentative distingue 3 types d'arguments, les arguments éthiques, les arguments pathétiques et les arguments logiques, chacun d'eux produisant un effet de nature différente chez l'auditoire mais ces 3 composantes sont liées dans l'exercice délicat qu'est l'entreprise de persuasion. L'*ethos*, appuyé par le *pathos*, peut soutenir et renforcer chaque argument d'ordre logique dans l'argumentation. En effet, c'est l'articulation de ces trois dimensions argumentatives entre elles qui garantit une stratégie argumentative globale et efficace.

CHAPITRE V

***L'effet de l'argumentation orale sur l'argumentation
écrite***

L'argumentation à l'écrit

« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. » (J. Dolz, 2009). Cette citation nous montre l'importance du travail de production écrite tout au long du cursus scolaire et même universitaire. C'est une compétence propre à la discipline du français mais qui peu à peu devient transversale à toutes les disciplines, d'où son importance. Il semble nécessaire que tout futur enseignant s'intéresse et se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer ses élèves dans leurs productions écrites. En effet, c'est uniquement en analysant des productions de ces derniers que les enseignants peuvent réguler leurs activités afin de s'adapter aux difficultés propres des apprenants.

Dans ce chapitre, il sera donc question d'analyser les productions des étudiants de la première année universitaire. Pour cela, il faudra se questionner sur le genre de texte travaillé et sur ses caractéristiques, afin d'arriver à créer une grille de modélisation du genre. Ensuite, il faudra analyser les erreurs et les lacunes des étudiants, sujet de l'expérimentation, pour leur proposer une activité orale qui, à notre sens, permet d'amener ses étudiants à progresser en vue d'une seconde production écrite sur la même thématique.

I- Le Texte argumentatif

1. La production du texte argumentatif

Rédiger un texte, c'est produire des énoncés, enchaînés, organisés tout en faisant appel à une progression thématique adéquate. Maîtriser le code textuel équivaut l'appropriation du code linguistique pour pouvoir communiquer par écrit, l'apprenant fait appel aux composantes fondamentales de la compétence textuelle déjà acquise et les mécanismes de la mise en discours permettant de situer le texte dans un contexte culturel précis.

Ce qui entrave la production du texte en langue étrangère, c'est le passage de l'oral à l'écrit. Selon Benveniste, ces deux aspects ne sont plus opposés mais complémentaires. Dans le même sens Ferdinand De Saussure pense que l'écrit n'est que la représentation graphique de la langue parlée. Certes les différences entre l'oral et l'écrit sont plus marquées sur le plan linguistique, mais il y a une inter-relation entre les deux aspects.

En effet la représentation syntaxique de l'écrit est plus complexe que celle de l'oral. En plus, on peut analyser les travaux des apprenants dans une langue écrite explicite, exigeant des précisions et un contexte alors qu'elle est moins perceptible dans la langue parlée.

Enfin la forme écrite produite par l'apprenant est prête à une amélioration ou à une perfection puisqu'on a le temps de la corriger sur le plan formel, de la clarifier et de réfléchir sur son contenu.

Savoir écrire c'est, à fortiori, être capable d'analyser préalablement une situation de communication et d'appliquer les règles de construction textuelles appropriées. Il ne suffit pas d'apprendre à l'apprenant à décrire, à analyser l'énonciation mais encore de lui apprendre à organiser et à contrôler le développement du texte. Le texte/discours argumentatif ne s'appuie pas uniquement sur la cohérence du raisonnement, il faudrait également tenir compte de la nature, du choix et de la disposition des arguments. Il prend en compte la valeur de chaque argument. Avant de commencer un travail d'écriture d'un texte argumentatif, il est essentiel d'établir un inventaire des arguments en déterminants la valeur qualitative de chacun d'eux, selon l'émetteur et le récepteur.

2. La structure du texte argumentatif :

Dans un texte argumentatif, l'auteur justifie son opinion à l'aide d'arguments, ou de preuves. La structure d'un texte argumentatif requiert généralement plusieurs paragraphes constituant l'introduction, le développement et la conclusion.

D'après Yvan Perrier (2006 : 1)¹, les caractéristiques du texte argumentatif peuvent être examinées à partir d'un canevas où les principaux éléments que comporte ce type de texte y sont énumérés.

A- L'introduction :

Le sujet doit être présenté en introduction et doit préciser la problématique à laquelle il appartient. Au début et tout au long du développement, l'argumentateur doit amener l'information qui permet d'aborder les différents aspects du sujet. Les idées directrices et les arguments doivent soit être évidents, soit reposer sur d'autres arguments ou une source quelconque (un fait, une statistique, un concept, une autorité, etc).

Une introduction peut contenir :

¹ Le canevas proposé par PERRIER (2006 :2) est comme suit :

Canevas d'un texte argumentatif	
INTRODUCTION	
Paragraphe 1	Présentation du sujet, du problème et de la question abordés
DÉVELOPPEMENT	
Paragraphe 2	Affirmation et explication de l'idée principale sous forme de prise de position ou d'hypothèse
Paragraphe 3	Première idée directrice <ul style="list-style-type: none">• Argument 1.1• Argument 1.2
Paragraphe 4	Deuxième idée directrice <ul style="list-style-type: none">• Argument 2.1• Argument 2.2
Paragraphe 5	Troisième idée directrice <ul style="list-style-type: none">• Argument 3.1• Argument 3.2
CONCLUSION	
Paragraphe 6	Rappel de la problématique liée à l'idée principale et aux idées directrices (résumé) Relance: élargissement de la problématique

- **Le sujet amené** : présente le sujet dans un contexte large, rappelle la situation qui a suscité la réaction de l'émetteur. De quoi s'agit-il ? Sur quoi porte le texte ?
- **Le sujet posé** : présente la problématique, l'enjeu de la controverse.
- **La thèse** : présente l'opinion sur le sujet qui suscite la controverse. C'est la conclusion à laquelle l'énonciateur veut amener le destinataire, l'idée défendue en vue de le convaincre. La thèse est généralement exprimée de façon explicite (de manière évidente), mais elle peut aussi être implicite, subtile.
- **Le sujet divisé** : présente les grandes lignes du développement, généralement deux ou trois raisons (arguments) qui soutiennent l'opinion/thèse de l'énonciateur.

B- Le développement :

Le cœur du texte argumentatif est le développement où les idées directrices, qui s'appuient sur divers arguments, viennent soutenir la thèse, ensemble ou séparément.

La partie du développement comprend :

- **L'argumentation** : présente l'ensemble d'arguments qui appuient et développent de façon logique la thèse annoncée dans l'introduction.
- **Les arguments** : soutiennent la thèse défendue par l'énonciateur dans le but de le convaincre. Ils sont fondés sur des faits, des valeurs d'ordre social ou éthique et des valeurs universelles.
- **Les procédés argumentatifs** : ensemble des moyens utilisés pour mettre la thèse en valeur. Ils ont un effet persuasif sur le destinataire. Vocabulaire connoté, discours direct/indirect, figures de style, référence à une autorité, questionnement, exemples, comparaisons, procédés graphiques, marques d'énonciation et de modalité, etc.
- **L'organisation logique** : les arguments doivent tous converger vers la thèse, soit tous pour ou tous contre le sujet. Ils sont généralement disposés selon un ordre croissant, allant du plus faible au plus fort. Le lien entre les différents arguments doit être serré comme les maillons d'une chaîne. En ce sens, le recours aux marqueurs de relation (addition, cause, conséquence, opposition, etc.) est indispensable pour renforcer le raisonnement et mettre en évidence la progression des idées.

Il existe aussi des procédés de réfutation, de contre-thèse.

La contre-thèse est une thèse qui s'oppose à la thèse défendue. La réfutation a pour but de rendre le raisonnement plus efficace auprès du destinataire en rejetant, niant ou refusant une thèse adverse pour mieux défendre sa propre thèse. On peut soit :

- présenter un cas qui est en opposition avec la position adverse ;
 - soulever des contradictions dans l'argumentation adverse ;
 - concéder quelque chose pour en tirer parti, c'est-à-dire proposer une concession, un compromis qui va dans le sens de la contre-thèse, puis s'en servir pour présenter une objection afin de tirer une conclusion à la thèse défendue ;
 - élaborer des hypothèses à partir de la contre-thèse, proposer des idées qui vont dans le sens de la thèse adverse pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent.
- **conclusion partielle** : elle termine le raisonnement argumentatif en résumant l'essentiel de l'argument.

Chaque paragraphe de développement doit être conçu de la même façon :

- argument - procédés argumentatifs - conclusion partielle

C- La conclusion :

La thèse ou l'idée défendue est réaffirmée en conclusion comme couronnement d'une démonstration qui a eu lieu dans le développement.

La conclusion met fin à l'argumentation et vise à assurer l'adhésion du destinataire à la thèse formulée dans l'introduction. Elle comporte deux éléments importants :

- **La fermeture** : reformulation de la thèse et résumé des arguments (thèse + sujet divisé) ;
- **L'ouverture** : élargissement du débat en prenant en considération d'autres aspects qui viennent soit consolider la thèse défendue, soit interpeler le destinataire en l'incitant à poursuivre la réflexion

Nous résumons les points précédents comme suit :

Introduction

- sujet amené
- sujet posé (controverse)
- thèse (opinion)
- sujet divisé *argument 1 *argument 2

Développement

- argument
- explication plus précise de l'argument
- procédés argumentatifs
- conclusion partielle

Conclusion

- fermeture (rappel de la thèse et des arguments)
- ouverture

Cependant, un texte argumentatif perd toute utilité s'il ne mène pas à une conclusion ou si son argumentation est faible. La première difficulté éprouvée lors de la production d'un texte argumentatif consiste à construire une argumentation logique. Néanmoins, il y a d'autres erreurs à éviter :

- L'argumentation incomplète : il faut que les arguments soulevés soient assez solides pour soutenir les idées directrices et que celles-ci soient assez fortes pour soutenir à leur tour la conclusion logique, c'est-à-dire l'idée principale.
- L'argumentation insatisfaisante : les arguments doivent être fondés sur une base solide.
- Une structure confuse : il ne suffit pas seulement que les arguments soient solides mais ils doivent être clairs aussi pour les lecteurs. Il faut éviter les sous-entendus ou la présentation de manière désordonnée.

3. Les plans du texte argumentatif :

3.1. Le plan thématique :

L'objectif n'est pas de discuter une thèse mais plutôt de l'étayer, c'est-à-dire de fournir un certain nombre d'arguments capables de valider le jugement ou de répondre à la question proposé.

3.2. Le plan analytique :

Il se propose d'examiner une notion en envisageant les causes, les manifestations qui en découlent avant de proposer d'éventuelles solutions. C'est le plan « causes/ conséquences/ solutions ».

3.3. Le plan comparatif :

Il établit un parallèle constant entre deux notions. Ce plan pourra les examiner successivement dans les deux premières parties avant d'élaborer une synthèse personnelle qui tentera d'établir leurs points majeurs de ressemblance ou de discordance et de proposer un dépassement.

3.4. Le plan dialectique :

Dans ce plan, auquel nous nous intéressons dans le présent travail, l'étudiant est amené à examiner un jugement, d'en montrer les limites voir de le réfuter. C'est le plan « thèse/ antithèse/ synthèse ».

4. Les connecteurs :

Nous tenterons de classer les connecteurs selon le rôle (la fonction) qu'ils jouent. Cette classification est basée sur un critère fonctionnel opposant deux classes de connecteurs. D'une part, ceux qui jouent un rôle d'une exposition ou d'organisation du texte, comme : d'une part/d'autre part, d'un côté/ de l'autre, d'abord/ ensuite/ enfin, premièrement/ deuxièmement.). D'autre part, les connecteurs qui jouent un rôle dans la démonstration et l'argumentation (En effet, en revanche, ainsi, etc....).

Le connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction, adverbe, locution adverbiale, groupe prépositionnel, interjection, etc.) qui articule deux ou plusieurs énoncés intervenant dans une stratégie argumentative tel que *mais, puisque, car, donc, d'ailleurs, au moins, alors, seul, seulement, décidément, là, tiens, hélas!, tu sais, écoute!, tu vois, après tout, etc.*

Selon la fonction argumentative qu'ils accomplissent dans un énoncé, on peut les répartir en :

- Connecteurs introducteurs d'arguments : (car/or/mais/.....)
- Connecteurs introducteur de conclusion : (finalement /donc/ décidément/..)
- Connecteurs dont les arguments sont co-orientés (d'ailleurs/ même...)
- Connecteurs dont les arguments sont anti-orientés (quand même, sinon, pourtant).

Ci-après, nous reproduirons un tableau contenant des connecteurs logiques classés selon leur fonction spécifique dans un discours argumentatif :

Types de connecteurs	Relation logique	Exemples
Les connecteurs de cause et de conséquence explicitent le raisonnement logique qui permet de valider la relation entre une prémisse et une conclusion	Cause	Car, Parce que, Puisque, Vu que, Étant donné que, En vertu de, en effet...
	Conséquence	Puis, Alors, Donc, Ainsi, Par conséquent, Si bien que, De sorte que, c'est pourquoi...
	Conclusion	En conclusion, Pour conclure, En somme, en définitive, en guise de conclusion...
Les connecteurs contrastifs indiquent le contraste qui peut arriver entre les idées opposées	Opposition	Mais, Alors que, Par contre, Cependant, Toutefois, Or
	Substitution	Au contraire, Au lieu de
	Restriction	Mais, sauf
	Contraste	Mais, Au contraire
Connecteurs comparatifs	Comparaison / équivalence / parallèle	De même, ainsi, également, à la façon de, comme, tel...que, conformément à, plutôt...que, moins... que...
Connecteurs additifs	Addition ou gradation	D'ailleurs, De plus
Connecteurs contre argumentatifs	Contre-argumentation	En échange, Par contre, Cependant, En revanche
Connecteurs énumératifs permettent de recenser une série d'évènement	Énumération / classement	Premièrement, ensuite, d'abord, avant tout, puis, d'une part...d'autre part, non seulement... mais encore ...
Connecteurs de reformulation	expliciter	C'est-à-dire, en d'autres termes, autrement dit...
Connecteurs illustratifs	Illustration / explication	Par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de...

En somme, les connecteurs (d'organisation ou logiques/argumentatifs) sont importants, pour la cohérence et la cohésion textuelles. Ils favorisent également la compréhension et la production de ce type de texte (argumentatif).

II- Analyse et interprétation

1- Présentation de l'activité de l'expérimentation

Comme nous l'avons déjà expliqué (2^{ème} chapitre), l'expérimentation s'est déroulée en classe de 1^{ère} année universitaire. Les copies du pré-test ont été ramassées avant de commencer l'activité du débat, soit en mois de février. Les productions du post –test ont été récupérées à la fin de l'expérimentation, après environ 3 mois (début du mois de Mai). Nous n'avons pas demandé aux étudiants de rédiger le deuxième texte juste après les débats en vue d'éliminer l'hypothèse de l'effet de la mémorisation (les textes ont été rédigés une semaine après le dernier débat).

Il est à signaler que les étudiants ne savaient pas que leurs productions allaient faire l'objet d'un travail de recherche. Nous avons préféré ne pas leur dire pour ne pas les influencer et afin d'avoir des rédactions les plus représentatives possibles.

L'enseignante, après avoir présenté la liste des sujets, a demandé aux étudiants de rédiger, en une heure et demi, un texte argumentatif selon le plan dialectique (thèse- antithèse- synthèse) et le structurer comme suit :

- Problème posé
- Thèse 1 (3 arguments)
- Thèse 2 (antithèse) (3 arguments)
- Prise de position (ou bien Synthèse / résumé)

Pour rédiger un texte argumentatif, l'apprenant doit suivre les étapes suivantes :

1- Planifier sa production

- Définir la finalité de l'écrit (respect de la consigne) ;
- Sélectionner les informations nécessaires et les plus pertinentes ;
- Choisir une progression thématique.

2- Organiser sa production

- Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par la consigne ;
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions et les contradictions ;
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent du temps et par l'établissement des liens entre les informations ;

- Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire ;
- 3- Utiliser la langue d'une façon appropriée
 - Produire des phrases correctes au plan syntaxique ;
 - Utiliser le lexique adéquat à la thématique ;
 - Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

2- Regard sur l'action des étudiants

Les étudiants semblaient motivés, chacun d'eux travaillait individuellement la thèse qui lui a été attribuée. Dans la première rédaction, nous avons constaté qu'aucun d'entre eux n'a songé à établir un plan à son texte. L'introduction et la conclusion ont été travaillées conjointement entre les membres du groupe (une sorte de négociation). Dans la deuxième séance douze groupes se sont mis à établir un plan et choisir les arguments avant de commencer l'activité de rédaction. Déjà nous signalons une légère amélioration dans les pratiques des étudiants (implication des étudiants, motivation : les sujets semblent être maîtrisés).

Nous résumons nos observations comme suit :

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet
<ul style="list-style-type: none">- Les étudiants ont du mal à déclencher l'écriture, ils ont besoin d'aide pour démarrer- Aucune planification- Vivacité d'esprit mais travail superficiel- Réflexion à peine esquissée- Des phrases longues	<ul style="list-style-type: none">- Ils débutent facilement l'activité et développent au fur et à mesure leurs idées- Certains planifient leur travail- Inspirés par le sujet. Ce dernier est traité de façon sérieuse- Réflexion profonde sur le sujet- Des idées mises en valeur par des phrases courtes

3- Grille d'évaluation du pré-test (1^{er} jet)

N° de la copie	Titre	Structure du texte			Lisibilité	Cohérence	Langue	modalisateurs	Connecteurs logiques	Connecteurs d'organisation	Arguments	Note	Observation
		Intro	Dévlo	concl									
01	0	0,25	1	0,5	0,5	1,5	1,5	1,5	1	1	2,5	11,25	Moyen
02	0	1	1	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0,25	1,5	06,25	Insuffisant
03	1	1	1	1	0,5	1,5	1	0	1	0,5	1,5	10	Moyen
04	1	0,5	1	1	0,5	2	1,5	1	1,5	1	2	13	A. Bien
05	1	1	1	1	0,5	1	1	0	0,25	2	2,5	11,25	Moyen
06	1	1	1	1	0,5	1,5	1	0	1	2	3	13	A. Bien
07	1	1	1	1	0,5	2	1,5	0,5	1	2	3	14,5	Bien
08	1	0,5	1	0,5	0,25	1,5	0,5	0,5	0,25	2	2	10	Moyen
09	1	1	1	1	1	1,5	0,5	1	0,5	2	2,5	13	A. Bien
10	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	2	2	2	12,5	A. Bien
11	0	1	1	0,5	0,5	1,5	1	0,25	2	1,5	2,5	11,75	Moyen
12	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,25	2	9,25	Insuffisant
13	0	0,5	1	1	0,25	1,5	0,5	0,5	1,75	1,25	3	11,25	Moyen
14	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0	0	0	3	7,5	Insuffisant

15	1	1	1	1	0,5	1,5	1	0	0,25	2	3	11,25	Moyen
16	0	1	1	0	0,5	1	0,5	0	0	1	1,5	6,5	Insuffisant
17	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	2	3	12	Moyen
18	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1,5	9,5	Insuffisant
19	1	1	1	0	1	1	0,5	0	0,25	1,25	2,5	9,5	Insuffisant
20	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0	1	1,5	2,5	11	Moyen
21	1	0,5	1	1	1	1,5	1	0,25	0,5	1,75	2	11,5	Moyen
22	0	0,5	1	0	1	1	0,5	0	0,5	1	2	7,5	Insuffisant
23	1	0,5	1	0	0,5	1	1	0	0,5	1,25	2,5	9,25	Insuffisant
24	0	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1,5	9	Insuffisant
Moyenne des notes obtenues										10,48			

3-1. Bilan

Après correction des rédactions, nous avons remarqué ce qui suit :

- 30 étudiants ont donné un titre à leurs textes (14 n'en ont pas donné) ;
- 06 étudiants ne sont pas en mesure de constituer des paragraphes ;
- 06 étudiants sont arrivés à produire des textes argumentatifs suivant les consignes données (un plan argumentatif, une problématique, 3 arguments pour chaque thèse, prise de position/ synthèse). Ils ont bien structuré leurs textes ;
- Au niveau de la ponctuation, les étudiants emploient le plus souvent les points finals et les virgules mais un grand nombre ne respecte pas la ponctuation ;
- Au niveau de la langue : beaucoup de fautes d'orthographe, de conjugaison ou de grammaire ;
- Les phrases sont longues et incorrectes ;
- Les textes sont cohérents : les idées et les informations présentées tournent autour du sujet ;
- 22 étudiants (50%) sont arrivés à produire des argumentations acceptables au niveau de la progression et des idées ;
- Certains arguments ont été répétés ;
- certains donnent des arguments éparpillés et désordonnés ;
- Le nombre de connecteurs logiques employés varie entre 0 et 07. Les plus utilisés sont : car, donc, en effet, mais, parce que ;
- Une utilisation erronée de certains articulateurs tel que : en outre, en revanche, néanmoins ;
- Le nombre de connecteurs d'organisation varie entre 0 et 05. Les plus dominants sont : d'abord, ensuite, en plus, enfin, premièrement, deuxièmement ;
- L'introduction se manifeste généralement par une définition. Certains étudiants commencent par les avantages et laissent les inconvénients en dernier ou bien ils ne citent que les avantages ou les inconvénients. Peu sont ceux qui se prononcent directement pour ou contre ;
- 08 apprenants n'ont pas rédigé une conclusion ;
- 08 apprenants ont rédigé une conclusion inachevée et lacunaire ;

- 12 étudiants ont rédigé une conclusion à leur texte où ils ont donné leur point de vue personnel ;
- 14 copies contiennent des exemples qui illustrent les arguments présentés
- Le nombre d'exemples varie entre 0 et 6 ;
- 16 étudiants, soit 33,3 %, affirment leur prise de position et leur opinion ;
- 14 étudiants développent un seul argument en présentant plusieurs exemples.

3-2. Analyse des résultats :

Lors de cette activité, nous avons noté que les apprenants avaient des difficultés avec le texte argumentatif particulièrement au niveau de :

- L'organisation du texte (La structure textuelle argumentative) ;
- Le repérage et l'identification de l'argument par rapport à l'illustration (ils ne font pas la différence entre l'argument et l'exemple) ;
- L'emploi correct de certains articulateurs (introduisant la notion de conséquence et d'opposition) ;
- La rédaction des arguments :
 - Ils donnent des arguments atones ;
 - Ils ne font que reformuler la thèse ;
 - Leurs arguments ne sont pas convaincants ;

Ils ont besoin de remédier à certains problèmes tels que :

- Diversifier les arguments ;
- Apprendre à illustrer les arguments par des exemples appropriés (chercher plus d'exemples) ;
- Elargir l'éventail de leur vocabulaire ;
- Employer les modalisateurs ;
- Faire attention à la cohérence du texte ;
- Faire attention à l'orthographe et à la syntaxe ;

3-3. Interprétation :

D'après les résultats présentés ci-dessus, il nous paraît que les apprenants ont des difficultés beaucoup plus au niveau de la pertinence des idées et le choix du vocabulaire, et ces difficultés sont dues peut-être à leur méconnaissance des stratégies argumentatives et des différents types d'arguments susceptibles de garantir une argumentation adéquate.

Ainsi, ces résultats montrent que les difficultés rencontrées par les étudiants varient selon le niveau de compétences de ces derniers. Certains sont incapables d'inscrire leurs textes dans une situation d'énonciation appropriée à l'argumentation, d'autres, ne trouvent pas les moyens pour étayer leurs thèses. Le choix d'arguments ne semble pas être facile à effectuer c'est pourquoi la plupart des étudiants n'avancent pas plus de deux arguments.

De plus, les étudiants semblent avoir des difficultés dans l'usage des procédés d'énumération. La difficulté réside dans le choix des articulateurs d'organisation pour introduire les arguments. Pour les relations logiques exprimées dans le texte, nous trouvons la cause et la conséquence qui dominent dans les productions des étudiants.

Par ailleurs, ces étudiants, inscrits en licence de français, ont certainement déjà travaillé sur le genre argumentatif dans leurs années scolaires précédentes. En effet, un même genre peut être travaillé plusieurs fois pendant une scolarité, avec à chaque fois une difficulté et des attentes supplémentaires. Ainsi, cette première activité nous a permis de comprendre un peu mieux les acquis et les manques des apprenants du français, quant à la production écrite d'un texte argumentatif. En plus des difficultés énumérées plus haut, d'autres insuffisances et lacunes ont été relevées, en particulier le manque d'organisation dans le texte. En effet, certains étudiants semblent avoir de la peine ou ne pas savoir encore comment ordonner leurs idées en paragraphes clairs et précis, contenant chacun un argument pour ou contre. C'est un aspect essentiel dans un texte argumentatif. Il serait donc important de travailler avec ces étudiants sur l'organisation d'un texte argumentatif en paragraphes selon un agencement des arguments bien précis et logique.

4- Grille d'évaluation du post -test (2^{ème} jet)

N° de la copie	Titre	Structure du texte			Lisibilité	Cohérence	Langue	modalisateurs	Connecteurs logiques	Connecteurs d'organisation	Arguments	Note	Observation
		Intro	Dévlo	concl									
01	1	1	1	1	0,5	2	1,5	1,5	2	2	3	16,5	T. Bien
02	0	0,5	1	1	0,5	1,5	1	0,25	1,25	1	3	11	Moyen
03	1	0,5	1	1	1	2	1	0	2	2	3	14,5	Bien
04	1	1	1	1	0,5	2	1,5	1,5	2	2	3	16,5	T. Bien
05	1	1	1	1	0,5	2	1,5	0	1	2	3	14	Bien
06	1	1	1	1	0,5	2	1,5	0,25	1,25	2	3	14,5	Bien
07	1	1	1	1	0,5	2	1,5	0,5	1	2	3	14,5	Bien
08	1	0,5	1	1	0,5	2	1,5	0	1	2	2	12,5	A. Bien
09	1	0,5	1	1	1	2	1	0,5	2	2	3	15	Bien
10	1	1	1	1	1	2	1,5	0	1	1	2,5	13	Bien
11	1	1	1	1	1	2	1,5	0	2	2	3	15,5	Bien
12	1	0,5	1	1	1	2	1,5	0	2	2	3	14	Bien
13	1	0,5	1	1	1	2	1,5	0	2	2	3	15	Bien
14	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0,25	3	8,75	Insuffisant

Chapitre V : L'effet de l'argumentation orale sur l'argumentation écrite

15	1	0,5	1	1	0,5	1,5	1	0,25	1,5	2	3	13,25	A. Bien
16	0	1	1	1	1	1,5	1	0,25	1	2	2	11,75	Moyen
17	1	1	1	1	1	1,5	1	0,5	2	2	3	15	Bien
18	1	1	1	1	1	1,5	1	0	1	2	3	13,5	A. Bien
19	1	1	1	1	1	2	1,5	0,5	2	2	3	16	T. bien
20	1	0,5	1	1	0,5	1,5	1,5	0	0,25	2	3	12,25	A. Bien
21	1	1	1	1	1	1,5	1	0,25	1,5	2	3	14,25	Bien
22	0	0,5	1	1	0,5	1	1	0	1	1,5	2	9,5	Insuffisant
23	1	1	1	1	1	2	1,5	0,25	1,75	2	3	15,5	Bien
24	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1,5	9,5	Insuffisant
Moyenne des notes obtenues										13,57			

4-1. Bilan

Après les débats, les étudiants ont rédigé un deuxième texte argumentatif portant sur le même thème. Nous résumons nos observations comme suit :

- 42 étudiants, soit 87,5%, ont donné un titre à leur texte (06 n'en ont pas donné) ;
- 46 étudiants ont présenté leurs textes en paragraphes ;
- La majorité des étudiants ont remis des textes bien organisés et représentables ;
- Une grande importance a été accordée au respect des règles de ponctuation ;
- 30 étudiants sont arrivés à produire des textes argumentatifs suivant les consignes données (un plan argumentatif, une problématique, 3 arguments pour chaque thèse, prise de position/ synthèse) ;
- Au niveau de la langue : présence toujours de fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire ;
- Les phrases sont plus ou moins courtes et explicites ;
- Les textes sont cohérents : les idées et les informations présentées tournent autour du sujet ;
- Le nombre de paragraphes varie entre 06 et 12 ;
- 40 étudiants (soit 83,33%) sont arrivés à produire des argumentations satisfaisantes au niveau de la progression et des idées ;
- Suppression des arguments répétés ;
- Le nombre d'argument a visiblement augmenté ;
- Le nombre d'arguments avancés dans les productions des étudiants varie entre 04 et 10 ;
- Le nombre de connecteurs logiques employés varie entre 03 et 11. Les plus utilisés sont : car, donc, en effet, mais, parce que, puisque, par conséquent ;
- Le nombre de connecteurs d'organisation varie entre 0 et 10. Les plus dominants sont : d'abord, ensuite, en plus, enfin, premièrement, deuxièmement ;
- Une seule copie ne contient pas les articulateurs de classement des arguments (articulateurs d'organisation) ;
- Tous les étudiants ont rédigé une conclusion ;
- Tous les étudiants ont utilisé des connecteurs de conclusion, notamment : en conclusion, en guise de conclusion, pour conclure ;

- 08 étudiants ont rédigé une conclusion à leur texte où ils ont donné leur point de vue personnel ;
- 83,3% des conclusions sont sous forme de synthèse et / ou mettent en avant un conseil ;
- Le nombre d'exemple a remarquablement augmenté ;
- 18 copies contiennent des exemples qui illustrent les arguments présentés ;
- Dans l'ensemble, le nombre d'exemples varie entre 0 et 4.

4-2. Analyse des résultats :

Il est à noter que les étudiants sont considérablement motivés par leurs thèmes, ils leur sont familiers. Ils défendent la thèse qui leur est attribuée en donnant des arguments valables et mêmes quelques exemples. Des liens logiques sont présents chez 90 % des étudiants tels que : « car », « parce que », « en effet », « d'ailleurs », « c'est le cas de », « en fait », « néanmoins », « par ailleurs », « mais », « par conséquent », « premièrement », « deuxièmement », « d'une part »... En plus, les étudiants ont tendance à faire plus attention à la cohérence du texte qu'ils sont en train de produire, ainsi qu'à l'emploi d'articulateurs argumentatifs (de classement et logiques).

En ce qui concerne l'organisation du texte, il est visiblement clair que les textes du 2^{ème} jet présentent une logique argumentative selon laquelle le lecteur ou le correcteur peut suivre la progression et l'enchaînement des idées tout au long du texte. Ce dernier est souvent bien organisé et représentable (présenté en paragraphes tout en respectant les règles de ponctuation).

Quant à la pertinence des idées et des arguments, les apprenants sont parvenus, à la fois, à cerner le sujet traité (la thèse défendue) avec des arguments plus ou moins forts, pertinents et diversifiés et à mettre en valeur leur opinion (certains ont exprimé leur opinion explicitement d'autres se sont focalisés sur la qualité de l'argumentation).

Nous soulignons également que les étudiants ont réussi à mettre en œuvre les moyens linguistiques permettant la justification (cause, conséquence), l'opposition et la réfutation.

Néanmoins, chez un grand nombre d'étudiants, les marques de jugement sont quasiment absents : les modalisateurs utilisés sont souvent les mêmes et reviennent à chaque fois tels que : « certes », « certainement », « il est vrai que », « c'est-à-dire » et « si ». Le système

d'énonciation est particulièrement caractérisé, chez une grande part des apprenants par la troisième personne du pluriel « ils ». Nous citons à titre d'exemple : « *aux yeux des adultes, ces jeunes restent toujours des petits nécessitant une permanente protection. **Ils** leurs limitent leur liberté* », « *les gens sont devenus de plus en plus obsédés par leurs apparences, **ils** veulent donc plaire à tout le monde* ».

D'autres recherches se proposeront probablement pour remédier à ce problème.

En somme, l'activité du débat a eu de bonnes répercussions sur l'attitude des apprenants et a fait remarquer un progrès chez les étudiants par rapport à la précédente application.

III- Comparaison entre les productions orales et les productions écrites

Un bon débateur n'est pas forcément un bon argumentateur dans une situation de production écrite. D'après notre expérimentation, nous avons vu que certains étudiants (les plus actifs au débat), n'arrivent pas à étayer leur thèse et à avancer des arguments assez forts et pertinents. Ceci peut s'expliquer par de multiples raisons notamment l'absence de la spontanéité et de la coopérativité. Ajoutons à cela le caractère formel de l'écrit qui exige une syntaxe plus élaborée, un enchaînement logique d'idées. Ces dernières sont liées les unes avec les autres et forment une unité de sens.

Dans cette partie, nous nous contenterons de présenter sommairement les stratégies argumentatives mises en œuvre par nos étudiants dans les deux types de productions (orales et écrites), les types de raisonnement ainsi que les types d'argument. A notre sens, il serait très intéressant de réaliser une étude comparative, plus détaillée, sur les pratiques argumentatives orales et écrites des étudiants.

1- Les stratégies argumentatives :

Stratégies argumentatives	
A l'oral	A l'écrit
- L'étudiant fait connaître sa thèse après un raisonnement (il peut également présenter directement sa thèse pour ensuite la défendre).	- Souvent, l'étudiant présente directement la thèse défendue.
- L'étudiant avance un seul argument en le développant longuement (stratégie d'appui ou de justification).	- Il peut accumuler ses arguments sans pour autant les justifier, les illustrer ou les développer.
- Il peut se contenter d'étayer sa thèse (stratégie défensive)	- Il œuvre à étayer la thèse défendue (la stratégie dominante)
- Il se limite à réfuter la thèse de son adversaire (stratégie réfutative)	- Certains étudiants ont choisi de réfuter la thèse adversaire en avançant des contre-arguments
- Ou encore il se contente de lui accorder les aspects qu'il juge positifs ou négatifs	- Dans un grand nombre des productions, les étudiants ont tenu à présenter les avantages et les inconvénients d'une thèse (aspects positifs et négatifs)
- Les stratégies pathétiques : une argumentation chargée émotionnellement	- A l'écrit, ce sont les stratégies logiques qui dominent.
- Les stratégies éthiques : une argumentation séductrice qui consiste à	

<p>employer les éléments qui peuvent séduire/dévaloriser l'adversaire ou valoriser l'orateur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les stratégies argumentatives logiques. 	
---	--

2- Les modes de raisonnement :

Les Modes de raisonnement	
A l'oral	A l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> - Un raisonnement pas forcément logique - Un raisonnement direct ou indirect (il ne manifeste pas son intention d'influencer ou de convaincre l'autre) - Raisonnement par la cause - Un raisonnement déductif ou inductif - Un raisonnement par l'absurde - L'analogie et la concession - Raisonnement critique 	<ul style="list-style-type: none"> - Un raisonnement souvent logique (influence par l'exactitude des faits présentés) - Un raisonnement direct : l'étudiant annonce la thèse. - Raisonnement par la cause/conséquence (le plus dominant) - Le raisonnement déductif qui domine - Nous n'avons repéré aucun cas de ce type de raisonnement - L'analogie et parfois la concession - Raisonnement dialectique

3- Les types d'arguments :

Les types d'argument	
A l'oral	A l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> - Les arguments affirmatifs : <ul style="list-style-type: none"> • L'argument d'autorité (fréquent) • Appel aux valeurs • Les témoignages • Les définitions • Les exemples - Les arguments logiques : <ul style="list-style-type: none"> • Argument de cause à effet • La comparaison • Argument inductif et déductif - Utilisation des données historiques, scientifiques - Argument ad hominem (en attaquant la personne) - Prise à témoin - L'ironie 	<ul style="list-style-type: none"> - Les arguments affirmatifs : <ul style="list-style-type: none"> • Les arguments d'autorité (peu employé) • Les définitions • Les exemples (récurrent) • Les données chiffrées - Les arguments logiques : <ul style="list-style-type: none"> • Argument de cause à effet (très répandu) • Parfois la comparaison • Argument déductif • Les avantages et les inconvénients

IV-Comparaison entre le pré-test et le post –test (L'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite)

Dans cette partie, nous reviendrons plus en détail sur l'effet du débat sur l'amélioration des productions de nos étudiants en comparant entre les deux productions réalisées respectivement avant et après le débat. Nous avons pensé que l'élaboration ou le recours à un tableau comparatif répondra mieux à notre objectif.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
01	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Formulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation du thème - Présentation d'une seule thèse « elle peut présenter de nombreux avantages »	Nombre de paragraphes : 2 - Présentation du thème - Présentation de deux thèses : « un passe de temps favori » « une perte de temps » - Problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre la lecture) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 <ul style="list-style-type: none"> - D'abord + arg + car - En plus + arg Transition exprimée par l'expression (d'autres personnes pensent que...)	1 ^{ère} partie : Thèse (contre la lecture) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 <ul style="list-style-type: none"> - Tout d'abord + arg+ car - Ensuite + arg + parce que - Enfin + arg Pas de transition
	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour la lecture) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 <ul style="list-style-type: none"> - Pour moi + arg+ en effet, alors, dès lors - Aussi + arg - De plus+ arg 	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour la lecture) Nombre de paragraphes : 4 Nombre d'arguments : 4 <ul style="list-style-type: none"> - D'abord+ arg + en effet, donc, car - Ensuite + arg+ puisque + en effet + Ainsi - De plus + arg+ exemple (tout comme) - Enfin + arg+ par conséquent
<u>Conclusion</u>		
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « pour conclure »	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Ainsi (+ c'est pour cela) »	

Bilan 01 :

En analysant les productions du 1^{er} groupe portant sur « la lecture », nous avons remarqué ce qui suit :

- Les étudiantes ont changé le titre de leur texte et ce, suite à la remarque de l'enseignante. Le premier étant « Notre argumentation porte sur l'importance de la lecture et sa place chez les gens » a été rejeté par cette dernière. Il a été remplacé par « les bienfaits de la lecture » (dans la deuxième production)² ;
- Les deux introductions étaient bien formulées sauf que la deuxième comportait une problématique « est-ce vrai ? la lecture n'est-elle vraiment qu'une perte de temps ? » ;
- Le nombre d'arguments a augmenté dans la deuxième production
- Les arguments ont été diversifiés (certains exprimaient la cause, d'autres la conséquence) ;
- Les membres du groupe ont procédé par divers types de raisonnements :

Dans la première production, nous soulignons la déduction

Dans la deuxième production, nous repérons : la déduction et l'analogie

- Le nombre d'articulateurs logiques a augmenté et diversifié (car, en effet, dès lors / puisque, car, parce que, donc, par conséquent, en effet, ainsi, comme).

² Avant de présenter leur thèse, les étudiants devaient écrire le titre ou le sujet du débat sur le tableau.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
02	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Absence du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation du thème (Définition) - Pas de problématique	Nombre de paragraphes : 2 - Présentation du thème (définition) - Présentation de deux thèses (les partisans et les opposants) - Pas de problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 1 <ul style="list-style-type: none"> - Le premier argument + arg + c'est-à-dire Pas de transition	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 Nombre d'arguments : 4 <ul style="list-style-type: none"> - D'abord + arg+ car+ c'est pour ça - arg - De plus + arg + exemple - Il est exacte que + mais+ arg+ car + c'est pour cela Transition exprimée par « sauf que »
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 <ul style="list-style-type: none"> - Arg+ en effet + afin de + exemple (preuve en-est) - Arg+ grâce à - Arg 	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 4 Nombre d'arguments : 4 <ul style="list-style-type: none"> - En effet + arg + exemple (comme) - Autre point négatif +Arg+ exemple - Arg - Arg
	<u>Conclusion</u>	
- Pas de conclusion	Nombre de paragraphe 1 Synthèse	

Bilan 02 :

Le deuxième thème est « le féminisme »

- Les membres du groupe n'ont pas donné un titre à leurs textes ;
- L'argumentation dans la première production était pauvre. Nous n'avons trouvé qu'un seul argument pour les partisans du courant féministe (pourtant les membres de ce groupe sont très actifs lors des débats) ;
- Ce sujet a suscité plusieurs réactions et a été fortement débattu par les étudiants ;
- Dans la deuxième production, après le débat, le nombre d'arguments a augmenté ;
- Nous repérons plusieurs types de raisonnement (cause, la conséquence, la concession, l'analogie) ;
- Nous signalons également les fautes de langue indénombrables dans les deux productions (beaucoup de fautes d'orthographe, de ponctuation, absence des majuscules au début des phrases ...etc) ;
- Les étudiants n'ont utilisé, dans les deux productions, aucun modalisateur ;
- Le débat était très bénéfique pour les membres de ce groupe. Certains arguments ont été reproduits. Citant à titre d'exemple : le cas des « féminazies » (un terme/ un néologisme employé par un participant au débat pour expliquer que les féministes ont délaissé tout bon sens et vouent de la haine à l'homme) argument n°2

Ainsi que l'exemple présenté par l'enseignante qui a été employé pour illustrer le 1^{er} argument ;

- La conclusion est sous forme de synthèse et ne contient pas leur point de vue personnel.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
03	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre « les cours de soutien »	- Reformulation du titre « Est-ce que les cours de soutien sont-ils efficaces ou non ? »
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Problématique	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème - Absence de problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 - D'abord+ arg+ donc - Aussi+ arg 2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 - Par contre+ arg - Deuxièmement+ arg+ donc	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 - Introduction partielle de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ car - Ensuite+ arg+ surtout - Enfin+ arg+ exemple 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par «Cependant » - Introduction partielle de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - En premier lieu+ arg+ par contre - En deuxième lieu+ arg+ exemple - En dernier lieu+ arg+ exemple
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Enfin » Synthèse (pas de prise de position)	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « A la fin » Synthèse	

Bilan 03 :

Thème : « les cours de soutien »

- Les membres du troisième groupe ont donné un titre à leur texte ;
- Une amélioration notable dans leur production ;
- Dans le premier texte, les étudiantes se sont contentées de la déduction (argument -- -- donc) ;
- Dans le deuxième texte nous trouvons :
 - L'analogie (comme), l'opposition (cependant / par contre), illustration par des exemples, l'argumentation par la cause (car) → Diversification des arguments ;
 - L'expression de la transition ;
 - Une présentation de la thèse ou de l'antithèse (présentation de l'argumentation) ;
 - Changement de la disposition du texte (la thèse et l'antithèse) : garder les arguments forts à la fin.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
04	<u>Titre</u>	
	- Présence du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation générale du sujet (définition) - Pas de problématique 	<p>Nombre de paragraphes : 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du thème : « faut-il euthanasier un malade condamné à mourir ? » - Présentation du sujet de controverse (définition) - Présentation de deux thèses (pour et contre) - Problématique
	<u>Développement</u>	
	<p>1^{ère} partie : Thèse (pour)</p> <p>Nombre de paragraphes : 2</p> <p>Nombre d'arguments : 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise de position+ car+ arg+ pourquoi - Arg+ mais hélas <p>2^{ème} partie : Antithèse (contre)</p> <p>Nombre de paragraphes : 2</p> <p>Nombre d'arguments : 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - En revanche+ arg+ car+ alors que - Arg+ comme+ alors pourquoi 	<p>1^{ère} partie : Thèse (pour)</p> <p>Nombre de paragraphes : 3</p> <p>Nombre d'arguments : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise de position + tout d'abord+ arg+ donc - Ensuite+ arg+ car+ donc - Enfin+ arg+ mais <p>2^{ème} partie : Antithèse (contre)</p> <p>Nombre de paragraphes : 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transition exprimée par «En revanche » - Introduction partielle de l'argumentation <p>Nombre d'arguments : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'abrd+ arg+ mais+ car - Ensuite + arg+ donc+ mais - Enfin+ arg+ car+ donc
	<u>Conclusion</u>	
<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <p>Mot de liaison conclusif : « En guise de conclusion »</p> <p>Conseil</p>	<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <p>Positionnement (Contre l'euthanasie)</p>	

Bilan 04 :

En analysant les textes du quatrième groupe, ayant pour thème « l'euthanasie », nous avons observé ceci :

- Les étudiantes ont donné un titre à leurs textes ;
- Le deuxième texte est mieux élaboré ;
- Reprise des arguments avancés dans le débat (par exemple les deux formes de l'euthanasie : passive et active) ;
- Les textes sont assez cohérents ;
- Les textes ont été ponctués ;
- Expression de point de vue personnel et prise de position ;
- Dans la deuxième production :
 - Augmentation du nombre d'arguments
 - Expression de la transition
 - Utilisation des connecteurs d'organisation (chaque argument présenté dans un paragraphe est introduit par un connecteur d'organisation : d'abord, ensuite, enfin)
 - Garder l'argument d'autorité à la fin de la production

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
05	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg - Ensuite+ arg - Enfin+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ car - Ensuite + arg+ parce que+ exemple (comme) - Enfin+ arg
	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par «Cependant » Nombre d'arguments : 2 - D'une part+ arg - D'autre part+ arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par «Mais d'autre part » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement + arg - Deuxièmement + arg - Troisièmement +arg
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « pour conclure » Conseil	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Finalement » Synthèse	

Bilan 05 :

L'analyse des textes ayant pour thème « laisser la liberté aux adolescents » nous a permis de constater ce qui suit :

- Dans la deuxième production, une prise en considération des observations de l'enseignante,
- Au niveau de l'introduction, présentation de deux thèses :

« il faut laisser la liberté aux enfants »

« il ne faut pas laisser la liberté aux enfants »

- Reformulation de la problématique :

1^{er} texte : « Pensez-vous qu'il faille donner plus de liberté aux jeunes ou au contraire la limiter ? »

2^{ème} texte : « Or, faut-il accorder une grande liberté aux jeunes ou au contraire doit-on la limiter ? »

- Changement des arguments
- Changement de la disposition des arguments
- Suppression de certains arguments (mal formulés)
- Utilisation correcte des connecteurs d'organisation (dans les deux productions, chaque argument est introduit par un connecteur).

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
06	<u>Titre</u>	
	- Présence du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale (définition) - Questionnement	Nombre de paragraphes : 2 - Présentation générale du sujet - Questionnement - Présentation du plan du texte
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple (tel que) - Ensuite+ arg+ exemple (par exemple) - Enfin+ arg+ exemple (par exemple)	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple (par exemple) - Ensuite+ arg - Enfin + arg+ or+ arg+ en effet
	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - Premièrement+ arg+ exemple - Deuxièmement+ arg+ exemple - Troisièmement+ arg+ exemple	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par «Mais » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement+ arg+ donc +mais - Deuxièmement + arg+ exemple (tel que) - Troisièmement+ arg+ car
<u>Conclusion</u>		
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Synthèse	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Conseil	

Bilan 06 :

Thème : « La chirurgie esthétique »

- Le niveau des membres de ce groupe est appréciable
- Les deux textes sont assez cohérents
- Dans la première production, les étudiants n'ont utilisé que l'exemple comme procédé pour illustrer leurs arguments
- La deuxième production est plus riche en termes de diversification de types d'arguments et de modes de raisonnement (cause/conséquence, analogie/comparaison, déduction, opposition)
- Présentation du plan du texte
- Expression de la transition
- Changement de l'organisation du texte (plan du texte) :

1^{er} texte : « Intro+ thèse (contre l'esthétique) + antithèse (pour l'esthétique)+ conclusion »

2^{ème} texte : « Intro+ thèse (pour l'esthétique) + antithèse (contre l'esthétique)+ conclusion

- Changement de certains arguments

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
07	<u>Titre</u>	
	- Présence du titre	- Présence du même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du sujet - Questionnement	Nombre de paragraphes : 2 - Présentation générale du sujet - Questionnement - Présentation du plan du texte
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ parce que - Ensuite + arg+ exemple (par exemple) - Enfin + arg+ exemple	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ donc - Ensuite+ arg+ exemple (comme) - Enfin+ arg
	2 ^{ème} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple - Ensuite+ arg+ exemple - Enfin + arg+ exemple	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par « d'autre part » Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ c'est encore - Ensuite + arg+ sans doute - Enfin + arg+ or
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Prise de position (contre) + justification (par ce que)	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Conseil	

Bilan 07 :

Thème : « le meurtre par compassion »

- Un sujet qui a suscité beaucoup de réactions
- Respect de la consigne
- Concernant l'argumentation, nous remarquons le changement du plan de texte et prise en charge des remarques de l'enseignante et des étudiants (la thèse adoptée au niveau de la conclusion doit être présentée en dernier)
- Dans le 1^{er} texte, nous constatons l'utilisation de l'exemple comme procédé pour expliquer ou illustrer un argument
- Dans le 2^{ème} texte, nous remarquons une diversification de procédés argumentatifs (exemples, comparaisons, modalisateurs de certitude...), le recours aux marqueurs de relation (addition, opposition, cause...etc)
- Les arguments sont disposés selon un ordre croissant, allant du plus faible au plus fort

1^{er} texte : arg1 « *D'abord, du côté religieux, on a pas le droit de mettre fin à une vie avant le moment précisé par dieu, par ex, quelqu'un qui se suicidé il va perdre la satisfaction du Dieu* »

2^{ème} texte : arg3 « *Enfin, nous ne devons pas oublier de dans notre religion, la souffrance est un texte, or le malade ne peut que patienter pour gagner la satisfaction de Dieu* »

- Suppression et changement de certains arguments

1^{er} texte : arg2 « *Ensuite, il y a des solutions pour calmer les douleurs d'un patient, par exp : quelqu'un qui souffre d'un cancer, il apparait des comprimés calmantes* »

2^{ème} texte : arg2 « *Ensuite, tuer quelqu'un volontairement est un acte illégal et sans son consentement est un meurtre. Il y a sans doute autres solutions que tuer une personne soit disant pour l'aider* ».

- Recours aux arguments d'autorité.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
08	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Présence du même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Définition du sujet (Internet) - Pas de problématique	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème - Définition de l'Internet - Pas de problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : les bienfaits) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 3 (2 sont valables) - D'abord+ arg1+ exemple } facilite - Ensuite + arg1 } la vie - Enfin+ arg2+ exemple (comme)	1 ^{ère} partie : Thèse (les bienfaits) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - D'abord+ arg+ en effet - Ensuite+ arg+ grâce à
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : les inconvénients) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimée par «Cependant » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement+ arg - Deuxièmement + arg - Pour finir + arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (les inconvénients) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - Certes+ arg+ ainsi - Cependant + arg+ d'où
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Prise de position (pour) = A mon avis	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En somme » Synthèse	

Bilan 08 :

Thème : « Internet »

- Les deux textes ne contiennent pas de problématique
- Beaucoup de fautes d'orthographe et de langue

Exp : « *par exemple* », « *il ne perd le temps quand on install en face l'écran du PC* »

- Dans le deuxième jet, nous soulignons :
 - Suppression des arguments répétés (les arguments de la première production sont des illustrations ou des explications du même argument (l'internet facilite la vie et la communication))
 - Reformulation des arguments

Texte 01 : contre-arg2 « *deuxièmement l'enfant compte sur internet et n'utilise pas ses capacités d'études, pour illustrer l'enfant doit être négligeable, il néglige la lecture* »

Texte 02 : contre-arg2 « *Cependant, il est difficile de résister aujourd'hui à une telle ouverture sur le monde d'où les enfants n'utilisent plus la réflexion et négligent la lecture* »

- Concernant la conclusion, dans la 1^{ère} production, nous constatons l'expression de l'opinion et une prise de position (à mon avis). Dans la deuxième, la conclusion est plutôt sous forme de synthèse suivie d'un conseil à la fin.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
09	<u>Titre</u>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation du titre - Plan de texte (texte argumentatif selon le plan dialectique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulation du titre (L'immigration)
	<u>Introduction</u>	
	<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction générale du sujet - Présentation d'une seule thèse - Questionnement 	<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction générale du sujet - Présentation de deux thèses - Pas de questionnement
	<u>Développement</u>	
	<p>1^{ère} partie : Thèse (pour : les opportunités)</p> <p>Nombre de paragraphes : 1</p> <p>Nombre d'arguments : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'abord+ arg+ exemple (par exemple) - Ensuite + arg+ exemple - En plus + arg+ exemple <p>2^{ème} partie : Antithèse (contre)</p> <p>Nombre de paragraphes : 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transition exprimée par «Mais » <p>Nombre d'arguments : 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'abord+ arg+ car - En plus+ arg 	<p>1^{ère} partie : Thèse (pour : les opportunités)</p> <p>Nombre de paragraphes : 3</p> <p>Nombre d'arguments : 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'abord+ arg+ c'est pourquoi - Non seulement+ mais aussi+ arg+ surtout - Ainsi+ arg+ d'autant plus - Exemple+ arg <p>2^{ème} partie : Antithèse (contre)</p> <p>Nombre de paragraphes : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transition exprimée par «Mais » <p>Nombre d'arguments : 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arg - Par ailleurs+ arg+ puisque - En outre+ arg
	<u>Conclusion</u>	
<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <p>Mot de liaison conclusif : « A la fin »</p> <p>Prise de position (je trouve que) + justification (parce que)</p>	<p>Nombre de paragraphes : 1</p> <p>Mot de liaison conclusif : « En conclusion »</p> <p>Point de vue personnel (il me semble) + une morale</p>	

Bilan 09 :

En analysant les copies du 9^{ème} groupe, qui a choisi le thème « l'immigration », nous avons constaté ce qui suit :

- Respect de la consigne
- Expression de l'opinion dans les deux productions
- Augmentation du nombre d'arguments
- Changements d'arguments (suppression des arguments faibles ou qui ont été jugés faibles lors du débat)
- Le deuxième texte a été planifié comme suit :

Thèse	Antithèse
Arg 01	Contre- arg 01
Arg 02	Contre- arg 02

Exp :

Arg : « *Il faut rappeler que les pays de l'Europe sont développés sur le plan économique et démocratique* »

Contre- arg : « *Mais il ne faut pas oublier que notre pays s'achemine vers le développement à son tour. L'économie est en train de changer pour le mieux* »

- Dans le premier texte, les étudiants se sont contentés de l'exemple comme procédé afin d'illustrer et d'expliquer les arguments avancés.
- Dans le deuxième texte, nous constatons une diversification de procédés argumentatifs.
- Diversification de types d'arguments et de modes de raisonnement (l'opposition, l'analogie, la gradation)
- Augmentation du nombre de connecteurs
- Expression de l'opinion et prise de position dans les deux conclusions (je trouve que, il me semble que).

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
10	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du sujet - Pas de problématique	Nombre de paragraphes : 1 - Questionnements
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - A mon avis+ arg + car+ pour qu'il+ exemple (tel que) - Ensuite + arg+ car - Enfin+ arg+ pour que + exemple	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - D'une part + arg 1 (pourquoi ?) - D'autre part+ si+ arg
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 1 - Transition exprimée par «Mais »	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Transition exprimée par «pourtant »
	Nombre d'arguments : 3 (1 valable) - En premier + arg+ exemple - Deuxièmement + arg+ exemple - En dernier + arg+ exemple } le même argument (l'angoisse et la peur)	Nombre d'arguments : 3 - Premièrement+ arg+ pourquoi ? - Deuxièmement+ arg+ si+ alors que - Troisièmement + arg
<u>Conclusion</u>		
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Pour conclure » Prise de position (je souligne) contre	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Enfin » Conclusion explicite (prise de position : il faut dire la vérité au malade)	

Bilan 10 :

Thème : « Dire ou ne pas dire la vérité au malade »

- Un sujet qui a été largement débattu
- Prise en considération des remarques et des réserves de l'enseignante (mise en place d'une problématique)
- En ce qui concerne l'argumentation, changement du plan du texte :

	Thèse	Antithèse
Texte 01	Pour	Contre
Texte 02	Contre	Pour

- Expression de la transition
- Augmentation du nombre d'arguments
- Suppression des arguments répétés (ces derniers sont des illustrations d'un même argument)
- Changement d'arguments faibles

Texte 01 : arg2 « *Ensuite ça lui permet de savoir combien de temps lui reste avant que sont étincelle se transforme en obscurité et cela lui permet de vivre ses derniers moments proche de sa famille ou amis... »*

Texte 02 : arg2 « *ce qui est terrible quand on ment à un malade, ce n'est de lui cacher la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Cette situation crée des relations entièrement faussées ».*

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
11	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Formulation du titre à la fin du texte
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation d'une thèse - Problématique (pour ou contre)	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation d'une thèse - Problématique (pour ou contre) (garder la même introduction)
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 4 - Arg+ car - Donc+ arg+ car d'abord + mais jamais+ ainsi + alors que - Ensuite+ arg+ exemple (tel que) - Enfin + exp+ exemple (par exemple)	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ car - De plus+ même si+ arg+ exemple - Enfin + arg+ car+ c'est-à-dire
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 1 - Pas de transition Nombre d'arguments : 2 - Arg+ car d'abord+ comme + par exemple - Ensuite+ arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par «Mais » - Introduction partielle de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - D'ailleurs+ arg+ en revanche - De plus +arg+ surtout - Enfin + arg
<u>Conclusion</u>		
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En somme » Conclusion neutre (sans justification ni explication)	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En somme » Conseil	

Bilan 11 :

Thème : « Le mariage arrangé »

- Les deux textes sont cohérents et ponctués
- Utilisation de modalisateurs
- Expression de point de vue personnel
- Dans le 2^{ème} texte :
 - Les étudiants ont mis un titre à leur texte
 - Augmentation du nombre d'arguments
 - Expression de a transition
 - Changement de la disposition des arguments
Thèse \longrightarrow Antithèse
 - Les arguments sont disposés selon un ordre croissant (allant du plus faible au plus fort).

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
12	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 - Arg - Ainsi+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : 3 -Introduction de l'argumentation par « Certes » Nombre d'arguments : 4 - Tout d'abord+ arg+ en effet - Ensuite+ arg - Il est certain + arg+ exemple - Enfin + arg+ exemple
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : inconvénients) Nombre de paragraphes : 1 - Transition exprimée par «Cependant »	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : inconvénients) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par «Cependant» - Introduction partielle de l'argumentation
	Nombre d'arguments : 2 (1 valable) - Arg+ exemple (comme) } le même - Ensuite + Exemple+ arg } argument (moyen de destruction)	Nombre d'arguments : 3 - En premier lieu+ arg+ ainsi - En second lieu+ arg+ exemple - Enfin+ arg
	<u>Conclusion</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Enfin » Synthèse	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Conclusion » Conseil

Bilan 12 :

Les membres de ce groupe ont choisi de traiter le sujet de « la télévision », plus exactement les avantages et les inconvénients de la télévision.

- Ils n'ont pas mis de titres à leurs textes
- Les deux introductions ne contiennent pas de problématique
- Augmentation du nombre d'arguments
- Suppression des arguments répétés
- Expression de la transition
- Le premier texte ne contient aucun connecteur d'organisation
- Dans le deuxième texte, tous les arguments sont introduits par un connecteur de liaison (d'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu)
- Utilisation d'un modalisateur de certitude (il est certain que)
- Enrichissement du vocabulaire (un média passif, une manipulation télévisuelle, un média individuel...)
- Illustration par divers exemples (ayant pour rôle l'éclaircissement, l'illustration et la concrétisation)
- Argumentation par la cause et par la conséquence.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
13	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Formulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème - Présentation d'une thèse
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : 2 -Prise de position : « je suis pour » Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple+ donc - Ensuite+ donc+ de même - Enfin+ arg+ aussi 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : inconvénients) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimée par «En revanche » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement + arg - De plus en plus+ arg - Arg+ exemple	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple+ aussi - Ensuite+ arg+ exemple - Enfin+ grâce à+ arg 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : inconvénients) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par «En revanche » - Introduction partielle de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple - De plus+ arg + exemple - Enfin+ arg+ autrement dit
	<u>Conclusion</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 Aucun mot de liaison conclusif Conseil	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Synthèse

Bilan 13 :

Thème : « la technologie »

- Le deuxième texte contient un titre
- Absence de la problématique dans les deux textes
- Les deux textes sont bien présentés (lisibles, sous forme de paragraphe, cohérents)
- Les arguments sont présentés séparément
- Beaucoup de fautes d'orthographe (des normes = d'énormes, la plus parts = la plupart, par exemple = par exemple...)
- Expression de la transition dans les deux productions
- Avant le débat :
 - Argumentation incomplète (des phrases inachevées)
 - Les arguments ne sont pas assez solides
- Après le débat : changement des arguments (augmentation de la qualité de l'argumentation)

Exp :

Texte 01 : contre-arg 02 « *De plus en plus, la plus parts des gens est devenu acrot ils utilisent la technologie dans n'importe quoi* »

Texte 02 : contre-arg02 « *De plus la technologie peut causer le chomage, ainsi les machines et les appareils commencent à prendre la place de l'homme* »

- Illustration par des exemples
- Utilisation des connecteurs logiques (donc, aussi, grâce à, ainsi, autrement dit)
- Tous les arguments sont introduits par un connecteur de classement
- Présence de modalisateur.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
14	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre (questionnement)	- Reformulation du titre (questionnement)
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème Pas de questionnement (la même introduction)
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : Sous forme de points Nombre d'arguments : 3 - Arg 1 - Arg 2 - Arg 3 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : inconvénients) Nombre de paragraphes : Sous forme de points - Transition exprimée par «Mais » Nombre d'arguments : 3 - Arg 1 - Arg 2 - Arg 3	1 ^{ère} partie : Thèse (pour : avantages) Nombre de paragraphes : Sous forme de points Nombre d'arguments : 3 - Parce que +arg 1 - Arg 2 - Arg 3 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre : défauts) Nombre de paragraphes : Sous forme de points - Transition exprimée par «Malgré....mais » Nombre d'arguments : 3 - Arg+ exemple - Arg + exemple - Argument + exemple
	<u>Conclusion</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Conseil	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Enfin » Conseil

Bilan 14 :

Thèmes : « les jeux vidéo »

Malgré le niveau très appréciable des membres de ce groupe à l'oral, ces derniers ont montré une grande insuffisance lorsqu'il s'agit de produire un texte ou de reprendre leurs idées à l'écrit. Nous signalons :

- Les titres sont sous forme d'une question
- Aucune cohésion (aucun lien entre les arguments)
- Une structure confuse : les arguments ne sont pas très clairs et présentés d'une manière désordonnée (les arguments sont énumérés)
- Ils ont gardé la même introduction
- Expression de la transition
- Dans le deuxième texte, ils ont employé des exemples pour illustrer
- Changement de certains arguments (à la limite deux)
- Changement de la disposition des autres (ils ont commencé par les faibles)
- Conclusions très brèves

Il est à signaler que ce sujet n'a pas suscité un grand nombre de réactions lors du débat.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
15	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Problématique	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation d'une thèse - Questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 (2 valables) - D'abord+ un conseil - Ensuite+ arg + donc - Enfin+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple - Ensuite+ arg - Enfin+ arg + exemple
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Pas de Transition Nombre d'arguments : 3 - D'abord + arg+ car - Ensuite + arg - Enfin+ si+ Arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Introduction de la contre-argumentation par la phrase suivante : « les gens qui sont contre disent » Nombre d'arguments : 3 - D'une part+ arg+ exemple (comme) - D'autre part+ arg - Et finalement+ arg
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Conseil	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « pour conclusion » Prise de position (pour) « J'estime que »	

Bilan 15 :

Thème : « L'argent de poche »

- Les membres de ce groupe ont mis un titre à leurs textes
- Dans la deuxième introduction, nous soulignons :
 - Une amélioration en termes d'argumentation
 - Un argument a été changé
 - Tous les contre-arguments ont été changés
 - Illustration par des exemples
 - Utilisation des connecteurs de classement
 - Aucun connecteur logique, sauf pour présenter un exemple (comme)
 - Utilisation des modalisateurs
 - Expression de l'opinion et prise de position

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
16	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Absence du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Problématique	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - D'abord+ arg - Ensuite+ arg 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimé par : « Mais d'un autre côté » Nombre d'arguments : 1 (le même argument répété) - D'une part+ arg1 - D'autre part+ arg 1	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 2 Présentation de l'argumentation Nombre d'arguments : 2 - D'abord+ arg+ donc - Ensuite+ arg+ car 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimé par : « Mais + Malgré » Nombre d'arguments : 2 - D'une part+ arg+ alors que - D'autre part+ arg + c'est-à- dire+ donc
	<u>Conclusion</u>	
- Absence de la conclusion	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « en conclusion » Synthèse	

Bilan 16 :

Thème : « Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même manière »

- Un sujet largement débattu
- Les deux textes ne contiennent pas de titres
- Les introductions sont bien rédigées (présentation de deux thèses+ problématique)
- Le nombre d'arguments a augmenté
- Un argument répété a été supprimé
- Expression de la transition
- Emploi des connecteurs de classement dans les deux textes
- Dans le premier texte, les connecteurs logiques sont quasiment absents
- Dans le deuxième jet, nous remarquons l'utilisation des connecteurs logiques exprimant la cause, la conséquence, l'opposition, la reformulation ou l'explicitation (car, donc, alors que, c'est-à-dire)
- Utilisation de manière adéquate des signes de ponctuation, ce qui facilite la lecture.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
17	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ exemple - Ensuite+ arg + citation - Enfin+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 Nombre d'arguments : 4 - Tout d'abord + arg+ exemple - Ensuite+ arg+ car - En plus + arg + même - Enfin+ arg + car + exemple
	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimé par : « Cependant » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement + arg + exemple - Deuxièmement+ arg + donc - Dernièrement +arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 6 - Transition exprimé par :« Cependant » Nombre d'arguments : 6 - Premièrement+ arg+ tel que - Deuxièmement+ arg - Troisièmement + arg+ en effet - Quatrièmement + arg+ par conséquent+ c'est pour cela - En plus+ arg - Finalement + arg
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 - Prise de position (personnellement)	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « en guise de conclusion » Synthèse	

Bilan 17 :

Thème : « l'argent fait-il le bonheur ? »

Après avoir corrigé les deux productions des membres de ce groupe, nous résumons nos observations comme suit :

- Le niveau des membres de ce groupe est appréciable (ils sont parmi les étudiants actifs)
- Ce sujet a suscité plusieurs réactions. De nombreux étudiants ont participé au débat
- L'introduction du 2^{ème} jet est mieux élaborée. Elle met en avant les deux thèses (illustrées par des exemples) et une problématique.
- Respect de la consigne
- Respect de l'organisation du type de texte en question (une bonne présentation)
- Les arguments sont présentés séparément
- Dans le premier texte :
 - Manque d'illustration (un seul exemple pour chaque thèse)
 - Les arguments ne sont pas diversifiés
 - Manque des connecteurs logiques
 - Les arguments ne sont pas toujours bien développés (une argumentation insatisfaisante)
- Dans le deuxième texte :
 - Augmentation du nombre d'arguments (4 arguments et 6 contre-arguments)
 - Augmentation du nombre d'exemples
 - Utilisation des connecteurs logiques
 - Diversification en termes de types d'arguments avancés (cause à effet, argument d'autorité...)
 - Changement du classement des arguments (les arguments forts sont en dernier)
 - Diversification de modes de raisonnement (concession, opposition, déduction, comparaison)

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
18	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Reformulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Définition du sujet - Questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Définition du sujet - Questionnement - Présentation du plan du texte
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (avantages) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - Premièrement+ arg+ exemple (tel que) - Deuxièmement+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (avantages) Nombre de paragraphes : 4 Nombre d'arguments : 4 - Tout d'abord + arg+ puisque - Egalement+ arg - De plus + arg+ et ainsi - Enfin+ arg+ exemple + ainsi
	2 ^{ème} partie : Antithèse (inconvenients) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimé par : « mais» Nombre d'arguments : 2 - D'une part+ arg - D'autre part+ arg + exemple	2 ^{ème} partie : Antithèse (inconvenients) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimé par : « cependant» Nombre d'arguments : 4 - D'abord+ arg + en effet - Ensuite + arg - En plus + arg + exemple - Enfin + arg+ par conséquent
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Finalement » Synthèse	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Pour conclure » Synthèse	

Bilan 18 :

Thème : « Facebook »

En analysant les copies du 18^{ème} groupe, nous avons soulevé les points suivants :

- Une bonne présentation des textes
- Les deux textes sont ponctués et lisibles
- Les deux textes comportent une problématique
- Les conclusions sont sous forme de synthèse (pas de prise de position ni expression de l'opinion)
- Expression de la transition
- Dans la 2^{ème} production (après le débat), nous constatons une légère amélioration
- Augmentation du nombre d'arguments (4 arguments et 4 contre-arguments)
- Illustration par des exemples
- Utilisation des connecteurs logiques (puisque, ainsi, en effet, par conséquent). Dans le premier texte, nous n'avons repéré aucun connecteur logique.
- Prise en considération des réserves de l'enseignante
- Changement de la disposition des arguments
- Utilisation d'un vocabulaire plus adapté.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
19	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation du thème - Questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation du thème - Questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 Présentation de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg+ comme - Ensuite+ arg + exemple - Enfin+ arg + car + exemple	1 ^{ère} partie : Thèse (Pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - A la base + arg - De plus+ arg + comme + puisque - Enfin+ arg +par conséquent
	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 2 - Présentation de la contre argumentation Nombre d'arguments : 2 - D'abord+ arg + exemple - Ensuite+ arg+ exemple	2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par « Néanmoins » - Présentation de la contre argumentation Nombre d'arguments : 3 - Tout d'abord+ arg + donc - Par ailleurs+ arg+ exemple (comme) - Finalement+ arg+ car
	<u>Conclusion</u>	
- Pas de conclusion	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En guise de conclusion » Synthèse	

Bilan 19 :

Thème : « la femme au travail ou à la maison »

- Dans le premier texte, il manque la conclusion
- Les arguments ne sont pas diversifiés (un seul argument exprimant la cause, illustration par des exemples)
- Dans le deuxième texte :
 - Augmentation du nombre d'arguments
 - Changement des arguments faibles et rejetés lors du débat
 - Argumentation par la cause et la conséquence (car, puisque, par conséquent, donc)
 - Illustration par des exemples
 - Changement du plan du texte (thèse – antithèse / antithèse – thèse)

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
20	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation d'une thèse - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Pas de questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour la famille) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 4 (3 valables, 1 conseil) - D'abord+ arg+ en effet - Ensuite+ arg + car+ exemple - Par ailleurs+ arg + donc - Enfin+ conseil	1 ^{ère} partie : Thèse (pour le travail) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord + arg - Ensuite + arg - Enfin + arg
	2 ^{ème} partie : Antithèse (Pour le travail) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimée par « contrairement » - Introduction partielle de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 (2 répétés) - En premier lieu + arg+ afin que - En deuxième lieu + arg - Enfin+ arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (Pour la famille) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par « Cependant » - Introduction de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - Premièrement + arg - Deuxièmement + arg+ comme - Troisièmement + arg
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Pour clôturer » Synthèse	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En conclusion » Conseil	

Bilan 20 :

Thème : « Est-ce que le travail passe avant la famille »

- L'introduction ne comporte pas une problématique et ne présente pas l'enjeu de la controverse
- Utilisation de connecteurs de classement
- 1^{er} jet :
 - Mauvaise présentation du texte
 - Les arguments et les contre-arguments sont présentés ensembles
 - Les erreurs de langue et d'orthographe
 - Les arguments avancés ne sont pas assez solides et explicites (manque l'explication)
 - Le même argument répété (le deuxième étant un développement du premier).
- 2^{ème} jet :
 - Une bonne présentation du texte (le nombre de paragraphes a augmenté)
 - Les arguments présentés séparément
 - Suppression et changement des arguments
 - Diversification de types d'arguments avancés
 - Une bonne progression d'idées
 - Il manque les connecteurs logiques

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
21	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Problématique
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour la polygamie) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 - Certes + arg+ ceci d'une part - D'autre part+ arg+ exemple 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre la polygamie) Nombre de paragraphes : 2 - Transition exprimée par « Mais » Nombre d'arguments : 3 - Tout d'abord + arg - Ensuite + arg - Enfin+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 4 - Présentation de la thèse Nombre d'arguments : 4 - D'abord + arg+ en effet+ c'est pourquoi - Ensuite + arg - En plus+ arg - Enfin + arg+ aussi bien...que + exemple 2 ^{ème} partie : Antithèse (contre) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par « En revanche » - Présentation de l'antithèse Nombre d'arguments : 4 - Premièrement + arg+ comment donc+ ainsi - Deuxièmement + arg+ par conséquent - Troisièmement + arg+ ainsi - Enfin + arg+ et puis
	<u>Conclusion</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « En de conclusion » Résumé	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « pour conclure » Conseil + expression de l'opinion

Bilan 21 :

Thème : « la polygamie »

- Un sujet âprement débattu. Il a suscité un grand nombre de réactions.
- Le niveau des étudiantes, faisant partie de ce groupe, est très appréciable.

En analysant les copies, nous constatons :

- Une bonne présentation de deux textes
- Le modèle du texte suggéré par la consigne a été respecté et mis en œuvre
- Respect de la consigne (sujet de controverse (+problématique + thèse + antithèse+ synthèse)
- Une très bonne progression d'idées
- Les étudiantes ont mis un titre à leurs textes
- Prise en considération des remarques de l'enseignante après le débat (mise en place d'une problématique dans le deuxième texte)
- Expression de la transition dans les deux textes
- Dans la deuxième production (après le débat) :

- Le nombre d'arguments a augmenté

Texte 01	Texte 02
2 arg	4 arg
3 contre-arg	4 contre-arg

- Le nombre de connecteurs logiques a augmenté

(Dans le premier texte nous repérons : par exemple. Dans le deuxième texte nous y trouvons : en effet, c'est pourquoi, donc, ainsi, par conséquent, puis)

- Introduction de l'argumentation (la thèse) et de la contre-argumentation (l'antithèse)

« Les personnes qui sont avec la polygamie défendent leur thèse par un bon nombre d'arguments »

« En revanche, les personnes qui pensent que la polygamie est néfaste sur l'équilibre familiale et sociale, ont d'autres preuves »

- Changement de la disposition des arguments (l'argument d'autorité est mis à la fin)

Exp :

- Texte 01 : arg 01 « *Certes, la polygamie est un droit légal instauré par dieu dans plusieurs versets coraniques à condition de réaliser une certaine équité et justice entre les femmes* »
- Texte 02 : arg 04 « *Enfin, la législation rend la polygamie licite aussi bien dans le Coran que dans le Hadith et notre prophète Mohamed avait plusieurs femmes* »

- Suppression des arguments rejetés lors du débat

Exp :

- Texte 01 : contre-arg 03 « *Enfin, cette situation est en contradiction avec les droits de la femme qui doit être considérée comme un être humain au même titre que l'homme* »

Il a été remplacé par :

- Texte 02 : contre-arg 04 « *Enfin, les enfants de cet hommes seraient des frères ennemis, ils grandissent avec la haine causée par l'injustice de leur pères et puis cette réalité engendre une société détruite et sous développée* »

- Diversification des arguments (cause, conséquence, analogie)
- Utilisation de modalisateurs de certitude
- Expression de l'opinion et prise de position

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
22	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Absence du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du sujet (la violence policière) - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du sujet - Pas de questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Sous forme de points Nombre d'arguments : 2 - Tout d'abord + arg - Ensuite + arg	1 ^{ère} partie : Thèse (contre) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 3 - D'abord + arg+ exemple - Ensuite + arg+ alors que - Enfin+ arg
	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Sous forme de points - Pas de transition Nombre d'arguments : 2 - En premier lieu + arg - Ensuite+ arg	2 ^{ème} partie : Antithèse (pour) Nombre de paragraphes : 2 - Pas de transition Nombre d'arguments : 2 - Premièrement + arg+ exemple - Enfin+ arg+ donc
	<u>Conclusion</u>	
- Pas de conclusion	Nombre de paragraphes : 1 Synthèse	

Bilan 22 :

« La police »

- Les étudiants n'ont pas mis un titre à leurs textes
- Une introduction superficielle qui ne contient ni le sujet de controverse ni une problématique
- Le modèle du texte argumentatif n'a pas été respecté
- Dans le deuxième texte, les arguments ont été présentés en paragraphes
- Les étudiants ont reproduit les mêmes arguments (avec juste une illustration par un exemple)
- Nous remarquons l'ajout d'un seul argument suggéré par un camarade lors du débat.
- Ce sujet n'a pas suscité beaucoup de réactions.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
23	<u>Titre</u>	
	- Formulation du titre	- Le même titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation générale du thème - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Problématique - Présentation générale du sujet
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord + arg - Deuxièmement + arg - Troisièmement + arg - Conclusion partielle de l'argumentation	1 ^{ère} partie : Thèse (pour) - Présentation de l'argumentation (à mon avis) Nombre de paragraphes : 3 Nombre d'arguments : 3 - D'abord+ arg - Ensuite + arg+ exemple - Enfin+ arg+ exemple
	2 ^{ème} partie : Antithèse (Contre) Nombre de paragraphes : 1 - Transition exprimée par « Mais » Nombre d'arguments : 2 - Arg + donc - Ensuite+ arg (inachevé)	2 ^{ème} partie : Antithèse (Contre) Nombre de paragraphes : 4 - Transition exprimée par « Cependant » - Introduction de l'argumentation Nombre d'arguments : 3 - En premier lieu+ arg+ exemple - En deuxième lieu+ car - En dernier lieu + arg+ car + plutôt que
	<u>Conclusion</u>	
- Pas de conclusion	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Pour conclure » Synthèse	

Bilan 23 :

Thème : « Faut-il avoir un diplôme pour avoir un bon poste de travail et vivre heureux »

- Une bonne présentation des textes
- Respect de la consigne
- Dans le premier jet :
 - Les arguments avancés sont bien fondés
 - En ce qui concerne la contre-argumentation, elle est inachevée
 - Aucun connecteur logique n'a été employé
 - Il manque la conclusion
- Dans le deuxième jet :
 - Changement de certains arguments
 - Augmentation du nombre d'arguments
 - Illustration par des exemples
 - Emploi de quelques connecteurs logiques
 - La conclusion est sous forme de synthèse sans aucune prise de position.

N° de la copie	Structure du texte	
	Pré-test	Post-test
24	<u>Titre</u>	
	- Absence du titre	- Formulation du titre
	<u>Introduction</u>	
	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Pas de questionnement	Nombre de paragraphes : 1 - Présentation de deux thèses - Questionnement
	<u>Développement</u>	
	1 ^{ère} partie : Thèse (le mensonge est inacceptable) Nombre de paragraphes : 1 Nombre d'arguments : 2 - Arg - Ensuite+ arg	1 ^{ère} partie : Thèse (le mensonge est une nécessité) Nombre de paragraphes : 2 Nombre d'arguments : 2 - Tout d'abord+ Arg+ exemple - Ensuite+ arg
	2 ^{ème} partie : Antithèse (le mensonge est une nécessité) Nombre de paragraphes : 1 - Transition exprimée par « Mais » Nombre d'arguments : 2 - Arg1 + donc Ensuite+ arg1 (argument répété)	2 ^{ème} partie : Antithèse (le mensonge est inacceptable) Nombre de paragraphes : 3 - Transition exprimée par « Mais » Nombre d'arguments : 3 - Premièrement + arg + donc - Deuxièmement + arg - Enfin+ arg
	<u>Conclusion</u>	
Nombre de paragraphes : 1 Prise de position (pour moi)	Nombre de paragraphes : 1 Mot de liaison conclusif : « Pour conclure » Résumé	

Bilan 24 :

Le dernier groupe a choisi le thème portant sur le mensonge : « le mensonge : inacceptable ou parfois nécessaire »

- Le débat n'a pas duré longtemps
- Dans le premier texte nous signalons :
 - L'absence du titre
 - Au niveau de l'introduction, les membres de ce groupe ont présenté les deux thèses, objet de la controverse, mais ils n'ont pas mis de problématique
 - Expression de l'opinion à maintes reprises
 - Les arguments ne sont pas solides, sans aucune illustration
 - Un argument répété
- Dans le deuxième texte nous constatons ce qui suit :
 - Les étudiants ont mis un titre à leur texte
 - Une bonne présentation du texte et respect du modèle de texte suggéré dans la consigne
 - Prise en considération des remarques de l'enseignante (mise en place d'une problématique)
 - Changement de certains arguments
 - Utilisation des connecteurs de classement (tout d'abord, ensuite, premièrement, deuxièmement, enfin)
 - Suppression de l'argument répété
 - Augmentation du nombre d'arguments
 - Manque de modalisateurs
 - Changement de la thèse et de l'antithèse

V- Validation de notre hypothèse de recherche :

Pour évaluer la validation de notre hypothèse, soit que la participation à un débat favoriserait la production d'un texte argumentatif plus élaboré, et en nous basant sur les critères de progrès, nous mesurerons le nombre, les types d'arguments ainsi que l'emploi des connecteurs (logiques et de classement) mis en place dans les deux productions (pré-test et le post- test).

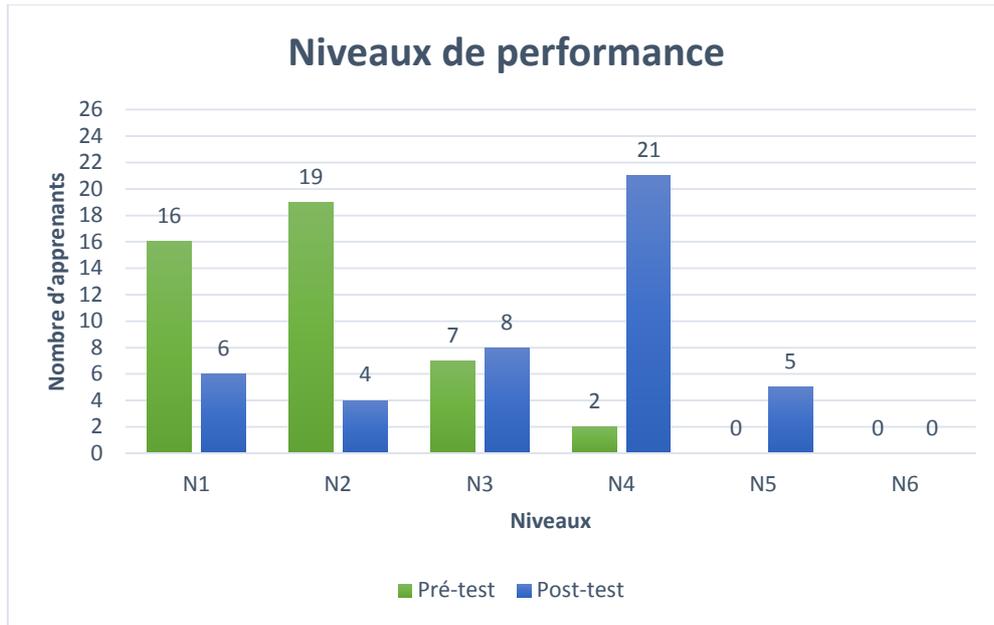
1- Les niveaux de performance :

Afin de comparer les résultats, nous allons mesurer, dans un premier temps, la progression du niveau des étudiants en nous basant sur les notes attribuées à ces derniers pour les deux productions écrites.

Niveaux de performance						
	N6	N5	N4	N3	N2	N1
	Excellent	Très bien	Bien	A. bien	Moyen	Insuffisant
Note sur 20	18-20	16-17	14-15	12-13	10-11	06-09

Niveaux	Nombre d'apprenants		Fréquence (%)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
N1	16	06	36,3 %	13,6 %
N2	19	04	43,1 %	09,09 %
N3	07	08	15,9 %	18,18 %
N4	02	21	4,5 %	47,72 %
N5	00	05	00 %	11,36 %
N6	00	00	00 %	00 %

Les résultats obtenus nous permettent d'établir le graphique suivant :



D'après l'analyse des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les étudiants, avant l'activité du débat se répartissent comme suit :

- Le niveau N1 comporte 16 étudiants (soit 36,3 % des étudiants ayant obtenu une note inférieure à 10).
- Le N2 est composé de 19/44 étudiants, soit 43,1 %, dont la note est égale à 10 /11.
- Les étudiants ayant obtenu une note supérieure à 10 se distribuent en N3 avec 7 étudiants et N4 avec seulement 2 étudiants.
- Les niveaux 5 et 6 ne contiennent aucun étudiant.

Après l'activité du débat nous remarquons une amélioration dans les notes attribuées aux étudiants. Ces derniers se répartissent comme suit :

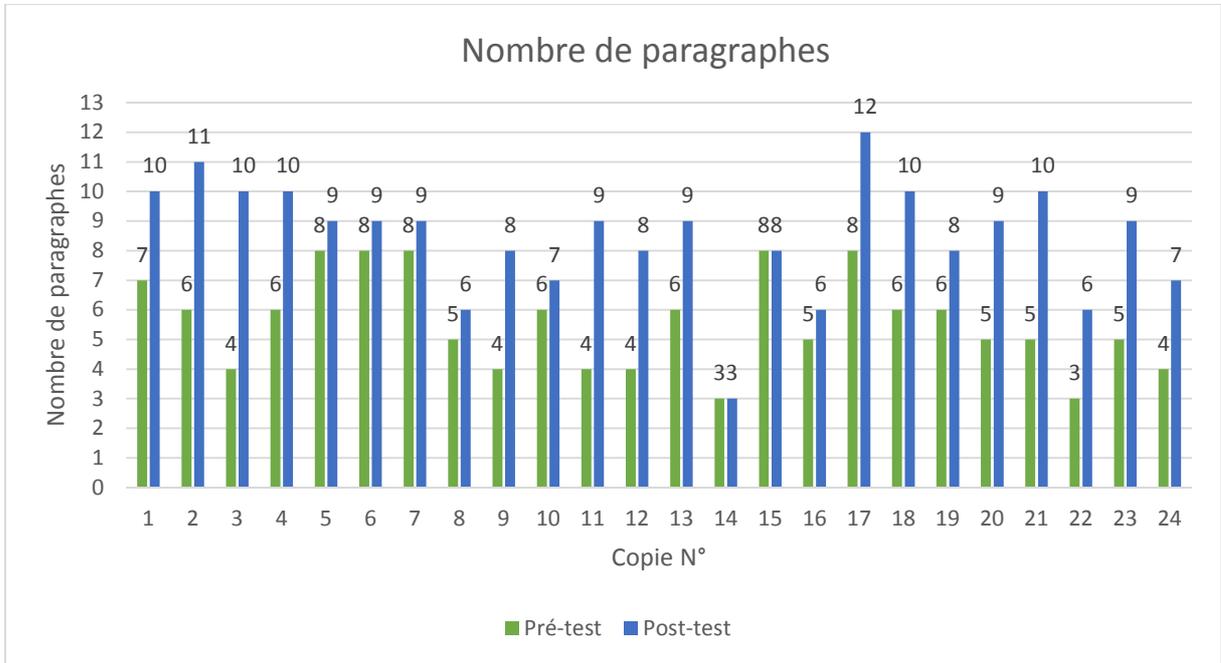
- 6 étudiants seulement sont restés dans le niveau 01.
- Dans le niveau 2, le nombre d'étudiant a remarquablement baissé. Il n'en compte que 04 au lieu de 20.
- 08 étudiants se trouvent dans le troisième niveau.
- Le niveau 04 a accueilli 21 étudiants, soit 47,7%.
- 05 étudiants ont été classés en N5.
- Le N6 ne comporte aucun étudiant.

2- Le nombre de paragraphes

Ainsi, le nombre de paragraphes constitue un critère de progrès déjà défini par la démarche que nous avons décidé d'adopter.

Copie N°	Nombre de paragraphes	
	Pré-test	Post-test
01	7	10
02	6	11
03	4	10
04	6	10
05	8	9
06	8	9
07	8	9
08	5	6
09	4	8
10	6	7
11	4	9
12	4	8
13	6	9
14	3	3
15	8	8
16	5	6
17	8	12
18	6	10
19	6	8
20	5	9
21	5	10
22	3	6
23	5	9
24	4	7

A partir de ces résultats nous établirons le graphique suivant :



Comme nous l'avons signalé auparavant, un grand nombre d'étudiants n'accordaient pas une grande importance à la présentation de leur texte et à l'agencement de leurs arguments. De ce fait nous avons remarqué qu'ils ne parvenaient pas à présenter leur texte en paragraphes chose qui peut affecter la qualité de l'argumentation.

Suite aux orientations de l'enseignante, qui jouait le rôle de l'animatrice, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ont songé à planifier leurs textes, à les organiser et à respecter le modèle du texte suggéré. Ils ont également donné de l'importance à l'organisation des arguments afin d'assurer la cohérence et une bonne progression d'idées.

Exp :

Copie N°09 :

- 1^{er} jet :

« Les gens traverse toujours les frontières pour avoir d'opportunités. D'abord, l'immigration conduit à l'échange de valeurs culturelles de connaissances d'expertise entre les nations, par exemple c'est l'occasion d'interagir avec des personnes d'horizons divers. Ensuite, offre de nouvelles possibilités pour les gens qui veulent poursuivre leur étude par exemple après une carrière d'éducation ils peuvent gagner un poste de travail. En plus, peut entrainer une répartition de population par exemple des personnes d'un pays surpeuplé à autre qui l'est à peine permet d'équilibrer la densité de la population »

- 2^{ème} jet :

« Il faut d'abord, rappeler que les pays de l'europe sont très développés sur le plan économique et démocratique. C'est pourquoi plusieurs jeunes algériens pensent que là bas ils peuvent toujours trouver facilement un travail et construire une vie parfaite.

Non seulement le chômage et l'injustice sociale qui poussent les gens à vouloir traverser la mer mais aussi l'opinion positive que porte les jeunes sur l'europe, surtout quand les immigrants retournent en Algérie avec des voitures et des fortunes.

Ainsi, le désir et l'ambition des jeunes de nos jours qui veulent réaliser leur rêves rapidement. Ces jeunes insistent sur le fait que l'Algérie avec son économie faible et une éducation médiocre ne correspond pas au marché de travail et ne peut pas offrir des occasions et des opportunités d'embauche et de carrière »

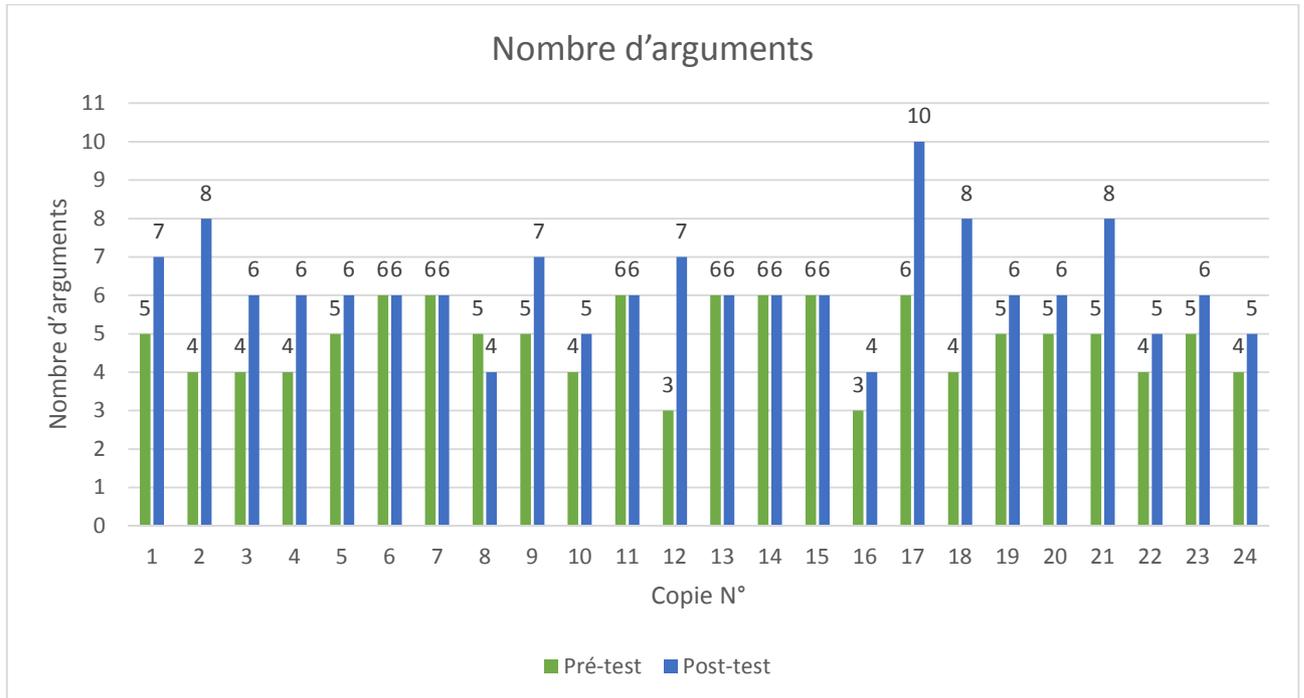
La disposition textuelle est conçue comme l'ordonnement de stratégies persuasives au sein du texte (tactique d'agencement textuel).

3- Le nombre d'arguments

Nous nous basons également sur le nombre d'arguments avancés par nos étudiants dans les deux productions en vue d'évaluer leur progression et de mesurer l'effet du débat sur l'amélioration de la qualité des productions réalisées.

Copie N°	Nombre d'arguments	
	Pré-test	Post-test
01	5 (2/thèse + 3/antithèse)	7 (3/thèse + 4/antithèse)
02	4 (1/thèse + 3/antithèse)	8 (4/thèse + 4/antithèse)
03	4 (2/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
04	4 (2/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
05	5 (3/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
06	6 (3/thèse + 3/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
07	6 (3/thèse + 3/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
08	5 (2/thèse + 3/antithèse)	4 (2/thèse + 2/antithèse)
09	5 (3/thèse + 2/antithèse)	7 (4/thèse + 3/antithèse)
10	4 (3/thèse + 1/antithèse)	5 (2/thèse + 3/antithèse)
11	6 (4/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
12	3 (2/thèse + 1/antithèse)	7 (4/thèse + 3/antithèse)
13	6 (3/thèse + 3/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
14	6 (3/thèse + 3/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
15	6 (3/thèse + 3/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
16	3 (2/thèse + 1/antithèse)	4 (2/thèse + 2/antithèse)
17	6 (3/thèse + 3/antithèse)	10 (4/thèse + 6/antithèse)
18	4 (2/thèse + 2/antithèse)	8 (4/thèse + 4/antithèse)
19	5 (3/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
20	5 (3/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
21	5 (2/thèse + 3/antithèse)	8 (4/thèse + 4/antithèse)
22	4 (2/thèse + 2/antithèse)	5 (3/thèse + 2/antithèse)
23	5 (3/thèse + 2/antithèse)	6 (3/thèse + 3/antithèse)
24	4 (2/thèse + 2/antithèse)	5 (2/thèse + 3/antithèse)

Les résultats obtenus nous permettent d'établir le graphique suivant :



D'après les résultats obtenus, plus haut, nous considérons que le débat a permis aux apprenants de présenter des textes argumentatifs plus au moins satisfaisants tout en respectant la consigne (au moins 3 arguments défendant la thèse et 3 arguments pour l'antithèse). Nous avons remarqué, qu'avant le débat, certains étudiants n'ont pas pu avancer plus de deux arguments, parfois même un seul argument répété ou illustré par des exemples.

Il est à noter que pour les sujets, n'ayant suscité aucune réaction lors des débats, nous n'avons constaté aucune progression en termes d'arguments (les mêmes arguments étaient avancés dans les deux productions). Nous citons à titre d'exemple les copies N°14, N°22 et N°24.

Dans le premier jet, 6 copies (25%) contiennent 6 arguments (3 arguments et 3 contre-arguments suivant la consigne). Pour le reste (75% des copies), le nombre d'arguments varie entre 3, 4 et 5.

Après le débat, nous trouvons que dans 12 productions (soit 50%) les étudiants ont respecté la consigne et ont avancé 6 arguments.

Dans 7 copies, les étudiants ont présentés plus de 6 arguments (7, 8 & 10). Uniquement dans 05 copies, nous comptons moins de 6 arguments.

4- Suppression d'arguments répétés

	Pré-test	Post-test
Nombre d'arguments répétés / exemples	10	00

Dans le deuxième jet, aucun argument répété n'a été relevé. Les étudiants ont essayé de diversifier leurs arguments en évitant les redondances.

Exps :

Copie N° 08 (Internet)

- 1^{er} jet :

« d'abord, l'internet nous donne des informations plus rapides par exemple quand on fait une recherche sur la solution d'un exercice elle nous facilite la vie. Ensuite, par exemple on peut faire des achats à domicile sur des sites. Enfin, on peut communiquer avec nos amis ou bien la famille qui sont très loin par les réseaux sociaux comme Skype et Facebook »

Arg 01 : Internet facilite la vie car  Il nous donne des informations plus rapides
On peut faire des achats à domicile sur des sites
Arg 02 : facilite la communication

- 2^{ème} jet :

« D'abord, Internet est un instrument de recherche remarquable. En effet, en quelque minute seulement on a une banque de données très riche.
Ensuite, la toile est un outil de communication très efficace. Grâce au courrier électronique, le monde est devenu un petit village ».

Copie N°12 (la télévision)

- 1^{er} jet :

« Seulement, d'autres personnes la considèrent comme un outil de destruction à titre d'exemple des émissions non autorisées qui choquent et touchent les esprits.
Ensuite tel est le cas des films et des émissions qui ne participent pas à la

construction de la société. L'enfant en voyant ces films peut provoquer en lui une réaction violente ».

- 2^{ème} jet :

« Cependant, il faudrait noter que la télévision présente aussi plusieurs aspects négatifs.

En premier lieu, il faut dire qu'il s'agit d'un média passif, ainsi le téléspectateur dépourvu de tout esprit critique, il devient rapidement l'objet d'une manipulation télévisuelle.

En second lieu, n'oublions pas que nous avons à faire à un média individuel.....

Enfin, de nombreux critiques reprochent aux chaînes télévisées de diffuser trop de scènes de violence, ce qui risque d'augmenter l'agressivité des jeunes. Au lieu d'être un outil de divertissement elles deviennent un moyen de destruction de la société ».

Comme le montre bien l'exemple ci-dessus, l'étudiant, dans sa première production n'a avancé qu'un seul argument « *la télévision est un moyen de destruction* » car selon lui « *les films et les émissions (diffusés) ne participent pas à la construction de la société* ». Il a également avancé l'exemple « *des émissions non autorisés* » pour à la fin arriver à la conséquence « *l'enfant en voyant ces films peut provoquer en lui une réaction violente* ». En réalité le deuxième énoncé présenté comme argument n'est qu'une justification du premier. Il est à noter que sa thèse consiste à énumérer les inconvénients de la télévision.

Par contre, dans sa deuxième production, il a tenu à avancer deux autres arguments (les 2 premiers) et a mieux développé le dernier (nous mentionnons, entre autres, qu'il a supprimé l'argument répété).

5- Diversification des arguments

Il est clair que les étudiants ont porté une grande importance aux types d'arguments avancés en essayant de les diversifier (Copies N°01, 02, 03, 06, 07, 09, 16, 17, 19, 20, 21). Nous tenterons de citer quelques exemples des arguments présentés par nos apprenants dans la deuxième production :

La Cause :

- « le meurtre par compassion n'est pas une crime, **parce qu'on** est obligé parfois de l'appliquer pour un patient qui sent qu'il devient insupportable »
- « l'argent crée souvent un isolement social. **En effet**, le riche se demande toujours si on l'aime pour lui ou son argent »
- « le partage peut rendre les riches heureux **car grâce à** l'argent, il peut faire le bonheur d'autrui »
- « les cours de soutien aident à bien assimiler les nouvelles leçons qui sont généralement refaites pendant ces cours, **car** cela donne aux élèves une deuxième chance pour comprendre ou mieux maîtriser les cours »

La conséquence :

- « On trouve dans notre société les veuves responsables de petits enfants **c'est pourquoi** les hommes doivent se marier avec elles pour préserver ses enfants et les éduquer »
- « Le travail permet à la femme de s'assurer une indépendance financière et peut **par conséquent** subvenir à ses besoins »
- « la lecture est un éveil de l'âme et de l'esprit, **c'est pour cela** qu'il est très important d'encourager les jeunes à lire »

L'opposition :

- « Enfin, nous ne devons pas oublier que dans notre religion, la souffrance est un test, **or** le malade ne peut que patienter pour gagner la satisfaction de Dieu »

- « l'homme est plus fort que la femme. Elle est un être fragile **alors que** lui a plus de forces »
- « l'homme peut montrer ses qualités **mais** jamais ses défauts »

La substitution :

- « la femme doit s'occuper elle-même de ses enfants **au lieu de** les confier à une autre femme, car ils ont besoin d'affection et d'amour maternel »
- « **Au lieu d'**être un outil de divertissement, elles deviennent un moyen de destruction de la société »

L'illustration :

- « cet acte peut être parfois une solution pour éviter la contamination de certaines maladies **comme** le sida »
- « **Par exemple**, un citoyen se sent fier et heureux lorsqu'il fait un don à une association »
- « **c'est le cas d'**une jeune étudiante qui propose pour résoudre les problèmes de la terre d'exterminer 90 % de la population masculine »
- « De nombreux moyens amènent l'homme à réaliser ce désir **à titre d'exemple** : le travail, le statut social et surtout l'argent »

La concession :

- « **il est exact** qu'il y a une supériorité physique chez l'homme **mais** ça n'empêche pas de dire qu'elle est devenue l'obstacle numéro un pour la progression et la dignité des femmes »

L'énumération :

- « **Non seulement** le chômage et l'injustice sociale qui poussent les gens à vouloir traverser la mer **mais aussi** l'opinion positive que porte les jeunes sur l'europe, surtout quand les immigrants retournent en Algérie avec des voitures et des fortunes ».

La Comparaison :

- « la fille **comme** le garçon a le droit de vivre et d'être aimé. **Donc** ses parents sont dans l'obligation de la protéger et de l'aimer **autant** que son frère ».

L'addition/ l'accumulation :

- « D'abord, aider quelqu'un à mettre fin à ses jours volontairement est un suicide assisté **c'est encore** un crime dans la religion musulmane »

La définition :

- « l'argent contribue au bonheur. **C'est** un moyen de vivre convenablement, il nous permet l'achat de ce que l'on veut et de pouvoir obtenir le confort »
- « l'argent n'est qu'une invention de l'homme. **C'est** une mesure de valeur créée pour combler les lacunes de troc qui ne permettait pas d'échanger de deux produits de valeurs non similaires »

L'argument d'autorité :

- « comme dit le dicton « l'argent ne fait pas le bonheur » »
- « l'homme est né libre, c'est un droit que reconnaissent les religions, les institutions et les différentes cultures »
- « la législation rend la polygamie licite, aussi bien dans le coran que dans le hadith et notre prophète Mohamed avait plusieurs femmes »
- « Les études ne sont qu'un plus, et selon une étude publiée par « british journal of psychiatry », niveau d'étude et bonheur n'auraient aucun lien »

Les données chiffrées :

- « les soins palliatifs ne suffisent pas à soulager la douleur physique, car c'est prouver que ces derniers ne soulagent que environ **80%** de la douleur. Donc le mal reste toujours présent ».

Les contre-arguments :

Nous tenons à signaler, également, que les étudiants ont eu recours à la contre-argumentation. Nous citons ci-dessous quelques exemples contenant des contre-arguments qui portent sur l'orientation argumentative et visent à mettre en cause l'argument avancé.

Arguments	Contre- arguments
- « A mon avis, seuls les études supérieures et un bon diplôme permettent de trouver un bon poste. L'accès au travail devient de plus en plus difficile et seule l'obtention d'un CV bien enrichi de compétences et de savoir ouvre les portes de la réussite ».	- « On peut facilement trouver un poste sans passer par l'université, il faut seulement avoir l'envie et la motivation. Par exemple on a le témoignage d'une certaine dame qui dit ce qui suit : « je bosse depuis 3 ans dans une grosse boite et suis assistant-manager sans avoir fait des études supérieures ».
- « D'abord, dans notre société les femmes sont plus nombreuses que les hommes alors que les hommes doivent préserver les femmes et les protéger. En effet, on trouve dans notre société les veuves responsables de petits enfants c'est pourquoi les hommes doivent se marier avec elles pour préserver ses enfants et les éduquer ».	- « l'homme ne se remarie pas pour sauver une femme veuve ou par pitié. Comment donc justifier le fait que le remariage se fait toujours avec une femme plus jeune et plus belle ».
- « Il faut rappeler que les pays de l'europe sont développés sur le plan économique et démocratique »	- « Mais il ne faut pas oublier que notre pays s'achemine vers le développement à son tour. L'économie est en train de changer pour le mieux »

6- Le nombre d'exemples

Copie N°	Nombre d'exemples	
	Pré-test	Post-test
01	00	01
02	01	03
03	00	03
04	00	00
05	00	01
06	06	02
07	05	02
08	02	01
09	03	01
10	04	00
11	03	02
12	01	03
13	01	04
14	00	03
15	00	03
16	00	00
17	02	03
18	02	02
19	04	02
20	01	01
21	01	01
22	00	02
23	00	03
24	00	01
Total	36	44

Dans le premier jet, dans 10 copies nous ne repérons aucun exemple. Par contre, dans le deuxième jet, trois copies uniquement ne comportent pas d'exemples.

Il est à noter que, hormis les exemples illustratifs (visant à rendre plus accessible et plus compréhensible l'idée), les étudiants ont utilisé l'exemple comme une sorte de preuve venant renforcer l'idée énoncée (jouant alors un rôle argumentatif).

7- Les connecteurs

En nous basant sur les grilles d'évaluation des deux tests concernant l'emploi des connecteurs logiques et des connecteurs d'organisation nous constatons qu'il y a une nette progression et une évolution ascendante dans l'utilisation de ce critère. Il est à signaler que dans le pré-test 08 apprenants n'ont employé aucun connecteur de classement dans leurs productions alors que dans le post-test tous les apprenants ont utilisé des connecteurs servant à classer les arguments (au moins deux).

En ce qui concerne les articulateurs logiques, nous avons remarqué que les étudiants, après l'activité du débat ont fait plus attention à l'emploi des connecteurs logiques. De ce fait, cette évolution leur a permis de produire des textes argumentatifs plus cohérents.

Nous repérons les connecteurs exprimant la cause et la conséquence (prenant la part du lion) tel que : car, parce que, puisque, en effet, donc, par conséquent, de ce fait ...etc. Nous citons les exemples suivants :

- « Ensuite, **si** les parents n'accordent pas à leurs enfants une grande liberté **c'est parce que** ils veulent les protéger des dangers qui les menacent comme la drogue, le tabagisme... »
- « D'abord, aider quelqu'un à mettre fin à ses jours volontairement est un suicide assisté **c'est encore** un crime dans la religion musulmane »
- « la fille a les mêmes droits que son frère d'aller à l'école **car** elle aussi sera demain une femme et aidera à l'éducation d'autre génération »
- « il contribue au bonheur **car** il permet d'élever le niveau social de la personne »
- « Troisièmement, l'argent crée souvent un isolement social. **En effet**, le riche se demande toujours si on l'aime pour lui ou son argent »
- « il est source de conflits internes et **par conséquent** détériore les relations »
- « le travail permet à la femme de s'assurer une indépendance financière et peut **par conséquent** subvenir à ses besoins »

- « Tout d'abord, facebook présente l'avantage de retrouver des amis et des connaissances qu'on a perdu **puisque** tout le monde a un compte facebook maintenant »

Les connecteurs illustratifs :

- « si les parents n'accordent pas à leurs enfants une grande liberté, c'est parce qu'ils veulent les protéger des dangers qui les menacent **comme** la drogue et le tabagisme.. »
- « la chirurgie esthétique a des conséquences physiques et il peut y avoir des complications **tel que** les inflammations, les cicatrices... »
- « prenons **comme exemple**, les riches vivent dans de bonnes conditions et paraissent heureux »

Les connecteurs de reformulation :

- « il faut éduquer le garçon à devenir homme **c'est-à-dire** un être fort et responsable ».
- « personne n'a le droit à se mêler de la vie des autres **c'est-à-dire** c'est à lui de décider et il est libre de choisir son conjoint »

Les connecteurs contrastifs (expriment l'opposition, la substitution, le contraste) :

- « l'élève ne fait plus d'effort, il attend son professeur pour tout lui expliquer, **par contre** ceux qui n'assistent pas au cours de soutien comptent sur eux même »

Les connecteurs contre argumentatifs :

- « **En revanche**, les personnes qui pensent que la polygamie est néfaste sur l'équilibre familiale et sociale ont d'autres preuves »
- « **Cependant**, il y a des gens qui voient que les cours de soutien ne sont pas aussi importantes et indispensables »
- « **Mais**, il ne faut pas oublier que notre pays s'achemine vers le développement économique à son tour »
- « **Malgré** les nombreux avantages des jeux vidéos, **mais** leurs défauts sont plus dominants »

Il est à signaler que lors du post-test, nous avons remarqué que certains étudiants n'arrivent pas encore à employer judicieusement quelques connecteurs logiques. Un enseignement spécifique des connecteurs logiques et des exercices de renforcement s'avèrent

indispensables. D'autres recherches se proposeront certainement pour résoudre ce problème.

Bilan général :

Le débat est un moyen d'apprendre à écouter autrui et à prendre la parole à un moment donné et non de manière anarchique. Cette activité a permis d'intégrer une interaction parmi les étudiants, l'apprenant timide ou réticent arrive tout de même à donner son avis, son accord, ou son refus.

Cependant, les étudiants apprennent à mettre de l'ordre dans leurs idées, leur façon de penser (reflète leur identité, leur culture, leur situation sociale, et leur appartenance) ; ils apprennent à s'exprimer oralement pour débattre : défendre leur pensée ou donner leur point de vue en l'argumentant pour essayer de convaincre et de persuader l'interlocuteur tout en tenant compte de l'avis ou de l'opinion opposés.

Cela, aboutit à établir un champ de communication où chacun prend en considération les propos de l'autre, prend le temps de l'écouter et d'échanger avec lui des points de vue. De là, né le sentiment de tolérance c'est-à-dire le respect d'autrui.

Cette expérimentation a démontré que les étudiants ont besoin de s'identifier, de s'exprimer. Elle interprète les prédispositions naturelles, sociales, familiales, culturelles et environnementales de ces derniers qui ne demandent qu'à être explorées développées et exploitées.

Tout le long du déroulement de l'expérimentation, nous avons pu déceler des potentialités énormes chez les apprenants. Ces potentialités ont été, à notre avis, peu exploitées auparavant. Pendant près de 4 mois, les étudiants ont affiché un sérieux incontestable quant à leur travail, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Nous constatons une évolution remarquable dans leurs pratiques discursives au même titre que celles rédactionnelles. Le débat leur a permis d'enrichir leur vocabulaire, d'élargir leur champ de connaissance, d'apprendre et de mettre en œuvre les stratégies de défense, de réfutation d'une thèse, les stratégies d'opposition, de confrontation et de concession et surtout de distinguer les types d'arguments.

Dans une situation de production écrite, le manque d'idées et le manque de savoir développer mènent les apprenants souvent à l'expression de jugements personnels généralement en contradiction avec l'affirmation de départ : à défaut d'étayer, nous

constatons, que dans ce cas, l'étudiant ne saura présenter une argumentation complète et satisfaisante, il se limite à avancer des arguments faibles, infondés et désorganisés. L'apprenant détourne la thèse pour jouer avec les mots la composant, ne sachant ni par où commencer ni par quoi finir, il va essayer de donner son avis sur la question sans présenter de preuves ni d'exemples, car il ne maîtrise pas vraiment le sujet, il manque de connaissances inhérentes au développement de l'idée de base. C'est à partir de là où commencent les déviations contenant des erreurs de contenu et même de formulation ; l'étudiant commence à utiliser une langue relâchée, à avancer des jugements approximatifs et des affirmations catégoriques. Donc, la difficulté de développer une idée entraîne un ensemble d'erreurs et de maladresses.

Ainsi, cette expérimentation nous a montré que les apprenants auront besoin d'apprentissage spécifique dans le but de maîtriser les éléments linguistiques de la langue étrangère. De ce fait, ils seront capables d'exprimer leurs idées convenablement et de les rédiger correctement. Nous estimons que la production d'une argumentation passe, tout d'abord, par la maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions.

CONCLUSION

L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne, dans la conversation, la publicité, le discours politique, dans le récit...dès qu'il y a langage, dès qu'une personne défend et essaie d'imposer son point de vue pour convaincre un interlocuteur, d'adopter telle position, il y a argumentation. "On ne peut pas ne pas argumenter" Simonet & Simonet (2004 : P13). Donc apprendre à argumenter en classe c'est apprendre à argumenter dans une situation de vie réelle.

L'objectif primordial de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, plutôt d'acquérir des savoirs savants. Ainsi, il sera en mesure de produire des énoncés intelligibles et cohérents dans diverses situations, se donnant la possibilité, par conséquent, de transmettre et comprendre un message entre lui et son interlocuteur.

L'objectif de ce travail de thèse était de montrer l'impact de l'argumentation orale sur l'amélioration de l'argumentation écrite. Dans cette perspective, nous avons montré de quelles façons les étudiants construisent leurs discours argumentatifs (à l'oral et à l'écrit) dans le but de persuader et de convaincre.

Nous avons organisé notre conclusion comme suit : nous sommes revenues tout d'abord sur les concepts théoriques qui sont à la base de cette recherche. Ensuite, nous avons résumé les résultats de notre analyse en revenant sur la structure des débats d'opinion en classe. Nous avons fait également un retour sur l'analyse des arguments de la rhétorique d'Aristote pour justement montrer la place qu'ils occupent dans le discours des étudiants, l'effet et le rôle qu'ils jouent dans l'activité de persuasion. Enfin, nous avons présenté les résultats de l'analyse des productions écrites des apprenants réalisées respectivement avant et après l'activité du débat.

Tout d'abord, dans l'état de la question, nous avons présenté l'histoire de l'argumentation et son évolution. Nous avons vu que la trilogie aristotélicienne y occupe une place centrale en raison de l'étude des notions de logos, de l'ethos et du pathos. Ces dernières

ont été réhabilitées après avoir été mises à l'écart au profit du logos, considéré pendant longtemps comme le seul moyen de persuasion valide puisque fondé sur la raison.

Il est à noter que nous avons accordé, dans cette partie de la thèse une part importante à la présentation détaillée des types d'argument (classification de Plantin et de Mirabail) et des stratégies argumentatives ce qui nous a offert une vision parfaitement claire et détaillée sur les différents types d'argumentation et sur lesquelles nous nous sommes appuyées dans l'analyse de notre corpus.

Le deuxième chapitre était consacré à la présentation de l'expérimentation et le recueil de notre corpus. Ainsi, notre analyse a porté sur un corpus composé de deux types de support : oral (les débats) et écrit (les productions écrites). La classe qui a été choisie pour notre expérimentation est une classe de 1^{ère} année universitaire au Département de français à l'Université d'Alger 2.

Dans le troisième chapitre, nous nous sommes intéressées à l'activité du débat en classe de langue. D'abord, en termes d'organisation structurelle, nous pouvons affirmer que le débat a ouvert un espace d'expression libre où la parole est restée à l'initiative des participants, chacun pouvant intervenir à tout moment. Sur ce plan, l'étude relative aux modes de sélection des tours de parole a montré que le nombre de tours de parole auto-sélectionnés dominait très largement.

Ainsi, nous avons constaté que dans les interventions des participants, il s'agissait moins de se mettre d'accord sur quelque chose que d'exprimer ou de justifier des opinions personnelles à l'intérieur d'un cadre thématique. Dans ce sens, le débat est le lieu où non seulement la divergence est attendue, mais où elle constitue un moteur de l'interaction.

Au niveau de l'organisation thématique des débats, nous avons identifié l'échange comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de l'organisation thématique. Chaque échange a été initié par une intervention qui a suscité des interactions jusqu'à ce qu'une nouvelle intervention initiative serve de point d'ancrage à un nouvel échange et fasse ainsi progresser la thématique du débat.

Enfin, nous avons montré que la langue arabe connaît un usage important dans les débats, précisément dans les passages où l'enseignante n'est pas directement impliquée. Nous avons, à l'appui de notre corpus, analysé les facteurs qui déterminent l'alternance des langues. Nous avons abordé sommairement les types d'alternance repérés, en particulier les alternances d'incompétence mais aussi les autres types qui ont au moins permis aux apprenants de maintenir l'interactivité, de réaliser les buts communicatifs (transmettre l'information) et d'accomplir la tâche.

En somme, l'activité du débat a permis à nos apprenants, même les plus timides, d'y participer, d'interagir, de prendre position et de défendre leur point de vue, de se mettre d'accord et de s'influencer, de s'opposer et de s'affronter.

Dans le quatrième chapitre, nous avons tenté d'explorer la façon dont coexistent les trois types d'arguments dans l'entreprise de persuasion, tels qu'ils ont été définis par la rhétorique d'Aristote : ceux liés au pathos, ceux liés à l'ethos et ceux liés au logos.

En effet, les arguments liés au pathos sont d'ordre affectif et visent à provoquer chez l'auditoire des émotions et à remuer des passions. C'est-à-dire, ils agissent sur la disposition et l'état passionnel de l'auditoire. Les arguments liés à l'ethos sont d'ordre moral. En d'autres termes, à travers la parole de l'orateur, l'auditoire découvre ses mœurs, son caractère. L'orateur doit chercher les attitudes qui inspireront la confiance à l'auditoire et présenter à travers l'ethos discursif une image positive de lui-même. Font partie du triangle argumentatif les arguments liés au logos qui concernent l'exercice de la raison. Il s'agit des arguments rationnels, d'un raisonnement articulé par des arguments et des conclusions, des preuves et des justifications.

Les étudiants, et dans un cadre formel (en classe), ont utilisé de tous les procédés oratoires et rhétoriques afin d'imposer leur opinion et d'apporter l'adhésion à leur auditoire.

Dans le présent travail, nous avons mis le point sur le pathos montré/exprimé et le pathos visé/suscité où nous avons pu en dégager deux types : pathos négatif et pathos positif. En effet, dans notre corpus, le repérage du pathos montré a été fait à l'aide du débit et des interjections. Néanmoins, le pathos a été dans certains cas exprimé explicitement par les étudiants. Ces derniers ont fait savoir leur état émotionnel par le biais d'un lexique affectif

(verbes de jugement, adjectifs...etc). De plus, ce pathos exprimé nous a permis d'ailleurs d'identifier l'émotion qu'ont réussie les étudiants à procurer et à susciter chez leurs interlocuteurs ce qui atteste de leur force argumentative. Enfin, en ce qui concerne les émotions visées, il ressort de notre analyse que ce sont la peine et la pitié qui dominent. Ces dernières, étant considérées comme les plus fortes, servent à susciter des sentiments d'identification avec la position d'une autre personne ce qui garantit l'adhésion de l'interlocuteur à la thèse défendue.

S'agissant d'un type d'arguments très fréquent, l'ethos dans notre corpus se caractérise par son usage discursif individuel et collectif. A l'instar de l'ethos individuel, l'ethos collectif prend une grande part dans les discours des apprenants. Nous avons constaté que le recours à ce type d'ethos se faisait dans le but de s'identifier et de se positionner par rapport aux autres. Il est à noter que l'image du groupe permet au débateur de se doter d'un ethos d'appartenance. Ainsi, nous avons signalé le recours à l'ethos explicite par certains étudiants à l'effet de s'imposer et d'impressionner leurs adversaires.

Ensuite, nous avons analysé les figures qui entrent en jeu dans la construction des discours argumentatifs des étudiants. En d'autres termes les procédés relevant des stratégies pathétiques, éthiques et logiques. Il s'agit particulièrement de la répétition, l'énumération, la narration, le discours rapporté, l'accumulation, l'exemple et l'enthymème. L'emploi de ces figures a permis aux apprenants de bien construire leur raisonnement. Ainsi, nous avons vu comment chaque figure a fonctionné et a participé à mettre en exergue les trois notions aristotéliennes.

En ce qui concerne le pathos, c'est l'accumulation des figures qui est une source d'émotions pour les débatteurs. En effet, les répétitions, la narration, l'énumération, le discours hyperboliques et un lexique affectif sont employés à profusion par les étudiants pour intéresser et toucher les auditeurs et pour capter leur attention et ce, dans le but de convaincre.

L'ethos construit par les étudiants est toujours positif, celui d'experts, de tolérants.... Nous avons repéré divers types d'ethos : de caractère, d'expérience, de compétence, de confiance. Nous avons souligné également d'autres moyens de la construction de l'ethos en classe tel que l'occupation de l'espace interlocutif.

A propos du discours rapporté, c'est surtout le recours à l'argument d'autorité qui est à souligner, ce type d'argument provenant souvent du Coran et du Hadith. Etant donné que tout le monde peut attester de l'existence de ceux qui produisent cet argument, l'autorité des discours ne peut être remise en cause par les interlocuteurs. Le discours rapporté, sous toutes ses formes, a permis aux étudiants de se doter d'un ethos particulier et a favorisé une « évaluation » positive.

Les éléments du logos sont utilisés pour présenter la thèse défendue de façon concrète : les étudiants ont eu recours à l'exemple et à l'enthymème. Ce dernier a été fréquemment employé par les apprenants sous ses deux formes : démonstratif ou réfutatif.

L'exemple quant à lui sert à donner une illustration concrète à laquelle l'auditeur peut s'identifier. Ces procédés de concrétisation sont efficaces dans la persuasion (à l'oral ou à l'écrit) puisqu'ils consolident les propos des débatteurs.

Nous avons ainsi déterminé que les étudiants ont combiné des éléments relevant du pathos, de l'ethos et du logos pour construire leur discours en vue de convaincre leurs adversaires.

Le cinquième et dernier chapitre a porté sur l'analyse des productions écrites des étudiants ayant participé à l'activité du débat. Dans un premier temps, nous avons mis en exergue les stratégies argumentatives mises en œuvre par nos étudiants dans les deux types de productions (orales et écrites), les types de raisonnement ainsi que les types d'argument. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les copies de ces apprenants en vue de relever les difficultés et les lacunes. Et enfin, et tout en nous basant sur les critères de progrès que nous avons préalablement définis, nous avons essayé de comparer les deux productions réalisées respectivement avant et après les débats à l'effet de voir justement l'impact de ces derniers sur l'amélioration et l'évolution de la qualité des textes argumentatifs remis par les étudiants.

En bout de piste, les résultats obtenus montrent que l'enseignement de l'argumentation ne peut avoir des conséquences palpables et plausibles que si on y intègre une pratique orale. C'est en pratiquant des échanges en classe que les apprenants, peuvent mieux retenir les processus, les procédés par lesquels passe toute argumentation, et acquièrent mieux des stratégies argumentatives. Plus tard lorsqu'il s'agira de produire un

texte argumentatif, les apprenants trouveront leur compte plus aisément vis-à-vis de l'écriture.

Le passage à l'argumentation écrite n'est concevable pédagogiquement, que dans sa relation à une pratique orale préalable. Les différentes activités orales familiariseront l'apprenant avec la notion de situation argumentative, d'interaction, elles obligeront les interlocuteurs à articuler leurs propos sur l'intervention précédente. Compétence que l'apprenant va progressivement s'approprier à l'oral et qu'il s'efforcera de transférer à l'écrit (qui écrit, à qui, selon quelle visée, selon quelle stratégie ? etc).

Ces activités sont également une bonne occasion d'expression écrite. S'engager dans un échange argumentatif c'est permettre à l'apprenant de satisfaire son plaisir de s'exprimer et de communiquer pour susciter en lui le plaisir d'écrire. Il s'agit de faire prendre conscience à l'apprenant que son écrit doit produire un effet sur le lecteur. Son plaisir d'écrire va provenir de son désir de faire plaisir à celui qui va le lire. Il doit pour cela, faire son possible pour le surprendre, l'émouvoir, l'intéresser.

Cette modeste thèse se voulait une contribution au domaine de la sociodidactique. En effet, même si l'étude sur l'argumentation existe beaucoup (souvent la focalisation sur l'argumentation écrite), nous pensons que peu sont les chercheurs qui se sont intéressés à l'argumentation orale en classe. Nous avons voulu montrer comment la participation à un débat pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques argumentatives des apprenants en particulier à l'amélioration des productions écrites.

Il est vrai que nous avons analysé un corpus d'une ampleur plus ou moins considérable, ce qui a rendu en réalité la transcription des enregistrements, la description et la correction des copies très longues et laborieuses. Nous aurions voulu analyser les comptes rendus réalisés par le groupe d'étudiants (observateurs) qui a été chargé d'observer les débats afin de voir s'ils parviennent à identifier les stratégies argumentatives employées par leurs camarades.

Ainsi, comme prolongement et approfondissement de ce travail, l'analyse de la tâche collaborative (c'est-à-dire lorsque les membres de groupes se sont réunis pour élaborer la stratégie argumentative et formuler les arguments), nous semble être une piste intéressante.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J-M. 1985. «Quels types de texte? ». Le français dans le monde, n°192.

ADAM, J-M. 1992. Les textes : types et prototypes. Paris: Nathan.

ADAM, J-M. 1999. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan.

ADAM, J-M. 2002. « De la grammaticalisation de la rhétorique à la rhétorisation de la linguistique », dans Roselyne KOREN et Ruth AMOSSY (dir.), *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?*, Paris : L'Harmattan, p. 9-55.

AMOSSY, R (éd). 1999a. *Image de soi dans le discours : La construction de l'éthos*. Genève : Delachaux et Niestlé.

AMOSSY, R. 1999b. « La notion d'éthos : de la rhétorique à l'analyse du discours », dans Ruth AMOSSY (dir.), *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*, Genève : Delachaux et Niestlé, p. 9-30.

AMOSSY, R. 1999c. « L'éthos au carrefour des disciplines : rhétorique, pragmatique, sociologie des champs », dans Ruth AMOSSY (dir.), *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 127-154.

AMOSSY, R. 2009. Argumentation et analyse du discours : Perspectives théoriques et découpages disciplinaires. N°1-2008, [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/index200.html>.

AMOSSY, R. 2010 [2000]. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Colin.

ANSCOMBRE, J-C. 1973 : « Même le roi de France est sage ». In : *Communications*. N° 20. Le sociologique et le linguistique. Paris : Seuil, pp. 40-82.

ANSCOMBRE, J-C. & DUCROT, O. 1988. *L'Argumentation dans la langue*. Liège : Mardaga.

ARISTOTE. [1932]. *Rhétorique I*, 1356a. Paris : Les Belles Lettres.

ARISTOTE. [1960]. *Rhétorique II*, 1378 a. Paris : Les Belles Lettres.

AUBERT-PERES, J & VIEUXLOUP, J. 2003. Comment donner la parole aux élèves ? : Aide à la pratique du débat en classe. Bretagne : Éditions CRDP de Bretagne.

AUGER, S. 2003. « L'autorité et les surveillants », in Cahiers pédagogiques, 2003/5, n° 415, Existe-t-il une vie scolaire ?. Paris : CRAP. [en ligne], URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article972>, (consulté le 30/09/2015).

AUSTIN, J.L.1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil (1ère ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962)

BELLENGER, L. 1997 : La force de persuasion : Du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, (Coll. Formation permanente).

BOISSINOT, A. 1992. *Les textes argumentatifs*. Paris: Bertrand-Lacoste.

BOUACHA, A & PORTINE, H. 1981. *Langue française, Argumentation et énonciation*. Paris. Larousse.

BOUCHARD, R. 1996. « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle ». *Langue française* n°112.

BRASSART, D.-G. 1991. « Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. Recherche », No 15(2), pp.69-86.

BRENIFIER, O. 2002. Enseigner par le débat, Bretagne : Éditions CRDP de Bretagne.

BRETON, P. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La découverte.

BRETON, P. & GAUTHIER, G. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris : Éditions La découverte.

BUFFON, B. 2002. *La parole persuasive : Théorie et pratique de l'argumentation rhétorique*. Paris : PUF.

CHARAUDEAU, P. 2000. « Une problématisation discursive de l'émotion à propos des effets de pathémisation à la télévision », dans Christian PLANTIN, Marianne DOURY et Véronique

TRAVERSO (dir.), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 125-156. Consulté le 27 février 2016 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/La-pathemisation-a-la-television.html>.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

CHARAUDEAU, P. 2005. *Le Discours politique : Les Masques du Pouvoir*. Paris : Vuibert.

CHARAUDEAU, P. 2007. « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication », dans Christian BOIX (dir.) *Argumentation, manipulation, persuasion*. Paris : L'Harmattan, p. 13-35.

CHARAUDEAU, P. 2008. « Pathos et discours politique », dans Michael RINN, *Émotions et discours : l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CHARTRAND, S.-G. 1995. *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. 1999. *La production écrite*. Paris : Nathan, 245 P.

COSNIER, J. & KERBRAT-ORECCHIONI, C (dir.). 1987. *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, (Coll. Linguistique et sémiologie).

DE NUCHEZE, V. 2001. *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

DE NUCHEZE, V. et COLETTA, J-M. (éds). 2002. *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bern : Peter Lang.

DERRADJI, Y. 1998. « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in Queffelec, A. (ed.) : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, pp. 131-141.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.

DOLZ, J., MABILLARD, J.-P. & TOBOLA COUCHEPIN, C. 2008. « Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif ». In : J. Dolz & S. Plane (Ed.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 43-66). Namur : PUN, Dyptique-13.

DORVAL, Véronique & BEN AMOR, A. 2004. « André Arthur en ondes, la construction d'un personnage dominant ». Dans Diane VINCENT et Olivier TURBIDE (dir.), *Fréquences limites. La radio de confrontation au Québec*, Québec, Éditions Nota bene, p. 137-152.

DOUAIRE, J (dir.). 2004. *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP, (Coll. Didactiques, apprentissages, enseignements).

DOURY, M. 2004. « La fonction argumentative des échanges rapportés » in LOPEZ MUNOS J-M, MARNETTE S., ROSIER L., *Les discours rapportés dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan, (Coll. Sémantiques), pp. 254-264.

DUBOIS, S. 1993. *L'usage et la formation de l'énumération en discours spontané : analyse sociolinguistique du procédé énumératif chez les Montréalais francophones*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

DUCROT, O. 1972. *Dire et ne pas dire. Principe de sémantique linguistique*, Paris : Hermann, (Coll. Savoir : Sciences).

DUCROT O. et al, 1979 : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Édition du Seuil, (Coll. Points Essais).

DUCROT O. et al, 1980 : *Les Mots du discours*, Paris : Les Éditions de Minuit, (Coll. Le sens commun).

DUCROT, O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Paris : Editions de minuit.

DUCROT, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit, (Coll. Propositions).

DUCROT, O. 1993. « Les topoï dans la 'Théorie de l'argumentation dans la langue' » in PLANTIN C. (dir.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris : Éditions Kimé, (Coll. Argumentation, sciences du langage), pp. 233-248.

DUCROT, O. 1995. « Topoï et formes topiques », in ANSCOMBRE J.-C. (dir.), *Théorie des topoï*, Paris : Éditions Kimé, (Coll. Argumentation), pp. 85-101.

DUTEIL-MOUGEL, C. 2005. *Les mécanismes persuasifs des textes politiques, Corpus*. [En ligne], mis en ligne le 01 septembre 2006, consulté le 18 novembre 2014. URL : <http://corpus.revues.org/357>

EEMEREN, F-V. 1996. *La nouvelle dialectique*. Paris : Kimé.

FONTANIER, P. 1968. *Les Figures du discours, Traité général des figures du discours autres que les tropes*. Paris : Flammarion.

GARCIA-DEBANC, C. 1980. « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat » in *Pratiques*, 1980/10, no 28, Argumenter, Metz : CRESEF, pp. 95-124.

GOFFMAN, E. 1974 [1967]. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit, (1ère éd. 1967 : *Interaction Ritual*).

GOFFMAN, E. 1973a [1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne. La représentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN, E. 1973b [1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.

GRAGNON, O. 1998. *Manifestation de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois (Thèse de doctorat)*. Québec : Université Laval.

GRIZE, J-B. 2004. *Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- GUMPERZ, J.J. 1971. *Language in Social Group*. Stanford : Stanford University Press.
- HIDDEN, M-O. 2009. « Rédiger un texte argumentatif en français ». *Le français dans le monde* n°365. pp. 23-25.
- KALINOWSKA, I. 2009. « Enseigner l'argumentation dans un cours de maîtrise de langue? Pourquoi faire et comment ? ». *Enjeux* n° 76. PP.43-92.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1986. *L'implicite*, Paris : Armand Colin, (Coll. Linguistique).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990. *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. *Les interactions verbales*, tome 2, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. *La conversation*, Paris : Éditions du Seuil, (Coll. Mémo).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1998. « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », *Langue française*, vol. 117, n° 1, pp. 51-67.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et Fonctionnement*. Paris, Editions Nathan/VUEF.
- MAINGUENEAU, D. 1984. *Genèse du discours*, Bruxelles, P. Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. 1991. *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. 1998. *Analyser les textes de la communication*. Paris. Dunod.

- MAINGUENEAU, D. 1999. « Ethos, scénographie, incorporation », dans Ruth AMOSSY (dir.), *Images de soi dans le discours : la construction de l'ethos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 75-100.
- MEYER, B. 1996. *Maîtriser l'argumentation : Exercices et corrigé*. Paris : Armand Colin, (Coll. Cursus).
- MEYER, M. 2005. *Qu'est-ce que l'argumentation?*. Paris. Librairie philosophique, J. Vrin.
- MEYER, M. 2009. « Comment repenser le rapport de la rhétorique et de l'argumentation ? », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2, [en ligne].
<<http://aad.revues.org/index211.html>> (Page consultée en août 2016).
- MIRABAIL, H. 1994. *Argumenter au lycée : Séquences et modules*, Midi-Pyrénées : Bertrand Lacoste, (Coll. Didactiques).
- MOESCHLER, J. SPENGLER, N. 1981. « Quand même : De la concession à la réfutation » in *Cahier de linguistique française*, n°2. *Les différents types de marqueurs et la détermination des fonctions des actes de langage en contexte*. Genève : Université de Genève, pp. 93-112.
- MOESCHLER, J. 1982. *Dire et contredire : Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne : Peter Lang, (Coll. Sciences pour la communication).
- MOESCHLER, J. 1985. *Argumentation et conversation : Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier, (Coll. Langue et apprentissage des langues).
- MOESCHLER, J. 1989. *Modélisation du dialogue : représentation de l'inférence argumentative*. Paris : Hermès.
- MOESCHLER, J. 1994. « Structure et interprétabilité des textes argumentatifs » in *Pratiques*, 1994/12, n° 84. *Argumentation et langue*. Metz : CRESEF, pp. 93-111.
- MOESCHLER, J. & REBOUL, A. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris : Édition du Seuil.

MOESCHLER, J. & REBOUL, A. 1998. Pragmatique du discours : De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Paris : Armand Colin.

MOIRAND, S. 1983. *Situation d'écrit : compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : clé international, 175 P.

MOIRAND, S. 2003. « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? », Journée d'étude sur *Les genres de l'oral* (UMR GRIC-Lyon 2), le 18 avril 2003, Actes consultables : http://gric.univlyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm

MOLINIE, G. 1992. *Dictionnaire de rhétorique*. Paris : Librairie générale française.

MOORE, D. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *AILE* n°7, p. 95-121.

OLERON, P. 1983. *L'argumentation*. Paris : press universitaire de France, 127 P.

PEKAREK, S. 1994. *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche ARBA 2*. Basel : Romanisches Seminar.

PERELMAN, C. 1970. *Le champs de l'argumentation*. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.

PERELMAN, C. 2002 [1977]. *L'Empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation. Vrin, Paris.

PERELMAN, C. & OLBERTCHTS- TYTECA. 2008 [1958]. *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Editions de l'institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles.

PERRIER, Y. 2006. « Le texte argumentatif » in *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les éditions de la chenelière inc, 2006. URL : http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/12_texte_argumentatif.pdf

PLANTIN, C. 1989. *Argumenter : De la langue de l'argumentation au discours argumenté*, Paris : CNDP.

PLANTIN, C. 1990. Essais sur l'argumentation : Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative, Paris : Éditions Kimé, (Coll. Argumentation, sciences du langage).

PLANTIN, C. 1991. « Question → Argument → Réponse » in KERBRAT-ORECCHIONI C. (dir.), *La Question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, (Coll. Linguistique et sémiologie), pp. 63-85.

PLANTIN, C. 1994. « Note sur une composition » in *Pratiques*, 1994/12, n° 84. *Argumentation et langue*. Metz : CRESEF, pp. 77-92.

PLANTIN, C. 1995. « Fonction du tiers dans l'interaction argumentative » in KERBRAT-ORECCHIONI C. & PLANTIN C. (dir.), *Le Trilogue*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, (Coll. Linguistique et sémiologie), pp. 108-133.

PLANTIN, C. 1996. *L'argumentation*, Paris : Éditions du Seuil, (Coll. Mémo).

PLANTIN, C, DOURY, M & TRAVERSO, V (dir.). 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon. Presses universitaires de Lyon.

PLANTIN, C. 2001. « Analyse du débat 'Étudiants' sur l'immigration et la nationalité française » in DESMARCHELIER D. & DOURY M. (dir.), *L'argumentation dans l'espace public contemporain : le cas du débat sur l'immigration*. Rapport ARASSH.

PLANTIN, C. 2005. *L'argumentation : Histoires, théories, perspectives*, Paris : Presses Universitaires de France, (Coll. Que sais-je ?)

PLANTIN, C. 2009. « Autorité montrée, autorité citée », séminaire doctoral 2009

PLANTIN, C. 2009. « Un lieu pour les figures dans la théorie de l'argumentation » in *Argumentation et Analyse du discours*, 2009, no 2, *Rhétorique et Argumentation*, [en ligne], URL : < <http://aad.revues.org/index215.html> > (consulté le 20-04-2016)

PLANTIN, C. 2009. « La personne comme ressource argumentative : éthos et résistance à l'autorité » in CHARAUDEAU P., *Discours et société. Identités sociales et identités discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan, pp. 57-72.

- PLANTIN, C. 2009. « Laissez dire : La norme du discours de l'un est dans le discours de l'autre » in ATAYAN V., PIRAZZINI D. (dir.), *Argumentation : théorie - langue - discours*, Actes de la section Argumentation du XXX Congrès des Romanistes allemands, Vienne, septembre 2007. Bonn : Peter Lang, (Coll. Rhétos), pp. 51-70.
- RABATEL, A. 2004. *Argumenter en racontant : (re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- RINN, M (dir). 2008. *Emotions et Discours : L'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- REBOUL, O. 2011 [1991]. *Introduction à la rhétorique*. Paris : Presses universitaires de France.
- ROBBINS, S & JUDGE, T. 2011. *Comportements organisationnels*. 14e éd. France : Pearson Education.
- ROBRIEUX, J-J. 2005 [2000]. *Rhétorique et argumentation*. Paris. Nathan.
- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C. & SCHELLING, M. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern : Peter Lang.
- SENGER, J. 1967. *L'art oratoire, Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. 1974. « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language* n°50 : 696-735.
- SIMON, D-L. 1997. « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 108. Paris : Didier Erudition, pp. 445-455.
- SIMONET, R. & SIMONET, J. 2004. *Savoir argumenter*. 3ème édition, Paris : Éditions d'Organisation.
- TEJEDOR DE FELIPE, D. 2007. « Ethos linguistique et argumentation dans le discours politique », dans Christian BOIX (dir.), *Argumentation, manipulation, persuasion*. Paris : L'Harmattan, pp. 391-404.

TOULMIN, S.E. (trad. de l'anglais par DE BRABANTER P.). 1993. *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

TOZZI, M. 2001. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. CRDP de Languedoc, p.127.

TRAVERSO, V. 2005 (1999). *L'analyse des conversations*. Paris. Nathan.

VIDRASCU, L. 2007. *Analyse et détection des émotions verbales dans les interactions orales*. Thèse de doctorat. Université Paris Sud - Paris XI. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00624085>.

VIGNAUX, G. 1976. *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Librairie Droz, Genève, Paris.

VIGNAUX, G. 1988. *Les discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.

VIGNAUX, G. 2004. *Une approche cognitive de l'argumentation. L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

VINCENT, D. 2005. « Analyse conversationnelle, analyse du discours et interprétation des discours sociaux : le cas de la trash radio ». *Marges linguistiques*, n° 9, p. 165-175.

VION, R. 2000 [1992]. *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur (1ère éd. 1992).

WALTON, D. 2000. « Conversational Logic and Appeals to Emotion ». Dans Christian PLANTIN, Marianne DOURY et Véronique TRAVERSO (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon. Presses universitaires de Lyon, p. 295-312.

ANNEXES

Annexes à la thèse :

ANNEXE 01 : Transcription des débats

ANNEXE 02 : Copies des étudiants

ANNEXE 03 : Grilles d'observation

ANNEXE 01

Transcription des débats

Samedi 16/04/2016

Groupe 01 : Mohamed (M) et Ahmed (A)

Thème : « le féminisme »

- M le thème que nous avons choisi est souvent controversé et il est en plein débat c'est bien le féminisme ++ euh + pour bien comprendre je préfère commencer ++on va parler un petit peu de ses origines ++ bon + en réalité le premier le premier avis ou opinion sur ce sujet ont vu le jour dès la fin du moyen âge et au début de la renaissance il y avait des hommes qui critiquaient le rôle de la femme dans cette société + Euhh Je vais dire formellement et officiellement on a vu vraiment euh+ le féminisme + a + vu vraiment le jour au 19^{ème} et 20^{ème} siècle avec des femmes des quatre coins++ des quatre coins du monde revendiquant leur droit pour le vote le travail et l'éducation surtout + le féminisme aujourd'hui se résume dans une seule idée euh l'égalité entre les deux sexes il faut dire maintenant que ++ depuis //le début du féminisme on a connu une forte opposition et même euh ++ moi je suis pour le féminisme il faut dire que pour longtemps il y avait que la vision et la pensée d'homme qui dominait sur le monde+ la mentalité des rois et non pas des reines hhh (rires) ++ euh la femme était complètement négligée
- EN plutôt marginalisée
- M la femme était écarté dans tous les domaines c'est pour ça que je suis très heureux de voir maintenant des femmes dans des domaines centralisés sur l'homme tel que l'art + la politique et la philosophie l'humanité était complexe ce que je veux voir au 21^{ème} siècle une société mélangée par l'influence des deux sexes surtout au niveau politique je dis toujours qui qui sait peut être la sagesse d'une mère peut changer les relations humaines ++Sachant aussi qu'il y avait aussi des sociétés matriarcales à vrai dire après des années et des années et de nombreuses études ils ont trouvé que la société touareg est une vrai société pacifique et qui vraiment préservait les droits de la femme
- R SAH prenant l'exemple des Touaregs qui sont un modèle pour l'égalité entre les femmes et les hommes depuis l'antiquité
- M la femme chez eux est complètement libre+ on la trouve par exemple dans le domaine de l'art+ la musique elle peut même se marier avec l'homme choisi par elle-même elle n'est pas un tabou comme c'est le cas de plusieurs sociétés
- Am l'avis de la femme touareg est toujours pris en compte déjà même le fondateur de leur civilisation était une femme Tinhinane tout le monde la connaît donc la femme est vraiment le pilier de leur civilisation
- M Il faut dire aussi que pour longtemps l'homme considéré comme supérieur a

profité de ce euh de cet avantage pour détruire la femme ou pour la blesser par exemple par des viols etc donc ce mouvement était nécessaire pour préserver les droits de la femme et pour la traiter comme un être humain et surtout pour punir l'homme pour ses actes minables

A moi je dis que le féminisme d'aujourd'hui est loin de ce que vous venez de dire la place et les raisons de ce mouvement ont complètement changé on voit des femmes qui réclament de plus en plus de droits elles ont dépassé la simple égalité

Is tu as raison la première caractéristique du féminisme est la misandrie ++ les féministes ont délaissé tout bon sens+ ils vouent une haine// acerbe à l'homme et le jugent comme un être vil et cause de tous les problèmes de l'humanité++ Il ne s'agit pas de positionner avec ce courant car ces même gens proposent pour résoudre les problèmes de la terre de tuer 90% de la population masculine

Mf moi je les trouve des féminazies et non pas des féministes (rires)

A oui+ je veux dire aussi que les femmes ++ elles ont eu le droit de vote+ l'égalité des salaires et tout et tout elles commencent à demander des trucs euh++ leurs revendications sont devenues absurdes

Am tel que quoi absurde ?

A je sais pas mais elles sont éloignées des vrais problèmes

EN je vais vous raconter une chose ++ euh + puisque vous avez parlé des revendications++ je citerais l'exemple d'une députée française ++ euh j'ai vu une fois un débat bon + quelque part++ bref+ cette députée a demandé de supprimer le terme école maternelle par ce que cela porte atteinte à la place de la femme dans la société ++ (rires)+ attendez// + elle pense que le mot maternelle est interprété comme garderie++ ce qui touche selon elle la dignité de la femme++ c'était juste entre parenthèse parce que tu as parlé des revendications et des réclamations etc + oui+ est-ce que vous voulez ajouter quelque chose.

Is oui madame parce que quand on parle du féminisme on parle d'égalité entre les deux sexes+ oui +euh mais d'après ce qu'on voit les femmes demandent un statut dans la société + c'est clair et c'est leur droit + mais ce que je comprends pas la liberté++ elles veulent tout simplement ressembler aux femmes européennes

EN la femme occidentale ++ oui de quel côté/

Is dans tous les côtés++ bon / si on parle par exemple du côté vestimentaire les femmes d'aujourd'hui ++ je parle des algériennes ++ elles suivent à la lettre le

style des européennes

Yr toi tu veux toujours voir la fille algérienne qui porte le *hayek* par exemple ++ le temps a changé

Is d'abord je parle pas de *hayek* parce que déjà ++ puisque tu as parlé de *hayek* qu'est-ce qu'il a le *hayek*++ les femmes qui le portaient étaient tellement belles et pleines de principes + on sentait la pudeur// de la femme sincèrement

Yr maintenant tu veux dire il y a pas la pudeur et les principes

Is pas comme avant

Yr ce que tu n'arrives pas à comprendre c'est que la femme d'aujourd'hui veut vivre comme il lui semble bon ++ en plus elle essaye juste d'être classe et à la mode

Am elle veut être une femme authentique

Yr oui ++ en plus ++ euh il faut être à la mode puisque elle permet d'exprimer sa personnalité

Is ce que tu portes maintenant reflète ta personnalité ? NON cette mode nous a été imposée par les occidentaux c'est ce que j'essaye de t'expliquer

EN bon// + ce débat ne va jamais se terminer++ on essayera d'y revenir après++ maintenant revenant à notre sujet est-ce que vous voulez ajouter quelque chose//

Yr oui madame++ moi je veux parler // euh tout à l'heure Ahmed a dit que les femmes ++ ou bien les gens qui fondent ce mouvement / qui + est le féminisme se sont éloignés des vrais principes + moi je veux ajouter une chose +euh la femme aujourd'hui on lui a donné tellement beaucoup de droits au détriment de l'homme a profité de cette situation++ on l'a réellement privilégié maintenant pour le moindre cas elle dépose plainte et accuse l'homme pour harcèlement ou fausse déclaration de viol

A oui je cite à titre d'exemple la loi de la famille en Algérie donne le droit à la femme si elle décide de divorcer de garder les enfants et surtout de chasser l'homme de sa propre maison++ et c'est ce qu'elles font d'ailleurs

EN oui + parce que pour longtemps la femme était dépourvue de ses droit+ n'oublions pas ça aussi++ bon + oui+ est-ce que vous voulez ajouter quelque chose + répondre à la sollicitation de votre camarade+ vous trouvez ça juste ou injuste ++ qu'est-ce que vous en pensez// hein++personne ne veut intervenir// donc je pense qu'il est temps de clôturer ce débat++ bon je tiens à

remercier les membres de ce groupe ayant choisi ce thème ++ je les remercie parce qu'ils ont évoqué plusieurs points très importants++/ bon passant à un autres sujet ++ il nous reste encore du temps //

Thème : Dire ou ne pas dire la vérité au malade ?

Groupe 02 : Imene (I) et Feriel (F)

- I Aujourd'hui + euh + on va parler sur / dire ou ne pas dire la vérité au malade /
- EN Attends non non c pas comme cà+ tu nous mets dans le bain+ tu te présentes tu dis qui tu es+ si non c pour ou contre+ montre- nous ta position
- I notre thème aujourd'hui c dire ou ne pas dire la vérité au malade
Je me présente+++ je suis Imene et je vaiiiiis...
- F Attends+ je me présente aussi+ je m'appelle Feriel aussi
- EN Et comment vous voulez présenter++ j'ai pas compris+ NON non
Vous rentrez directement vous dites « notre thème ++notre thème est dire ou ne pas dire la vérité au malade. Bon+ maintenant donc vous situez votre sujet+ pourquoi vous avez cette conversation c tout *hada ma kan* + 2 ou 3 petites phrases pour dire pourquoi++comment vous allez entamer votre thème + *Aya* // reprends /
- I on va faire par exemple une définition+ une présentation
- EN une petite présentation vous dites : « Nous sommes à l'hôpital ++aah+ nous discutons du thème (Dire ou ne pas dire la vérité au malade) et puis Tak tu commences. Mais vous présentez pas votre chafika ou je sais pas quoi (rires).
- I Notre thème c dire ou ne pas dire la vérité au malade. On était dans l'hôpital et on a entendu des personnes qui parlaient euh se disputaient de dire ou ne pas dire la vérité au malade ++ euh+ je commence : ces dernières années+ selon les dernières statistiques ces dernières années+ le nombre de malade a augmenté de plus en plus et cela est dû à plusieurs facteurs et là intervient le rôle du médecin qui tient en soi la choix de dire ou ne pas dire la vérité au malade alors+ à mon avis+ il faut dire la vérité au patient car c son droit+ au moins il

pourra demander pardon à ses amis avant qu'il soit trop tard et aussi+ ça va lui permet de savoir combien de temps il lui reste et de vivre ces derniers moments avec ses amis et sa famille+ et de voyager puisqu'il n'a pas beaucoup de temps +++ enfin+ elle lui permet la vérité de contrôler son état et garder sa santé dans un état stable + comme un diabétique qui doit faire attention à ce qu'il mange

F pour toi dire la vérité au malade c son droit+ mais parfois la vérité blesse la vérité blesse oui+++ euuhhh

EN reprends + reprends doucement

F parfois la vérité blesse ooohhhh+ j'arrive pas+ je perds le fil

EN *Kemli Kemli*

F En premier lieu+ la vérité lui impose une angoisse et un désespoir+ par exemple : si un malade porteur d'un cancer euhhh quand on lui déclare sa maladie ++ le terme déjà ça le désespère + en second lieu+ ça peut aussi aggraver son état de santé. Et en dernier lieu+ le malade il peut pas vivre à l'aise il attend tout le temps la mort ++ il faut que les médecins cachent la vérité puisque tout le monde finira par mourir mais la vraie mort c'est de l'attendre chaque jour et à tout moment+ euh c bon j'ai fini

EN avant d'entamer le débat+ j'attire juste votre attention sur l'utilisation des marqueurs tel que mmmmm en premier lieu+ en second lieu ::second c'est-à-dire il n'y a rien après il y a plus rien d'accord !:: quand il y a un troisième argument ou bien une troisième information à donner mettez en deuxième lieu : très bien.

Maintenant qu'est-ce que vous avez mis comme premier argument ?

I moi j'ai....

EN non celle qui est contre

F j'ai dit que ça angoisse

EN NON tu l'as introduit par quoi ?

F en premier lieu

EN voilà+ évitez de dire ce genre d'expression+ utilisez plutôt d'abord ensuite et enfin +bref :bien maintenant que pensez-vous du passage du 1^{er} groupe

A madame on parle de leur présentation ou bien du sujet ?

EN bon si vous avez des remarques par rapport à la présentation c pas grave mais dites-nous vous êtes pour ou contre dire la vérité au malade ? si vous êtes à la

place du médecin que faites-vous ?

A madame je peux ::

EN vas-y oui ++ alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez/ OK

A moi je suis pour la vérité+ en fait les dernières recherches disent euuhh confirment que le malade doit être au courant de tout

H c'est la moitié du traitement

A oui +en plus on est croyant :: vous avez dit on + peut pas attendre la mort : un croyant il l'attend pas il sait que c'est un destin

F non tu n'as pas compris+ j'ai dit que c'est stressant le fait ::le fait d'attendre la mort

A si je n'ai pas compris c à cause de ta présentation anarchique

F parle de mes arguments

A c'est pareil

R elle veut dire même si on est croyant le fait de penser à la mort ça fait peur

H oui c'est horrible

N moi je pense qu'il faut prendre en considération l'âge du patient

R l'âge ::: eh et pourquoi ?

N parce que tout simplement les gens qui sont ++ qui sont âgés ne peuvent pas parfois supporter euh les mauvaises nouvelles

F ils sont ++ euh souvent diabétiques

Am ou hypertendus

Débat N°03 :

Thème : « l'immigration »

Présenté par Islam (I) et Moncef (M)

- I vous savez on parlait la dernière fois y a deux ou trois jours avec des étudiants + y avait un sujet + et: j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui + c'est celui de euh: l'immigration + alors je vais même vous dire pourquoi ça peut nous intéresser aujourd'hui ++ d'accord / + les questions qui se posent + euh sont ++qu'est-ce qu'on doit faire après les études / + continuer nos études+ les études / rester en Algérie / + ou encore continuer aller à l'étranger
- M ah ce qui nous interpelle vraiment c'est cette fuite + euh massive des jeunes vers l'occident en mettant même leur vie en danger ce qui nous laisse ++ euh on s'interroge qu'est-ce qu'ils cherchent ailleurs et ne trouvent pas ici
- EN Ah + oui ++ très bien c'est un très bon sujet ++ donc on va parler aujourd'hui de la fuite des cerveaux ou de l'immigration en général souvent sous forme de euh + *harga* mais + également si on cite l'exemple on peut parler de l'immigration des cadres des médecins par exemple+ vous savez que: en Algérie nous avons de bons médecins algériens qui: qui sont: très très cotés ailleurs + mais ils partent ++ ils préfèrent partir ++ pourquoi / est-ce que c'est parce que c'est mieux ailleurs / + est-ce que c'est parce que c'est mauvais ici / + est-ce que pourquoi partir en France ou en Belgique ou je ne sais pas où ils sont partis / + et l'hôpital fonctionne jusqu'à présent euh: il fonctionne avec des résidents + ceux qui n'ont pas encore fini leurs euh: leurs études + bon ça c'est côté médecine maintenant nous n'avons pas que la médecine chez nous + nous avons des gens à former + vous vous formerez peut être un jour des des des personnes etc. + c'est-à-dire en fait nous avons un pays a: à: à développer + nous avons un pays à construire + et puis des gens qui suivent une scolarité + presque gratuite hein en fait + on a rien payé hein depuis le: on paye les cahiers et: mais: c'est pas c'est pas comme en France où: on doit payer les études + et là on ne réalise pas + et on forme des gens on forme des spécialistes on forme des médecins on forme des professeurs on forme des: des biologistes on forme des vétérinaires etc. et il y a ce phénomène chez nous + on termine + comme si ce pays n'a rien fait pour eux + et on part + cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas raison + peut-être que: je ne sais pas quel problème ils rencontrent + ben oui + euh ça veut pas dire qu'ils n'ont pas vraiment vraiment raison + alors moi je voudrais + euh je voudrais bien qu'on discute de cela + donc partir + partir soit continuer les études + soit terminer les études et partir travailler euh: l'immigration etc. on va parler un petit peu de tout ça parce que ça intéresse beaucoup les jeunes que j'ai côtoyés + en dehors des: des classes hein euh: quand on est en classe on fait autre chose mais les étudiants viennent me voir on discute de tout et rien XXX

- M madame + est-ce qu'on peut considérer ça comme un échec /
- EN est-ce que c'est un échec + on peut partir de cette idée ++ échec de quoi / échec euh: où comment etc. ++ qu'est-ce que tu penses toi / échec pourquoi tu penses à l'échec / que pensez-vous de ce phénomène /
- A madame ++ je peux
- EN alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez + vous dites ce que vous voulez + et à partir de ce que vous dites on va construire un + une conversation un débat tout simplement + allez
- A voilà + en ce qui concerne euh: l'échec + c'est: euh:: quand: quand t'as un étudiant
prend: +++ comment dirais-je /
- EN alors l'étudiant tu parles de l'échec de l'étudiant /
- A oui
- EN d'accord + parce que là j'ai évoqué les:: ceux qui sont déjà arrivés + ils étaient spécialistes + mais: mais c'est vrai euh: échec + ça veut vouloir partir aussi / + parce que: le sujet d'aujourd'hui c'est pas uniquement l'échec c'est aussi la réussite et vouloir partir aussi ++ mais ça peut être l'échec de quelque chose pour vouloir partir aussi + ça peut être ça aussi ++ allez je vous écoute
- R madame en ce qui concerne la réussite
- EN je vous ai dit ne passez pas par madame + vas-y allez
- R à mon avis + je trouve que: que notre pays a réussi à: à former des cadres + mais non pas de les garder + car euh::
- EN alors non pas de / non pas de /
- R les garder
- EN ah les garder + c'est-à-dire que:: on a formé des cadres mais on n'a pas trouvé le moyen de les garder
- M chacun d'entre nous souffre euh:: dans: la vie quotidienne + le transport les études + mais: mais en fin de compte ++ on aura pas une valeur ++ surtout on a un problème de:: chômage ++ alors euh:: pour moi + si je trouvais une solution + je: terminerais mes études là-bas ++ et je resterais là-bas
- EN et tu resteras là-bas /

- M oui
- EN voilà + donc c'est un choix + qu'elle est en train d'ailleurs de: de justifier hein + elle argumente euh:
- M au lieu de rester ici et de:: sans rien faire + minimum trois ans de: chômage
- EN oui + et: et donc dans la tête de tout le monde là-bas on trouve facilement du travail /
- I pour moi euh je préfère rester ici et terminer mes études ici mais:: vous avez parlé déjà sur euh: les docteurs et les ingénieurs + euh: la fuite des cerveaux + euh selon eux ils ont heurté ici par des problèmes sociaux par exemple + euh voilà + euh par exemple euh: la crise du logement + la paye + selon le docteur euh: il doit avoir une classe sociale + une bonne classe sociale + mais ici: en Algérie il y a un manque des moyens
- EN très bien + donc on parle de classe sociale de:: elle a évoqué mais c'est un petit peu la même chose de valorisation + c'est ça / + on valorise pas euh: à la fin le travail de quelqu'un + il fait un travail mais à la fin euh: ça passe inaperçu + c'est peut-être ce qui est arrivé à ces médecins qui sont partis ++ mais: malgré tout ça parce que là vous avez dit + je reste + mais il y a le problème de: de logement etc. c'est:: c'est un petit peu: contradictoire ++ oui (donne la parole+ désormais DLP)
- I les docteurs euh: sûr ils préfèrent de rester ici mais
- EN les médecins / dont on a parlé tout à l'heure
- I oui + les médecins les ingénieurs
- EN ils auraient préféré rester ici + mais /
- I mais il y a des problèmes ici + des problèmes sociaux
- EN sociaux oui
- I beaucoup de problèmes euh::
- Y les conditions les obligent de XXX
- EN c'est les conditions dans lesquelles ils travaillent
- Y les conditions sociales
- I les gens n'ont pas le choix ici

- EN ils n'ont pas un choix + ils n'ont pas beaucoup de choix
- M c'est pour ça ils veulent euh: aller euh: à l'étranger pour terminer leurs études ou bien travailler ++ parce que la plupart quand ils part euh ils part là-bas ils ont un: une situation une bonne situation + sinon ici:: euh: on trouve que: il y a des jeunes qui terminent leurs études par exemple ils n'ont pas le:: ils ne trouvent pas de travail + ils restent pendant plusieurs années sans: sans travail + ils vont faire un truc par exemple euh: qu'ils n'ont + qu'ils n'aiment pas
- Ah mais il y a un problème que:: tous les jeunes pensent que:: quand il va là-bas il trouve le travail euh: il va directement travailler + mais il pense pas de:: euh:: par contre il euh:: il trouve des problèmes de: + des fois de papiers de::
- EN ah alors oui /
- ? XXXX (brève réaction de plusieurs étudiants à la fois)
- Ah oui c'est:: c'est pas + ils trouvent pas directement le travail il va travailler seulement + mais c'est:
- EN vous réagissez par rapport à ça /
- ? XXXX
- Ah il va souffert là-bas
- M on parle des cerveaux on parle pas des chômeurs qui: qui traversent la mer euh: (rires des étudiants) + les autres pays les pays développés + comment dirais-je + ils l'achètent ces cerveaux
- EN oui d'accord + d'accord + en fait c'est: c'est des gens qui sont euh: sélectionnés + qui sont euh: c'est pas n'importe qui + d'accord
- M voilà
- H euh: chez nous en Algérie euh: terminer les études euh: pour moi c'est un +rêve gaspillage de temps + parce que:: on voit dans l'entourage des gens qui ont passé: six ans sept ans à l'université + et maintenant: ils n'ont rien à faire + [?- oui] ils pourraient avoir un poste un mois ou deux mois + et c'est fini
- Ah c'est le contrat
- I ce qui m'inquiète euh:: + il y a un exemple + je connais un médecin qui a passé sept ans à l'université + après il a occupé un travail euh: social ++ même pas la paye + çasert à rien
- EN c'est-à-dire un travail qui n'a rien à voir avec la médecine /

- I voilà ++ comme n'importe quel euh::
- EN alors en fait il y a un problème de débouché + et on sait pas :: euh: + y a des médecins qui: qui ont terminé et qui étaient à l'hôpital et qui sont pas restés ++ donc là on a parlé de: de moyens et de: d'environnement etc. donc
- Am madame par exemple on trouve un: un ingénieur qui travaille euh un plongeur dans une cafétéria ++ un plongeur qui lave euh: la vaisselle (rire)
- EN ici / ici /
- Am oui ici
- EN bon + je vous dirais que: ça existe aussi ailleurs hein / + c'est des:: bon oui + justement est-ce que: je vais + pour relancer un petit peu le débat + est-ce que c'est uniquement dans les: les représentations des uns et des autres ++ est-ce que c'est nous qui pensons que ailleurs c'est mieux ++ c'est un petit peu ce qu'elle voulait nous dire ++ est-ce que + parce que + aller là-bas c'est pas gagner d'avance en fait + c'est un petit peu ça aussi ++ et dans et dans l'esprit de tout le monde c'est ça les représentations + dans l'esprit de tout le monde on pense que: là-bas c'est mieux euh:: directement on a un travail
- M non c'est pas facile
- Am non c'est ceux qui sont allés euh avant nous qui: [?- racontent] nous donnent l'impression que: c'est mieux ++ parce que quand il vient ici euh ils ont une meilleure on a l'impression qu'ils ont une meilleure situation par exemple ou:
- EN oui + ils économisent pour avoir une belle voiture pour venir euh: l'été
- Am ça veut pas dire que si XXXX on va trouver une meilleure situation
- EN oui
- Am peut-être qu'on va: échouer là-bas
- I il y a une différence + c'est que:: là-bas + ceux qui travaillent gagnent sa vie + mais ici tu: tu peux travailler mais tu ne peux pas trouver cette chance ++ j'ai un cousin qui est ingénieur + il veut travailler mais il trouve toujours des problèmes + il euh: il rencontre des gens + mal éduqués + qui veulent euh: le donner + [EN- lui donner oui] l'argent pour faire trafic ou je sais pas quoi
- M donc euh: on a des gens des responsables qui sont pas:
- R respectueux

- M non responsables
- EN d'accord + d'accord
- Hn madame + moi je peux: donner un exemple + j'ai un frère qui est licencié en sciences économiques + malgré tout ça il n'a pas: trouvé un travail + il a préféré aller là-bas et maintenant il est en Belgique et il m'a dit que je peux pas rester ici malgré que j'obtiens un travail ou bien: je serai payé un milliard ou bien parce que je peux pas: je peux pas: supporter ces gens là ces Arabes + il ne peut pas supporter parce que: ils se moquent de l'humanité du droit de l'homme + il préfère euh: vivre là-bas parce que
- EN vivre là-bas
- Hn parce que là-bas:: il y a les gens plus je crois + plus eux qui sont les musulmans + nous on est plus euh:
- EN c'est-à-dire en fait on parle de: de valeur oui oui + c'est-à-dire y a plus de respect plus de valeur
- F ici ils ne te laissent jamais vivre
- Hn mais on ne peut pas généraliser ce: jugement
- EN on ne peut pas généraliser ce: oui + vas-y
- M à mon avis + pour euh: pour réussir ici + il faut avoir euh: des épaules + comment dirais-je / (rires des étudiants) + sinon l'argent [?- oui] + sauf ces deux::
- Ah matérialiste (rire)
- EN tu voulais dire /
- Ah ma camarade Hanane a déjà parlé de:: + elle a dit le nom achat + achat des cerveaux + alors que: beaucoup d'étudiants aller: ailleurs ++ vont ailleurs pour terminer leurs études + mais quand ils euh: voient ce que: ces pays offrent euh: à eux + ils vont: ils vont rester là-bas ++ donc c'est:: ce sont les pays qui achètent ces: ces gens
- EN ah + ça y est + qui aident à:: à la fuite des cerveaux + c'est pour ça qu'elle a parlé de sélection tout à l'heure + y a des gens qui vont chercher du travail sans qualification + et il y a des cerveaux qui partent
- F euh: dernièrement il y a une émission: sur la télévision algérienne ++ils ont parlé sur euh une personne qui travaille comme notre réalité éboueur qui fait nettoyage de la ville + et cette personne elle a plusieurs diplômes quatre

diplômes plutôt + la science commerciale la science économique

- EN c'est chez nous en Algérie /
- F oui oui en Algérie + euh: il travaille comme un: un éboueur et: il a eu euh: ses diplômes avec mention + avec mention très bien + et: il fait le nettoyage de la ville ++ si cette personne a:: a un peu de connaissances elle va travailler sûr
- EN très bien + donc on est en train de:: de rassembler toutes les:: toutes les raisons pour quoi on peut partir et s'installer ailleurs en Europe + en France ou ailleurs + oui/
- H quand je rentre chez moi le week-end euh:: je vois des hommes qui ont: plusieurs diplômes + par exemple madame Monsieur Chakib ++ il a étudié ici
- EN le ministre /
- H lala madame+ Chakib euh:: non euh:: c'est lui qui me:: qui me donne des exemples pour terminer mes études ++ moi j'ai: j'ai deux moyens de transport pour travailler + il me dit bon tu ne travailles pas + tu termines tes études + je lui ai dit non + toi qu'est-ce que tu fais + t'as rien à faire + je fais moi toujours je:: XXX à porter son cartable + il n'a rien à faire + il a eu deux mois de: d'un poste et c'est terminé ++ quand je lui ai dit moi je ne peux pas terminer mes études il me dit pourquoi ++ gagner de l'argent c'est: c'est mieux pour moi
- M madame+ amina + je suis contre hein + parce que: euh: pour avoir une vie aisée oui + oui + là-bas + il faut avoir un: un bagage quand même + un bagage + vous savez que un bagage / hein c'est avoir euh: magistère ou bien doctorat (rires des étudiants) voilà + pour vivre là-bas ++ un bagage culturel ++ culturel
- EN hein / il faut préciser de quel bagage + surtout quand on part en France++ oui oui bon: c'est les diplômes et qualifications + on parle de qualification depuis tout à l'heure oui ++ non mais c'est des problèmes qui existent hein + tous les deux
- I et le diplôme sans argent (prononcé : [sãnaR ã]) ça va rien faire on reste sept ans ici après avoir un capital zéro
- Hdj madame moi aussi je: je suis contre cette idée + parce que on peut terminer les études et en même temps on peut travailler + on a un grande exemple euh:: le professeur XXXXXXXX il a commencé par euh:: il a:: il a commencé dans un: dans un restaurant + il fait la vaisselle mais aujourd'hui on le voit comme euh: + il est un directeur d'un grand hôtel à: London [M- les grands hôtels + la plupart des hôtels cinq étoiles en Amérique] + en même temps il est:: il est l'un des grands professeurs de:: de sciences XXX et qu'est-ce que tu penses avoir une licence en français et ne pas se servir avec elle + avoir un autre travail + un cuisinier ou je ne sais pas + sept ans ici sept ans ou je ne sais pas

- quoi
- EN on peut lire les recettes en français déjà (rires des étudiants)
- Hdj mais je ne parle pas de travail + je ne parle pas de licence en français + normalement je travaille je vais devenir un professeur ou quoi / non pas un cuisinier (rires)
- N pour moi euh: je vois que: quand on fait une comparaison:: comparaison entre le travail et: le culture + je crois que: là-bas en France ou bien en Europe on fait pas ça + on fait des études pour euh:: avoir euh: assez de culture + et on travaille + mais nous on fait des études pour avoir [?- avoir un travail] un travail ++ donc pour moi je vois que:: pour avoir un respect je vois:: c'est:: quelqu'un qui a un respect celui qui a:: beaucoup de culture + ça a rien a voir qu'il doit gagner: d'argent ou bien::
- EN c'est-à-dire en fait d'abord s'occuper de: d'une formation d'une qualification + ensuite penser au travail + après
- N XXX pour euh:: l'échec ou bien: ce que a réussi notre pays + je vois que: elle a réussi à former: des cerveaux + et:: son échec qu'elle a pas donné: un valeur à eux + j'ai vu une euh:: un événement + y avait un prof euh: au lycée + une fois qu'il termine euh: son cours et tout + il sort pour euh: travailler au marché + ça ça veut dire que:: on ne donne euh:: notre pays ne donne pas assez de respect pour euh:: c'est pas bien payé++ Voilà
- I là-bas en en Europe ou en Amérique euh: on valorise la personne selon:: sa fortune culturelle
- EN selon: sa: culture oui selon sa: ses capacités++ la qualification + ses diplômes ses: c'est ça la qualification + ce qu'il sait faire
- I vous êtes docteur alors vous êtes respectable + mais ici le contraire + euh: vous êtes un dinar parce que vous avez un dinar + c'est ça::
- EN est-ce que vous pensez que ça peut être c'est peut être ça les raisons qui ont poussé les: nos médecins à: fuir et s'installer ailleurs /
- M ça se peut que: on nous donne pas un poste euh:: qui lui convient + qui convient à sa spécialité ++qu'il mérite
- EN allez + les autres ++ vous resteriez ici ou vous partiriez / ++ Sara qu'est-ce tu penses /
- Rn moi je préfère que je reste ici même si on trouve pas de travail
- S moi je suis d'accord avec Rania + il faut avoir l'idée d'être euh diplômé pas de

- travailler ++ il faut d'abord avoir le diplôme la culture c'est: c'est la première
- M moi je pense qu'il faut penser aux deux + parce que on va pas vivre sans:: + ça veut dire t'as une culture ou bien:: mais t'as pas de travail + comment tu vas faire il faut penser à:: bien sur
- EN on ne peut pas se nourrir que de culture
- S oui mais:: ce que je voulais dire c'est:: lorsqu'on a:: le temps vide ou bien:: les moments de vacances de trois mois et tout + on peut travailler chercher un travail + mais: faut pas:: dire que: tant que je j'ai un niveau et j'ai pas un travail oui ++ c'est-à-dire que faut-il se:: euh: est-ce qu'on essaye de: finalement de trouver des raisons on se fait des raisons pour partir euh: s'installer dans un pays européen + on essaye de créer des raisons comme ça / oui
- F Madame il faut avoir euh:: l'amour l'amour euh: de notre pays + par exemple s'il y en a un cerveau français et:: et l'Amérique veule l'acheter c'est sûr qu'il n'accepte pas c'est sûr qu'il va: l'excepte pas parce qu'il aime de:: améliorer leur pays et pas un autre
- EN oui + travailler et développer son pays plutôt que: d'aller ailleurs + oui
- M tout dépend de la personne + tout dépend de la personne [EN- oui] si:: par exemple euh: une personne qui:: qui pense qu'à elle + elle va: elle va s'en aller je pense sinon une personne qui va penser à son pays par exemple le développer ou bien::
- EN même si c'est pas bien payé ou payé
- I pour moi je crois:: le mieux ++ pour moi je crois: si y a une occasion pour sortir ou bien aller en Europe faut pas rater + faut se développer et on revient après++ faut revenir pour euh:: essayer: essayer de faire bouger les choses + même si euh:: elle va pas être facile on va avoir euh:: beaucoup de problèmes + on essaye de créer un petit poste pour euh: qu'on soit nous même responsable et on soit pas: + guidé par les autres
- Am de revenir plus tard chez:: l'exemple de XXX + il est revenu il fait ses: il a fait ses études il a vingt diplômes il a retourné à son pays++il fait des tournées dans les pays arabes
- EN c'est-à-dire que il arrive que certains partent et reviennent + et reviennent avec euh:: un capital d'expérience etc. qu'il réinvestissent dans leur pays
- ? la plupart restent là-bas

- Am surtout avec une volonté + parce que si il part et il revient avec une grande volonté pour euh: améliorer si on va:: rester attaché à la gouvernement pour nous trouver pour nous donner un travail XXX + on va pas: gagner notre vie
- M la: la majorité des jeunes algériens ne veulent pas travailler +tout simplement + c'est une vérité/
- EN et là on est en train de parler de valeur de travail + parce que laver la vaisselle est-ce que c'est un travail euh:: dévalorisant euh : je ne sais pas + non / on dévalorise certains travaux + on dit ça c'est pas un travail pour moi je ne le fais pas
- S ils veulent toujours euh:: [?- XXXXX] trouver un métier
- EN bon je ne sais pas + c'est peut-être ça mais:: y a pas que ça + on a évoqué d'autres raisons peut-être +++ est-ce que vous avez des exemples dans vos fa- est-ce que vous avez des immigrés dans vos familles + bon il doit y en avoir + comment ils vivent / comment- qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils reviennent en été / est-ce qu'ils comptent revenir / euh:: est-ce qu'ils font des comparaisons avec vous: vous qui êtes là et:: y en a + ils ont des représentations
- Sf madame j'ai un beau frère qui habite à Bruxelles + bon euh:: il est un animateur dans une maison de jeunes là-bas + il gagne sa vie
- EN il ne compte pas revenir un jour /
- Sf non + jamais (rires)
- Y j'ai une cousine aussi euh: mes cousins plutôt + mais: j'ai une cousine qui travaille euh: à partir de cinq heures du matin + elle travaille toute la journée pour gagner sa vie
- EN est-ce qu'elle fait est-ce qu'elle ferait la même chose ici / [si on lui dit à partir de sept heures du matin /
- Y non + déjà ici:: on a pas beaucoup de gens qui acceptent le travail de la femme + ils trouvent ça déshonoreux ou je ne sais pas quoi
- I j'ai un autre exemple + j'ai une autre cousine qui: qui vende les fleurs les fleurs à: Paris + mais ici oui + mais ici elle peut pas vendre les fleurs + personne n'achète les fleurs ici (rires des étudiants) c'est la vérité
- EN on vous offre pas des fleurs ici / (rires des étudiants)
- Y des fleurs artificielles

- S madame j'ai un frère qui est en France + il termine ses études ++ sa licence + euh:: ce qui lui ce qui lui manque euh:: c'est:: ses amis ses:: retrouvailles euh: c'est: ça qui lui manque + même les jours de Ramadhan il est tout seul euh et:: pour revenir pour lui il compte pas de revenir + euh: il a travaillé ici euh: il a passé un concours euh: en Algérie sur les banques + euh: la cause qu'il veut pas revenir c'est parce que:: une fois il était nommé il a eu ce job + et: à cause de:: même pas un point zéro virgule je ne sais pas quoi + ils l'ont: fait envoyé + et en vérité c'est:: il a eu son job mais: mais il a eu un petit un:: comment on dit euh:: ils ont trafiqué les choses + après y a eu une euh:: une euh:: petite enquête + le directeur il a été envoyé + mon frère il a écrit il m'a dit qu'il veut pas revenir parce qu'il y a:: beaucoup de choses qui:: qu'il a trouvées là-bas et: il a pas trouvé ici c'est comme la justice euh:: il peut se plaindre il peut faire ce qu'il veut + pour son droit il l'obtient mais ici il peut pas l'obtenir d'accord + c'est-à-dire en fait il a trouvé beaucoup de choses là-bas qu'il ne trouve
- EN pas ici + même euh: malgré le manque enfin la nostalgie euh: enfin la famille qui lui manque un petit peu + c'est le grand inconvénient de ceux qui veulent euh: de ceux qui partent en fait s'installer
- Rn B non madame au contraire + l'apprentissage ici c'est gratuit en Algérie + au contraire euh: les gens qui n'ont pas de volonté pour terminer les études + par contre euh:: en Europe euh: les instituts sont prévus
- EN oui + c'est en fait un système + en: en Europe on prend le même ouvrier on va parler d'ouvrier hein même pas d'étudiant + ouvrier euh: quelqu'un m'a parlé de: il travaillait de sept heures du matin jusqu'à:: il peut pas le faire ici + mais: dès qu'il est dans un autre système + ailleurs + on lui dit tu travailles de sept heures jusqu'à dix sept heures et si tu as envie de faire des heures supplémentaires pour lesquelles tu seras payé de dix sept heures trente à vingt heures + il va les faire aussi etc. + chose qu'il ne pourra pas faire ici
- I là-bas lorsqu'on travaille tous + c'est:: si tu travailles– si tu: tu travailles pas une heure ou deux heures tu auras moins + mais ici + on voit que des gens travaillent toute la journée et des gens travaillent deux heures et ils ont: la même paye + ça te décourage + tu travailles toute la journée et lui il vient deux heures ou trois heures et: il a: la même valeur ++je voulais dire euh: que notre dinars n'a pas une valeur + pourquoi +
- A parce qu'on a des phénomènes en Algérie
- EN quels types de phénomènes /
- A phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot + rachi

- I corruption
- A la corruption
- EN oui + la corruption ++ par exemple oui ++ de toute façon c'est enregistré + tout ce que vous direz sera retenu contre vous (rires des étudiants) + je plaisante ++ je vous dis vos droits ++ oui bon + des problèmes sociaux + oui par exemple + on les a évoqués un petit peu:: en gros tout à l'heure ++ oui bon + cela ne veut pas dire que ça n'existe pas dans d'autres pays hein euh:: + c'est un petit peu les représentations que nous avons + je fais pas allusion ni à un pays particulier mais Etats-Unis ou je ne sais pas ça: ça existe hein ces genres de problème + vous parliez de favoritisme + ça existe aussi ailleurs + on fait entrer euh: mais c'est vrai + c'est vrai quand on a une qualification on peut:: aspirer à:: à un travail euh: etc. dans un pays euh: oui ++ est-ce que vous avez d'autres exemples autour de vous /
- S madame actuellement: + derrière tout ça + derrière de: de ces problèmes on va: on court vers le côté matériel et on laisse le côté de savoir et de: de chercher
- EN ah + c'est une belle réflexion ça + c'est-à-dire euh: d'après toi ce qu'on a retenu jusqu'à présent on part s'installer ailleurs en Europe + c'est uniquement pour euh:: non mais on a parlé de valeur hein valoriser la personne aussi hein + on a parlé de valoriser la personne + le respect
- S il ne faut pas prendre le:: l'absence de travail comme un obstacle pour euh: pour euh: aller ailleurs + euh: on peut créer des postes + l'Algérie elle euh:: elle donne des: des crédits pour euh:: des investissements + on peut travailler n'importe quoi ++ madame si on revient à notre religion + notre prophète le salut soit sur lui + il vendre le bois pour euh: [EN- il vendait oui] le bois pour vivre + c'est: il faut être simple il faut être euh:: l'essentiel gagner la vie + dignement + la gagner dignement
- L moi j'ai un cousin qui a perdu toute sa vie à cause de cette idée + l'idée de: l'immigration + il euh:: il a pas cherché du travail il a: il dit toujours je vais là-bas je vais me marier d'un immigré pour avoir les papiers m'installer là-bas et avoir la belle vie + maintenant il a: quarante-six ans il n'a rien fait et:: c'est trop tard pour trouver un travail
- EN ah + ah ça c'est: c'est vrai ++ et ils sont nombreux à faire ça + attendre euh: de trouver une âme sœur dans un pays frère (rires des étudiants) + oui ++ lui il a attendu assez longtemps trop longtemps et:: oui
- N je pense euh: que c'est une euh: affaire de patience aussi parce que ++ j'ai un cousin qui: qui est ingénieur en architecture + il a voulu avoir une + entreprise euh: dans son domaine mais:: il n'a pas pu: l'avoir alors il travaille comme un maçon mais dans un temps euh: dans un peu de temps il a: perdu ce travail et

il pensait à aller ailleurs pour euh: pour euh: ++ pour gagner d'argent pour euh: faire ++ cette entreprise alors euh: il a:: il fait + il marié avec une euh:: + une immigré alors euh: il a parti en France [EN- il est parti oui] il est parti en France mais:: c'est là qu'il a commencé à avoir plusieurs problèmes + il n'a pas: il n'a pu avoir un travail ++ il est: il a avoir aussi des problèmes avec sa femme

EN ah oui + vous voyez cette ce petit récit + euh: partir en France et le mariage devient euh: une:: un tremplin c'est-à-dire une: une étape + ché pas + quelle est la valeur d'un mariage / [?- les papiers] on peut le deviner + alors que là il devient une étape pour euh: puisque vous parliez d'argent tu as raison tout à l'heure + euh: oui pour s'installer pour faire des affaires etc. et se marier en cours de route euh: se marier rapidement vous voyez + alors que le mariage c'est: c'est pas n'importe quoi XXX à quel point regardez: euh: alors là y a y a ce problème et le problème de des représentations + il pensait que c'est la belle vie + on va réussir alors que + pas forcément + on peut rater

H j'ai un exemple un bon exemple + de: d'un cousin qui est aussi un ingénieur en architecture il a:: il a une volonté + et il a des connaissances + il pu:: il a pu ramener un agrément d'Alger pour ouvrir une petite euh:: entreprise [EN- oui] + même même qu'il est: il est:: [K- réussi] ++ il a réussi dans sa vie mais il n'a pas pensé jusqu'à maintenant au mariage

As euh: en France euh: le jeune Algérien il accepte tout + il accepte n'importe quel travail + même s'il euh: même s'il vive inférieur + ou il considère sa femme comme une fiche de paye + mais ici: il a honte de travailler: des petites bouleaux euh:: ici on trouve euh: la culte des apparences + la culte des apparences et la frime + même même s'il n'a pas- même si il a: un niveau culturel euh: très bas euh: il veule pas travailler n'importe quel bouleau + ils suivent les apparences

EN en fait c'est réaliser le grand rêve hein c'est partir + c'est partir et on sait on pense que: ça va se passer très bien c'est la belle vie etc. + et c'est pas toujours vrai [Joui] + c'est pas toujours vrai on peut réussir + comme on peut ne pas réussir + vous: avez suivi ce qui s'est passé: en France / euh: ce qu'ils ont fait les étudiants dernièrement / [plusieurs étudiants- oui] est-ce que quelqu'un peut en parler + pourquoi / et on va voir peut-être que eux aussi ils vivent des problèmes énormes

Ah sur le travail euh:: ils ont dit que:: si vous voulez vous pouvez signer un contrat + que: on fait travailler les jeunes euh:: stagiaires + pendant deux ans je crois mais:: il peut:: le chef le responsable ou bien le directeur du jour au lendemain le renvoyer + sans une cause sans une justification [EN- c'est ça] + eux ils voulaient lui dire euh:: une fois qu'on est:: bauché c'est bon + et pour euh:: s'ils veulent nous renvoyer ils faut qu'ils nous donnent euh:: des justifications

M assez:: faisables

Ah valables

- M valables
- EN assez valables + d'accord + donc ça veut pas dire que c'est: c'est aussi euh: ça se passe très très bien aussi chez eux hein + c'est:: le problème du chômage existe partout euh: + mais on a toujours cette idée que là-bas c'est mieux et on va réussir bien alors vous me dites euh:: alors qui ne voudrait pas par exemple euh:- qui voudrait- + non je vais commencer par l'autre partie + qui voudrait vraiment continuer ses études un jour en Europe / + et vous nous dites quel pays et vous nous dites pourquoi + quelles sont les raisons + à part bon si y a des raisons matérielles euh::
- As moi je préfère continuer mes études ici parce que là-bas je sais très bien que: leur niveau est plus haut que le notre + alors je suis sûr que: que je peux pas y arriver
- EN parce que:: y a un problème de niveau + allez + ne passez pas par moi allez-y
- H moi je crois que:: si je peux:: si je peux terminer mes études là-bas je:: je rate pas cette occasion parce que là-bas il y a- c'est pas question de niveau ils sont plus:: ils ont plus niveau que nous euh:: y a des gens y a des profs qui peuvent t'aider + j'ai mon:: j'ai mon prof- j'ai mon: ma soeur elle fait ses études là-bas + y a des profs euh: lorsqu'ils te voit que tu essayes tu es intéressé que tu fais beaucoup de travail + eux aussi ils vont s'intéresser pour toi + et ce que j'ai vu là-bas que:: eux ils donnent assez de valeur à:: culture + une fois je suis allé là-bas et je suis entré dans: une université + j'ai vu toute une différence entre leur université et la notre + eux pour la bibliothèque ils ont un grand respect + on parle pas c'est on parle pas + tu prends ton livre tu lis ou bien tu fais ton travail sans déranger les autres + en plus de ça j'ai trouvé dans leur bibliothèque des:: des télévisions avec des:: + des vidéos en plus des: des cassettes de documents + si tu as un exposé à faire ou t'as:: tu cherches quelque chose tu peux voir tu l'as + en plus tu trouves euh: Internet gratuit tu as ta carte + un cyber + t'as ta carte tu cherches ce que tu veux + une fois que tu trouves tu peux faire sortir le document ++ moi:: aller là-bas pour terminer les études
- R pour moi: je suis satisfaite ici + je me sens à l'aise avec mes profs [EN- merci] et: les Belges les Français restent toujours des étrangers pour moi + voilà
- F Madame l'immigration est devenue une mode + les gens + oui + les gens cachent derrière le chômage + même ailleurs on a le chômage + et euh: pour moi je:: je veux terminer mes études en Algérie et si j'ai quelque chose à donner l'Algérie avant tout
- I madame dans notre euh: notre branche euh: de préférence d'aller en France pour euh: terminer les études parce que c'est leur langue + on peut mieux

- évoluer notre euh::
- EN c'est pour perfectionner la langue
- R oui + mais à mon avis je préfère rester ici
- EN oui + qui voudrait aussi donner son avis à propos de rester: allez
- Yr I moi aussi je préfère rester ici terminer mes études ici + parce que j'aimerais bien rester avec ma famille dans mon pays
- Med pour moi euh: je n'ai pas une autre chance euh: un autre choix plutôt je suis obligé de rester ici et de terminer mes études au lieu de rien faire et: si: je trouverai + une chance je vais pas le rater
- EN une chance pour faire quoi /
- Med pour partir là-bas
- EN tu nous reviendras un jour /
- Med bien sûr + c'est mon pays quand même
- EN oui + tu peux même mentir on va pas vérifier (rires des étudiants) oui très bien + c'est bien + c'est bien d'avoir des positions et de savoir qu'est-ce que j'ai envie de faire et: ce que j'ai pas envie de faire non plus ++ y a des gens qui ont brillé par leur silence depuis tout à l'heure
- Med à mon avis madame+ je trouve que: partir là-bas ou ne pas partir c'est quand même avoir un but + y en a des gens qui n'ont pas un but dans la vie + qui:: comme ça
- EN qui veulent partir et c'est tout /
- Med qui n'ont pas une voie précise + ils ne voient pas l'avenir + il vit pour euh: aujourd'hui + et demain: c'est: c'est un autre jour /
- K là-bas on sait pas qu'est-ce qui nous: qu'est-ce qui nous attend +
- EN alors là c'est un code qu'on connaît très bien + là-bas + ici et là-bas (rires) + d'accord
- K madame on va là-bas on sait pas qu'est-ce qui nous attend
- EN c'est en fait ce qu'on appelle l'aventure
- M voilà XXXXX

- H moi j'ai tous les chances pour y aller vivre en France + euh: mais j'ai pas eu:: un jour l'idée de: de partir + j'ai: j'ai voulu rester ici euh: pour faire ma vie ici + et j'ai: j'ai commencé à travailler à l'âge de seize ans + et maintenant j'ai vingt-deux ans j'ai tout pour vivre jusqu'à::
- EN ça veut dire qu'on peut réussir ici aussi + si on veut travailler
- H j'ai: j'ai commencé un receveur dans un minibus et maintenant + j'ai deux minibus pour moi [EN- voilà un bon exemple] deux minibus et une voiture je:: + je vis comme euh:: + j'ai un frère ++ j'ai un frère qui est parti [EN- oui] + il me dit viens: viens me rejoindre XXX je dis je ne peux pas + mais il ne connais:: il ne sais pas qu'est-ce que j'ai en Algérie + quand il est venu il est vu ce: [EN- oui il a vu tout ça] il n'a pas voulu savoir + il est resté ici travailler avec moi
- EN ben oui ça veut dire qu'on peut réussir
- ? si on veut on peut
- M et toute peine mérite salaire
- EN oui
- I je crois que:: que aller là-bas peut-être que chacun a son but + y en a qui veut aller pour euh:: avoir un: travail + y en a qui veut aller pour euh:: s'améliorer et tout et voir euh:: d'autres:: gens et d'autres:: cultures et revenir plus tard pour euh:: donner tout ce qu'il a appris [K- aider] + il y a des gens qui: qui veut rester là-bas parce qu'ils vont- ils ont euh:: ils dit que c'est la belle vie mais je crois pas ça parce que quel que soit- quand on va là-bas + on va être euh: comme des étrangers + et en plus de ça ils vont:: se profiter de tout ce qu'on a comme culture si on a::
- EN tu voulais nous dire quelque chose toi / + vas-y
- W nous avons parlé de problèmes plusieurs de choses mais:: oublions de parler de l'idée c'est que:: peut-être le problème c'est nous/ parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose + euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir + et: si tu veux tu peux + et: il y a un poème en arabe + *nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana* ++ nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque+ c'est bien nous
- Am toujours on dit que c'est le temps XXXX mais la vérité c'est pas le temps c'est nous
- W peut-être c'est une idée idéal mais: euh: si: chacun fait ce qu'il faut euh: + on arrivera mais euh: + si chacun dit je laisse tomber je m'en fiche je ne peux pas + on arrivera jamais

- EN en fait la belle vie on peut:– elle est en::– elle est à l'intérieur de nous-mêmes + c'est à nous de la faire de la construire de la réaliser etc. + c'est l'exemple qu'on a eu maintenant
- Am euh: je crois euh la vérité regrettable euh: c'est que: c'est qu'on ne s'intéresse plus aux études et au savoir on s'intéresse seulement au matériel la vie matérielle + on est devenu matérialistes cent pour cent
- EN c'est-à-dire on va: à la besogne rapidement + c'est-à-dire euh: on a envie de: rapidement faire des choses simples
- W y en a qui dit que:: je suis pas intéressé par le savoir + je veux avoir euh: tel niveau pour avoir tel poste ou bien pour avoir tel cadre
- EN oui +++ très bien + donc euh: les idées: enfin on partage pas tous euh: [?- les mêmes idées] oui y a même des gens qui ont eu la possibilité d'y aller y sont pas partis + d'autres qui ne rateraient pas la première occasion (rires des étudiants)
- Sr madame on a le savoir-vivre et le savoir-faire [EN- oui] voilà + parce que le savoir vivre c'est pas donné à tout le monde + c'est un art
- EN oui
- M quant à moi: + quant à moi:: de terminer mes études et de ne pas trouver un travail + c'est une catastrophe + parce que au début quand j'ai eu mon bac + il m'est arrivé ++ il m'a parlé mon oncle il m'a dit si tu veux– qu'est-ce que tu veux + je lui dis je veux pas aller à l'université + je vais trouver un travail je travaille + il m'a dit si tu veux travailler ma petite tu suis: la licence de français + j'ai questionné tel personnage ou telle personnalité ou je sais pas m'a dit que:: les:: XXX je sais pas de la licence de français + jusqu'à durant dix ans y a un manque + ben je termine mes études pour avoir ce:
- EN c'est-à-dire en fait on va à l'université et on prépare un diplôme par rapport déjà à: à un poste que je vais occuper etc. + c'est ça [M- oui] + bon c'est pas:: c'est ce que tu es en train de nous dire mais c'est ce qui se fait + ceux qui sont: en sciences naturelles euh: on les place en sciences naturelles c'est pour qu'ils soient:: médecins un jour etc. + c'est un petit peu ça ++ c'est-à-dire on ne fait pas des études par vocation ou parce qu'on a envie de faire ça /
- ? non
- EN non / + personne ici parmi nous n'a choisi le français / + et à ce moment là si on le choisit par vocation on peut faire des stages en: Europe en France ou

dans les pays francophones et on peut se déplacer comme il a dit pour améliorer euh: pour améliorer la langue etc. etc. + ça peut être ça aussi + on peut partir pour des raisons autres que: que matérielles

Ah on travaille plus si on choisit un: une branche qu'on aime plutôt que:: on choisit juste pour un but + on double notre travail par rapport euh: et on se fatigue trop quand on choisit quelque chose pour un but + on se sent inférieur on a l'impression qu'on fait des efforts etc. + oui + c'est vrai ++ allez + l'immigration + on va peut-être terminer sur l'avis de tout le monde + d'accord / euh: qu'est-ce que vous pensez des gens qui sont partis depuis longtemps + ché pas vous avez entendu parler des gens qui sont partis dans les années soixante dix euh: qui sont installés depuis soixante quatorze en France etc. + qui sont pas revenus + et il y a des gens qui sont partis et qui sont revenus + qui sont revenus s'installer en Algérie + euh:: vous avez presque tout dit hein c'était très bien + et que pensez-vous aussi des: de ceux qui pensent que c'est la belle vie là-bas + c'est pas toujours le cas + c'est pas toujours le cas etc. + alors euh: faites-moi une petite synthèse et dites ce que vous pensez + et peut-être on terminera sur ça + d'accord + sans faire le tour hein + vous prenez la parole + même ceux qu'on a pas peut-être entendus ou beaucoup entendus vous pouvez euh: donner votre avis + une petite synthèse finale ++ allez + toi on va te laisser pour la fin tu as beaucoup de choses à dire + tu ramasses tu ramasses et tu dis + les autres qu'on n'a pas entendus

Y euh: moi personnellement je crois que:: celui qui a cette idée de l'immigration il doit y aller + il doit euh: découvrir la vie là-bas par lui-même [EN- d'accord] pour savoir la vérité + soit qu'il reste soit qu'il revient pour savoir la: + [M- et pour sensibiliser les autres] parce que s'il vive pour cette idée et ne la réalise pas il peut pas rester calme ou bien stable ici il doit toujours avoir de::

EN voilà et le problème c'est que: enfin problème + euh: en face il y a des gens qui ont réussi en France aussi

Yr il faut s'attendre au positif et au négatif +oui + en fait le positif le négatif euh: ce que nous réserve la vie + euh plus tard la vie professionnelle est-ce qu'on va avoir un travail ou pas + ça ça peut arriver en Europe comme ça peut arriver ici + on sait pas hein ce que la vie nous réserve + en fait on fait des études on fait des études + mais il ne faut pas: non plus penser: ce que je vais faire euh: + je peux me concentrer d'abord sur mes études + sur euh: ma licence ensuite peut-être euh: la post graduation etc. + allez

I moi je suis en train de voir si:: je suis en train de formuler: mon document de: pour aller là-bas pour terminer mes études parce que j'avais une occasion mais:: elle était: mal euh:: mal géré parce que:: à ce moment là j'étais en France et: je passais mon bac + j'ai pas voulu rester jusqu'à que je: j'obtiens mon bac + une fois que je l'ai obtenu euh:: je suis en train de le reformuler pour terminer mes études là-bas et avoir un: certain niveau + après de retourner et:: donner tout ce que j'ai + tout ce que j'ai appris

- Ah mais les plupart des gens qui vont:: qui: qui pense de: terminer: ses études là-bas ils ont dit ça + je vais terminer mes études et je vais reviens mais il ne revient pas
- I moi je crois que:: ça ça reste euh: chacun sa propre personnalité + si tu veux peut être lui il a:: envie de rester peut-être il a vu d'autres choses ou bien il sait ce qu'il va venir ce qui l'attend ici + peut-être il va pas travailler peut-être i:: il peut pas aider sa famille + mais pour moi je crois que:: je peux faire euh:: créer des postes ou bien avoir des choses + prendre euh:: leur expérience et essayer de l'améliorer + et de ramener
- EN oui vas-y vas-y
- Am pour moi je dis que si on est vraiment des Algériens on: et si on a l'occasion de partir là-bas + on va pas: aller- on va aller pour terminer notre études et pour euh: revenir et faire quelque chose pour l'Algérie qui nous a: offri [EN- offert] offert le savoir gratuitement
- EN oui + ah c'est noble hein + vous avez des idées très très nobles + le problème c'est que est-ce qu'on peut changer là-bas / + est-ce que je peux changer d'avis au bout de quatre ans cinq ans + est-ce qu'on garde la même euh:: cette même ardeur ce même amour euh:
- I il suffit de croire
- EN il suffit de croire / oui on peut être convaincu et revenir oui
- Med madame je veux vous poser une question
- EN vas-y à moi /
- Med oui
- EN d'accord + j'assume (rires des étudiants)
- Med je suis sûr que vous avez la chance de: d'aller ailleurs + de travailler là-bas + pourquoi vous n'avez pas:: (rires des étudiants)
- EN bonne question ++ ben là euh:: j'ai pas de réponse à vous donner puisque je suis là avec vous + et:: je crois que je resterai avec vous + jusqu'à la fin (rires des étudiants) [?- jusqu'au bout] + c'est vrai
- M madame vous les profs vous avez la possibilité de rester là-bas et travailler + pourquoi:
- EN euh:: c'est les mêmes raisons pour euh: que viennent d'évoquer ceux qui ne

voulaient pas partir + c'est que on peut partir dans un pays dans un but de savoir + chercher du savoir et revenir euh: travailler dans son pays ++ alors ça veut dire ça veut dire à partir de votre question on revient à notre problématique de départ et c'est avec ça qu'on va conclure + euh: fuite des cerveaux ima- qu'est-ce- vous pouvez imaginer si tout le monde décidait de partir / alors tous les universitaires tous les profs d'université tous les médecins etc.

? l'Algérie devient un désert

EN que se passerait-il / + vous imaginez / + alors c'est vrai que il y a beaucoup de personnes beaucoup de profs qui ont la possibilité de partir et de ne pas revenir + euh: ça veut pas dire que: ici on valorise le travail on est bien payé etc. mais il n'y a pas que l'aspect matériel dans une vie + on a évoqué des petites choses tout à l'heure comme euh:: partir en France se marier rapidement pour s'installer + le mariage devient une étape c'est:: ça c'est pas normal + alors y a des choses qu'on peut valoriser tout en restant: tout en restant chez soi + c'est comment regarder les choses + tout simplement

Y madame+ si tous les cerveaux pensent que: comme vous + euh peut-être que l'Algérie: est mieux que ça

EN donc vous pensez que: en fait euh: tous les cerveaux devraient rester + moi ché pas si je suis un cerveau (rises) ++ oui + d'ailleurs on peut être chercheur chez nous + on peut on peut être chercheur chez nous tout en euh: restant en contact avec l'étranger + c'est vrai qu'on trouve pas tout chez nous + on fait des petits séjours euh:: pour aller chercher des choses et revenir + d'accord + euh: cette manière avec laquelle on travaille + comme aujourd'hui ça s'il n'y a pas eu de contact avec ce qui se fait dans les universités en Europe euh: ils travaillent comme ça de cette manière comme nous aujourd'hui ils travaillent ils filment + ils font comme ça + on aurait jamais compris- pourquoi j'ai posé la question tout à l'heure à Djamel eddine je lui ai dit est-ce que on apprend aussi de cette manière / + aussi + on apprend de plusieurs manières + on doit lire les livres on doit XXXX mais on doit aussi discuter surtout quand on a choisi une licence de français + on peut pas rester dans son coin à attendre que le prof fasse son cours et partir etc. + on doit aussi être au devant de la scène

Am la langue française pour les Algériens c'est un acquis + normalement + on peut apprendre euh: le français par plusieurs moyens + bouquiner:

EN là tu évoques le problème de: du statut de la langue + c'est-à-dire que le français n'est pas vraiment vraiment une langue étrangère + c'est ça + c'est déjà un acquis + y a l'aspect historique y a l'aspect géographique + c'est un pays limitrophe à:: à la France + y a le satellite aussi + y a euh: la télé y a::

? chacun peut parler le français XXX

- EN ben oui + euh: et vous imaginez vous organisez ça sans nous sans professeurs + des rencontres + et ça les étudiants en Europe le font + tout seul ils font ce qu'on appelle des forums des:: ils traitent des sujets d'actualité qui intéressent les étudiants + et en même temps le but c'est quoi / c'est /
- D euh: le conseil que je peux donner: à ceux qui pensent d'aller ailleurs + euh: + c'est que malgré: malgré d'avoir un travail euh: une famille même une belle vie + il faut: quand même penser aux enfants qu'ils vont eu qu'ils vont avoir + euh: il faut s'inquiéter pour eux: euh::
- EN culturellement
- D oui
- EN quelle culture ils vont avoir quelle euh:
- D qu'ils vont grandir d'un esprit non musulman d'un esprit: chrétien
- EN c'est ça + culturellement les valeurs et les principes culturels + on va englober tout ça + très bien + c'est-à-dire que la religion fait partie des valeurs culturelles nos principes etc. + et il y a des gens qui: qui ne perdent pas leurs valeurs XXXX j'en ai vu j'en ai vu dernièrement
- H moi aussi + mon frère il vient de se marier là-bas avec une euh: italienne + et dernièrement euh:: elle a jamais fait:: la prière elle connaît pas le Ramadhan et tout + la première fois:: XXXXXXXX je me suis demandé comment t'as fait + il m'a dit que:: il suffit d'être euh:: accroché à ses principes + et de faire euh: essayer de faire attirer: à sa religion du mieux qu'on peut c'est-à-dire on exerce sur elle une telle force pour qu'elle s'éloigne ou bien se: se: il faut que: essayer de représenter la religion d'une manière plus simple
- M il faut retourner aux sources
- EN donc il reste aussi ce phénomène de: de culture quand on va là-bas les enfants quand ils vont grandir + euh: c'est vrai c'est un autre environnement + dehors + mais
à l'intérieur de la famille la cellule familiale c'est: c'est autre chose + c'est deux cultures qui vont s'affronter + comment gérer tout ça quand on vit là-bas + d'accord + y a aussi tout ce phénomène + y a des gens qui arrivent à le gérer + d'autres non
- H mais les enfants ils sont: ils sont prêts: à apprendre euh: tout ce qui:: tout ce qu'ils euh: tout ce qu'on le: le les ai donne
- EN ah tout ce qu'on lui donne oui ++ euh:: ché pas + tu peux nous expliquer Fatiha / quand ils sont là-bas / les enfants /

- D quand il fréquente les autres il peut apprendre euh::
- EN oui + là c'est des problèmes de: bon on va pas insister là dessus hein + c'est des représentations qu'on a sur: un environnement: on a peur de cet environnement + mais très souvent ça se passe pas comme ça + ça c'est dans la tête ici on croit que: tout ce qui n'est pas: de notre culture tous ceux qui sont pas de notre religion on croit que: que c'est: c'est des ennemis etc. + c'est pas + ça se passe pas toujours comme ça + y avait quelqu'un tout à l'heure qui m'avait dit que:: on a l'impression que + c'est:: qu'ils ont les mêmes principes que les musulmans mais ils ne le sont pas + en fait c'est pas toujours comme ça
- ? oui on peut pas généraliser
- EN c'est: c'est ce qu'on appelle les représentations hein + on généralise + mais on peut avoir de mauvaises fréquentations même ici + ça on le sait tous + est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire / + pour qu'il se taise à jamais (rires) + ça c'est une autre culture tiens
- M je vois que: malgré la: divergence de paroles des idées des avis + on a tous cette curiosité d'aller là-bas + de: + de voir l'autre monde + malgré:: sans parler de l'argent
ou bien du matériel on a [?- voyager seulement voyager] voyager de::
- EN tourisme + alors là c'est autre chose + on peut aller voyager et s'installer c'est deux choses différentes + et d'ailleurs on ne voit pas là: la chose de la même manière le pays etc. + quand on est de passage pour quelques jours ou même pour quelques mois c'est pas s'installer c'est pas la même chose ++ et pour euh:: ceux qui ne veulent pas: + qui ne voulaient pas partir tout à l'heure / + s'installer dans un pays européen / vous serez d'accord de: séjourner / là ça plaît à tout le monde + vous avez raison d'ailleurs + je suis d'accord avec vous + un petit séjour + vous serez d'accord + hein / eh ben:: si personne n'a: plus rien à dire + on va peut-être euh: se quitter bons amis (rires) et on va terminer avec ça

Thème : « donner de l'argent de poche aux enfants »

Présenté par : Imene

- I Nous avons décidé de parler de l'argent que les parents donnent à leurs enfants est-ce que c'est bon ou non + hein + d'abord+ moi je pense qu'il faut donner de l'argent de poche aux enfants pour les enseigner les bases de l'économie et les montrer la valeur de l'argent cette façon leur permet d'éviter d'acheter que les nécessiter
- Am Tu veux dire ils apprennent à éviter le gaspillage d'argent
- I certainement oui ils sont responsables de leur argent et s'ils consomment le tout peuvent rester sans aucun sou
- N Moi je suis contre parce que je pense que ces enfants ne peuvent pas connaître la valeur de l'argent par ce qu'ils peuvent l'avoir facilement ++ ils peuvent abuser de cet argent et devenir gâté (rires) par exemple ils s'habituent à avoir ce qu'ils veulent sans +sans euh
- Am sans le moindre effort
- N oui hein++ cette habitude provoque des problèmes aussi au sein de la famille c'est-à-dire + une fois l'enfant privé de cet argent ne peut jamais accepter cette situation ce qui cause des problèmes ou encore certains parents qui utilisent cette façon pour punir leurs enfants ++
- M je pense que ces enfants ne pourront rien faire dans leur + vie ils auront aucun objectif et attendent toujours les donations de leurs parents ou même des autres personnes
- N oui +mais aussi de cette façon on leur apprend de faire toujours quelque chose et attendre un récompense par exemple si une maman demande à son enfant de garder son petit frère ou de l'aider dans ses exercices il lui demande toujours de l'argent en contrepartie alors qu'il est censé le faire gratuitement++
EN : ce n'est pas toujours le cas ++ dans ce sujet j'aimerais bien avancer mon point de vue + je trouve qu'il faut à un certain âge faire apprendre à l'adolescent /+je dirai ++ de compter sur lui-même moi je peux pas chaque matin attendre mon fils à la porte pour lui donner son argent+ hein n'est-ce pas hein (rires) + au contraire ce que j'ai fait avec tous mes enfants je leur ai toujours consacré leur budget mensuel et ils s'en sortent très bien++ bref ça reste un point de vue personnel+ maintenant il est vrai que ça dépend aussi de la personnalité de l'enfant ainsi de suite il y a plusieurs facteurs ++ mais c'est une façon de responsabiliser l'enfant ou l'adolescent bien + hein+
- I oui madame par exemple pour les adultes + les garçons + les adultes + euh dans

certains cas

- EN les garçons ou les adultes parce que c'est pas pareil
- I non les adultes voilà + dans certains cas + ils dépassent 18 ans donc+ ils doivent assumer leur responsabilité
- EN c'est-à-dire à partir de 18 ans on doit pas leur donner l'argent de poche
- I oui il doit assumer sa responsabilité
- EN sauf peut très bien responsabiliser un adolescent de vingt ans hein+ en lui donnant de l'argent de poche par exemple s'il est étudiant
- I ah oui madame c'est un autre cas
- EN Ah donc il faut le préciser + quand on est étudiant on a une bourse+ normalement + souvent la bourse elle arrive à la fin de l'année ++ donc le parent doit gérer + ses dépenses+ mais attention quand je parle de dépenses et de l'argent de poche ce n'est pas pareil ++ il y a des dépenses comme a dit votre camarade dont les parent doivent tenir compte par exemple l'enfant il prend+ l'adolescent prend un bus qu'il doit payer il doit manger par exemple il est à la cantine ou bien au restant il dit à ses parents qu'il doit acheter un ticket+ le ticket fait par exemple 150 dinars le bus de trajet aller-retour on va dire 100 dinars + donc 250 dinars ce n'est pas de l'argent de poche + c'est de l'argent obligatoire pour subvenir à ses dépenses qui sont régulières surtout pour l'étudiant + maintenant ce qu'on appelle argent de poche c'est quand on donne de l'argent qui n'est pas destiné à des des + des besoins obligatoires tel que je te dis je te donne 1000 dinars pour le transport et je t'ajoute 1500 dinars ton argent de poche tu peux en faire ce que tu veux + hein c'est ça l'argent de poche + maintenant l'argent de poche on peut le donner comme on peut le faire gagner + un argent de poche qu'on fait gagner
- I en économisant
- ? comment le faire gagner ?
- EN hein+ comment on peut le faire gagner c'est simple + très simple+ j'habite au cinquième étage//+ j'habite au cinquième étage+ j'ai deux filles et deux garçons + des jeunes par exemple vous sortez la+ descendez la poubelle
- N laver la vaisselle par exemple (rire)
- EN laver la voiture + ok tu laves la voiture par exemple si tu nettoies la voiture chaque semaine tu as + euhh je sais pas moi donc 600 dinars etc OK+ par exemple je le responsabilise en lui disant tu es responsable de telle chose à la maison tu auras une telle somme mais si jamais je rentre à la maison ou je

cherche cette chose et que paf il y a pas je te retire la moitié de ton argent de poche+ il y a ce qu'on appelle des deals c'est-à-dire de petits contrats

I et pour les devoirs madame

EN non je donne pas de l'argent de poche pour les devoirs si non XXXX + l'argent de poche on le fait aussi en travaillant ++ ici on le fait mais à l'étranger si en France par exemple tout le monde le fait on peut garder les enfants emmener les enfants hein + et ++ ainsi de suite + donc l'argent si on le donne dans le but de responsabiliser d'apprendre à l'enfant de gérer d'accord + là+ euh + l'enfant quand il gagne son argent il le dépense difficilement hein + il compte les sous que ce soit une fille ou un garçon mais quand la maman ou le papa qui donne l'argent ah bein on s'en fiche hein allez+ on s'en fiche d'accord+ bien + oui+ quelqu'un d'autre ++ oui +vous voulez rien dire à propos de ce sujet + NON + très bien on termine avec ce sujet+ allez-y à la prochaine séance

Thème : « Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même façon »

Sihem (S) et Soundes (SS)

- S la question de l'éducation se pose toujours + ainsi on se demande est-ce qu'il faut donner la même éducation au garçon qu'à la fille + moi personnellement je pense que l'éducation est le droit des deux sexes garçons et filles mais cette égalité n'est acceptable pour toute les personnes c'est vrai que les deux ont le droit d'avoir une éducation mais pas de la même manière ++ un petit enfant ne peut pas comprendre et il n'est pas conscient donc on le trouve parfois aime jouer avec sa sœur ou aider sa maman et jouer avec des poupées ++ mais la chose le plus important et la bonne éducation c'est-à-dire + il faut + il faut + il y a des principes qu'il faut apprendre aux filles + et aux aux garçons comme le respect par exemple il faut + la mère donner la même éducation + euh le même principe + il faut pas ++++++
- SS moi par contre je suis pas d'accord de donner la même éducation au garçon et à la fille parce que les mamans sont responsables de l'éducation de leurs enfants+ nos grands-mères voulaient et éduquaient les hommes de futur alors ils doivent être assez responsables et leur apprendre à faire face aux contraintes de la vie donc XXXXXXXX en plus notre religion n'encourage pas l'égalité entre les deux sexes euh + ils ont pas les mêmes droits et les mêmes devoirs par exemple la fille ne peut pas euh aller à la mosquée avec son père pour faire la prière et elle peut pas faire le métier d'imam par ce qu'ils sont juste pour les hommes ++ et surtout je pense euh concernant les caractères des filles et des garçons + euh les filles sont douces et soigneuses et les garçons indépendants et courageux ce qui faut que le garçon plus fort que la fille par rapport à leur corps et les muscles (rires) ++ ils ont pas la même morphologie++ donc je pense qu'il faut donner les même principes aux garçons et aux filles mais il faut prendre en considération les spécificités de chaque sexe
- EN bien + avez-vous des questions+++ à part les spécificités des sexes et que les hommes ++ euh il y a des métiers pour les hommes et pas pour les femmes mais moi personnellement je suis étonnée++ du fait qu'on est en 2016 et on parle encore des métiers pour homme et des métiers pour femme + *hadi* c'est vraiment INACCEPTABLE + inacceptable++ d'accord quel est le métier que la femme ne peut faire hein et qui est réservé à l'homme ++
- N madame avant de parler des métiers réservés à l'homme moi je voulais juste ajouter une chose++
- EN oui vas-y++ d'accord
- N elles ont parlé des responsabilités de l'homme et qu'il faut pas donner la même éducation au garçon qu'au fille + euh par ce que lui il devient l'homme de future ou quelque chose comme ça+ moi je me dis qui est-ce qui fait ce garçon un

homme de future+ hein tu as parlé de ta grand-mère ce n'est une une+ femme qui éduque ce garçon donc s'il faut privilégier + je pense qu'il faut privilégier les filles pour qu'elles puissent à l'avenir éduquer l'homme de future+ c'est tout
XXXXXXXXXXXX

EN votre camarade dit que la maçonnerie+ être maçon ++ être maçon est réservé aux hommes + hein + alors moi j'ai refait ma salle de bain + j'ai installé la Fayence de ma salle de bain XXX il a pas fallu donc la force d'un maçon ou machin + maintenant quels sont les métiers que l'homme ne peut jamais faire++ hein

N euh les métiers réservés à une femme

EN Est-ce qu'il y a des métiers + des rôles ou des fonctions réservés aux femmes + je vais vous dire que tous les métiers + j'ai bien dit tous les métiers peuvent être fait par la femme+ par contre + il y a une chose + une chose que l'homme ne peut pas faire

? XXXXXXXXX

EN alors une prestation qui est réservée à la femme +alors

M l'homme il peut pas accoucher (rire)

EN oui elle a raison+ alors+ s'il vous plait+ s'il vous plait+ arrêtez de raconter des bêtises+ vous êtes une génération de 2016 vous êtes une génération facebook d'internet + vous êtes une génération technologique+ arrêtez de basculer avec des métiers pour femme des métiers pour homme etc

M quand on parle de l'imam c'est vrai une femme ne peut pas être imam

EN peut être pour l'imam c'est vrai mais la femme aussi fait des *halakat* donc + elle joue le rôle de l'imam elle enseigne

Is n'oublions pas aussi madame la force physique

EN va voir les allemandes mon fils (rires) + hein+ elles sont mille fois supérieures aux algériens

M mis à part leur caractère faible + elles ne peuvent jamais être comme LES HOMMES

Is Mais que vous le vouliez ou pas l'homme est supérieur physique

EN je suis désolée + NON + non + je ne partage pas ton point de vue + Il n' y a pas de supériorité + l'homme n'est pas supérieur physiquement ++ c'est pas une question de biologie +avant peut être mais maintenant il y a les moyens pour

qu'une femme se forme + je vous dit que la division des rôles qui a fait que l'homme s'est accordé+ s'est attribué + encore s'est octroyé la force d'aller travailler à l'extérieur ++ ensuite il y a les guerres+ les guerres ont fait que les femmes sont sorties dehors + il fallait qu'elles travaillent la terre il fallait euh + qu'elles aillent chercher du bois + d'accord + ne regardez pas l'Algérie uniquement ++ je vous donne l'exemple des pays du nord etc

- Am il n'y a pas de rôle spécifique pour l'homme et un rôle spécifique pour la femme
- R moi ce qui m'a dérangé c'est quand elle a dit qu'on est en train de relever les filles ++ hein ah oui + c'est vrai+ comme jouets la fille on lui a réservé les poupées et l'homme les voitures je dis que maintenant la femme conduit des voitures et des avions et l'homme à son tour est instituteur et peut élever des enfants donc il pourra bien jouer dès son enfance avec des poupées
- ? XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- EN elle a raison oui+ cette façon n'existe plus maintenant + les psychologues vous disent non+ arrêtez un garçon peut jouer avec une poupée s'il en a envie (rires)
- Med c'est pas possible de donner la même éducation aux garçons et aux filles++ vous m'imaginez madame avec un tee-shirt rose et faire ces manières (gestes /rires des étudiants)
- EN ce qui est important dans l'éducation c'est de donner les principes ce qu'elles ont dit toute à l'heure le respect aux valeurs c'est ça le plus important ++ et de leur apprendre à se respecter entre fille et garçon parce que souvent quand on fait ++ quand on donne la priorité au garçon + la fille devient complexée ++ elle va vivre avec ce complexe elle va le développer une fois qu'elle sera mariée ++ une fois qu'elle sera maman
- Ry pour l'éducation moi ce que je comprends pas pourquoi vous parlez de l'égalité pour égalité
- EN c'est- à- dire
- Ry pourquoi ne pas seulement accepter qu'on est juste différent + il faut accepter les différences moi+ je dis qu'on est pas pareil mais on se complète
- EN oui c'est clair
- Ry mais vous avez dit qu'il faut faire aucune différence
- EN j'ai dit arrêtez d'enfiler les filles dans un compartiment et les garçons dans un autre compartiment +non

ANNEXE 02

Copies des étudiants/Pré-test

Copie N°01

G5:

①

notre argumentation porte sur l'importance de la lecture et sa place chez les gens.

De nos jours, on peut observer que la lecture devient de moins en moins populaire chez les jeunes. Pourtant il faut insister sur le fait que l'habitude de lire un livre, des romans et des nouvelles peut certainement présenter de nombreux avantages.

D'abord, je considère que la lecture des romans est une perte de temps car je préfère sortir avec mes amis, ou passer du temps avec ma famille que de rester seule dans mon coin le nez plongé dans un livre.

En plus, la lecture aujourd'hui n'a pas la même place qu'elle avait il ya une vingtaine d'années, avec l'arrivée des nouvelles technologies, les jeunes gens ont moins de temps à lui consacrer alors même jusqu'à dire que c'est une perte de temps et d'argent.

D'autres personnes, pensent au contraire que la lecture est très importante.

Pour moi, la lecture est très importante, et n'est en aucun cas une perte de temps, elle offre même de nombreux avantages et bienfaits au lecteur. La lecture nous permet d'enrichir notre vocabulaire. En effet lorsque je lis un livre, je trouve certains mots compliqués, je suis alors obligée de consulter un dictionnaire j'apprends dès lors de nouveaux termes.

La lecture permet aussi de voyager et de changer de

décor. En lisant un roman d'aventure, on change d'univers et de mode en et on échape à nos vies monotones et routinières.

De plus, la lecture nous permet d'acquérir une certaine expérience, en vivant à travers le personnage du livre qu'on (~~imaginé~~) lit. Qui ne s'est jamais mis à la place du héros (~~en donnant la chance~~)

Pour conclure, je dirais que tout est nocif quant on en abuse, même la lecture.

Copie N°02

~~historiquement~~ le féminisme est apparu au XX^{ème} sous des causes économiques et politiques plus précisément dans la "1^{ère} guerre mondiale" depuis cet événement le féminisme est devenu à la fois un terme controversé et révolutionnaire les défenseurs de cette théorie, mouvement ou projet critique tout l'histoire, culture et même la pensée humaine pour prouver et justifier l'idée de l'égalité entre les deux sexes.

Le premier argument qu'on peut donner pour défendre cette cause "le féminisme" est un argument au niveau de culture, c'est à dire que l'être humain ~~depuis~~ au pré-historique et même à l'âge de bronze avait une tendance vers la ~~grande~~ vénération de la femme en tant que déesse spécialement au regard ~~des~~ en ~~en~~ avait plus d'importance à "ishter" au lieu des autres dieux masculins c'était quand l'abrahamisme a pris contrôle de plusieurs nations et civilisations que la femme se fut inférioriser, ~~de~~ plus, en travaillant toujours une sorte d'égalité de sexe "les scandinaves"

partageaient leur butin de guerre avec leur femme
 les femmes chinoises pouvaient avoir plusieurs
 épouses, et les femmes dans les religions païennes
 antique pouvaient être des prêtresses

l'histoire aussi a déjà prouvé qu'une
 société matriarcale peut ramener le bien par
 diachronique tout le monde ~~par exemple~~ à vrai dire les
 études sur la société des touaregs qui est
 matriarcale a révélé que c'était une société
 pacifique, par contre la violence du dieu et du
~~masculin~~ masculin du mariage
 nous dit le contraire.

revenons maintenant à la première
 guerre mondiale où les hommes sacrifiaient
 leur vie pour leur nation, et les femmes et
 non la première fois dans l'histoire ont occupé
 les lieux le rôle de l'homme qui travaille
 pour sa famille, elles s'ont complétées leur
 travail comme des hommes.

Copie N°02

Ces dernières décennies l'importance du féminisme, et la place qu'il prend dans notre société s'est accrue, jusqu'à dépasser la noble cause de l'égalité homme-femme qui était le but initial. En effet, le féminisme moderne tend vers un extrémisme où la gente féminine réclame de plus en plus de droits, jusqu'à dépasser la simple égalité. Des féministes souhaitent à présent de minimiser l'importance de l'homme, le vrai bâtisseur de la terre et l'infermoyer afin de contrôler les sociétés, même en est avec la France où la femme berceau du féminisme, où la femme est pratiquement sacrifiée et où l'homme est constamment émasculé, où un simple mot d'une femme est considéré comme un harcèlement. Cette passivité de pouvoir de l'homme à la femme peut s'expliquer par sa prise de conscience quant à l'emprise qu'elle a sur l'homme, grâce à "l'origine du monde".

La faiblesse de l'homme vis-à-vis de la femme le fait couvrir à sa perte, donnant de plus en plus de pouvoir à des êtres guidés par les émotions au lieu de la raison, jusqu'à l'apparition de groupes "féministes" signe des plus grands extrémisme, menant une croisade idéologique et un djihad féministe, crachant ~~sur~~ leur haine contre l'homme et contre ses valeurs.

Copie N°03

Les cours de soutiens est ce
qu'ils sont utiles ou pas. ?

Groupe 5

Aujourd'hui plusieurs élèves de tous les niveaux se dirigent vers des écoles privées pour faire des cours supplémentaires, d'autre part il y a des autres qui comptent sur le programme de système scolaire et sur eux même (recherches...)

Donc on demande est ce que les cours de soutien sont utiles ou pas?

D'abord les cours de soutien sont parfois très chers donc quelques parents ne peuvent pas ^{les} payer surtout si ils avaient plusieurs enfants.

Aussi quelques élèves n'ont pas le temps ou les moyens pour se déplacer

parce qu'il y a des gens qui sont pauvres, car premièrement les cours de soutien peuvent améliorer le niveau d'élève ou lui donner des informations, deuxièmement

quelque enseignants ne donnent pas
plusieurs informations au l'élèves
ne comprennent pas donc ils
se retrouvent obligés de s'inscrire
~~des~~ dans ces écoles.

Enfin chaque personne a ses
moyens et ses raisons pour faire
des cours supplémentaires ou pas.

Copie N°04

Sujet : L'euthanasie

Sujet de controverse, suscitant de vives réactions, au cœur des débats politiques, l'euthanasie, est un acte médical, consistant à injecter un poison qui mettra fin aux souffrances et aux douleurs d'un malade condamné à mourir.

Pour ma part, je suis pour l'euthanasie, car tout d'abord, j'estime que chacun est libre de ses choix, si le malade réclame le droit de mourir en toute dignité, il peut le demander. Sachant, que le malade ne guérira jamais, pour quoi le faire attendre et le laisser subir des douleurs atroces que ça soit au niveau physique ou moral.

Au 21^{ème} siècle, les soins palliatifs ont vu le jour et soulage le malade de l'environnement mais la douleur reste toujours présente.

En revanche, les musulmans rejette cet acte là, car ça va à l'encontre des principes humains, alors que l'islam favorise l'homme.

Le développement des sciences et de la médecine aide le malade à supporter ses souffrances, à manger, à boire comme une personne.

ordinaire, alors pour quoi d'euthanasie?

En guise de conclusion, je conseille toute âme vivante sur terre, d'aider et d'encourager le malade, qu'on soit pour ou contre l'euthanasie. Les malades ont besoin de nous.

Copie N°05

①

Thème : laisser la liberté
aux adolescents :

Chaque être a le droit à la liberté
la société lui retire s'il ne respecte pas
la loi, et certains parents n'hésitent pas
à limiter la liberté de leurs enfants qui
se plaignent souvent. pensez-vous qu'il
faut donner plus de liberté aux jeunes
ou au contraire la limiter ?

D'abord, aux yeux des adultes ces jeunes
restent toujours des petits nécessitant une
permanente protection.

Ensuite, ces jeunes négligent leurs
devoirs scolaires et passent des heures
devant Internet et souvent, ils cèdent
facilement à la tentation des images
pornographiques diffusées sur quelque
site sur internet.

Enfin, le-rue est devenue dangereuse et les jeunes risquent de s'adonner à la drogue et devenir toxicomane raison de plus pour les adultes de contrôler ces jeunes.

Cependant, d'autre personne s'y opposent et se défendent par d'autres arguments.

D'une part, à l'ère ~~aux~~ au sein d'une famille accordent à ses membres plus de liberté, le jeune fait part à ses parents de toutes ses préoccupations y compris des sujets tabous et partant la solution émane de la famille et non de la Vne.

D'autre part, les formules comme "mange et tais-toi", apprend à t'ais-toi contribuent à tuer l'esprit créatif des jeunes.

pour conclure, il paraît donc évident qu'une marge de liberté est importante et pour la famille (parents, et enfants, et

pour la société, les parents ont la grande
responsabilité de préparer leurs enfants
à la vie dans la limite des règles
définies. Une véritable éducation n'est
elle pas celle qui apprend aux jeunes à se
libérer du mal intérieur et de la peine.

Copie N°06

Pour ou contre la chirurgie esthétique? ①

Nous vivons de plus en plus dans une société de l'image, où l'apparence physique et la quête de l'éternelle jeunesse prennent des proportions considérables. Face à ce phénomène, pensez-vous qu'il faille mieux profiter des avancées techniques ou qu'il faille plutôt assumer son corps et son âge? Pour répondre à cette problématique, nous allons dans un premier temps ^{nous allons} présenter les bienfaits de ce phénomène, et dans un second temps ~~les~~ nous parlerons des méfaits.

D'abord, la chirurgie esthétique peut être véritablement bénéfique. Par exemple corriger un petit défaut comme la forme du nez, les oreilles décollées ou pour augmenter légèrement la taille d'une petite poitrine.

Ensuite, cette chirurgie est utile dans les cas d'accident, de brûlures ou de malformations. Elle permet de corriger ces défauts et de se débarrasser de tous les complexes devant le miroir.

Enfin, de nos jours l'apparence physique est très importante. Or la chirurgie esthétique est une bonne solution pour paraître toujours jeune et jeune. Elle permet d'améliorer la qualité de vie des personnes et contribuera à construire leur auto-estime.

Mais ce phénomène a aussi des méfaits.

Premièrement, les gens sont devenus de plus en plus obsédés par leurs apparences, ils veulent donc paraître à tous le monde. Mais on devrait apprendre à s'accepter soi-même et accepter le vieillissement de son corps.

Deuxièmement, la chirurgie esthétique a des conséquences physiques et il peut y avoir des complications, tel que les inflammations, les cicatrices...

Troisièmement, ces chirurgies créent un monde superficiels avec des prix vraiment exagérés. Les coûts de ces opérations dépassent parfois largement les revenus annuels de certaines personnes.

En conclusion, la chirurgie esthétique à but cosmétique, c'est à dire sans réel besoin médical est à ~~éviter~~ éviter. Le but de la médecine est de préserver ou de restaurer la santé d'un individu.

Copie N°06

Groupe: 05.

Copie N°07

9-05

de meurtre par compassionProblématique :

De nos jours beaucoup de gens souffrent de nouvelles maladies qui sont très dangereuses, pour ce la, il apparaît une solution, pour arrêter cette souffrance, qui s'appelle le meurtre par compassion. est-il vraiment acceptable d'appliquer cette solution ?

1^{ère} thèse : le meurtre par compassion est acceptable.

D'abord, le meurtre par compassion n'est pas une crime, parce qu'on est obligé parfois de l'appliquer pour un patient qui sent qu'il devient insupportable pour les gens autour de lui, par ex, un handicapé ne peut pas faire ses besoins par lui-même.

En suite, le meurtre par compassion est parfois obligatoire pour protéger les gens qui sont proches au patient, par ex, quelqu'un qui a le SIDA, sa famille est en danger d'avoir la même maladie.

Enfin, quand on a aucune solution pour améliorer l'état d'un patient qui il souffre, il faut mettre

fin à ses souffrances, par ex, un patient qui ne peut plus manger ni bouger, il va être plus à l'aise pas mourir.

- 2^{ème} thèse - le meurtre par compassion n'est pas acceptable.

- D'abord, de côté religieux, on a pas le droit de mettre fin à une vie avant le moment précis par Dieu, par ex, quelqu'un qui se suicide il va perdre la satisfaction du Dieu.

- Ensuite, il ya des solutions pour calmer les douleurs d'un patient, par ex, quelqu'un qui souffre d'un cancer, il apparait des comprimés calmants.

- Enfin, quelqu'un qui souffre dans sa vie, il doit être patient pour gagner la satisfaction du Dieu, par prière par ex.

- Conclusion -

- Je crois qu'on a pas le droit de tuer quelqu'un même par pitié, parce que Dieu qui nous a donné la vie et lui qui va la reprendre.

Copie N°09

Un texte argumentatif selon le plan dialectique: "l'immigration"

Aujourd'hui beaucoup de gens veulent migrer, totalement ou partiellement vers des pays étrangers à recherche d'une nouvelle vie de nouvelles expériences ou bien pour des motifs personnels tels que la relocalisation de la famille, le mariage ou tout autre raison, donc l'immigration pour les gens c'est la vie meilleur, Est-ce que la vie est réellement meilleure ?

Des gens traverse toujours les frontières pour avoir d'opportunités. D'abord, l'immigration conduit à l'échange de valeurs culturels de connaissances, d'expertise entre les nations, par exemple c'est l'occasion d'interagir avec des personnes d'origines divers. Ensuite, offre de nouvelles possibilités pour les jeunes gens qui veulent poursuivre leur étude par exemple après une carrière d'éducation ils peuvent gagner un poste de travail. En plus, peut entraîner une répartition de population par exemple des personnes d'un pays surpeuplé à autre qui l'est à peine permet d'équilibrer la densité de population.

Mais, comme il ya tous ces avantages en trouve des inconvénients que l'immigration présente. D'abord, l'homme doit vivre dans son pays, le construire,

avoir une famille car c'est l'un de ces devoirs. En plus, dès que l'homme quitte son pays il doit avoir un bon bagage pour qu'il puisse vivre tranquillement dans l'étranger.

A la fin, je vois que chacun reste dans son pays parce qu'il a besoin.

Copie N°09

G. 05

Copie N°10

10-04-2016

Sujet :

dire ou ne pas dire
la vérité aux
malades

Selon les dernières statistiques, le nombre de malade augmente de plus en plus, et cela est dû à plusieurs facteurs, et la interview le rôle de médecin qui tient en soi le choix de dire ou pas dire la vérité à son patient.

À mon avis dire la vérité aux malades est forcément obligatoire car le patient a le droit de s'avoir dans tous les cas, pour qu'il puisse réparer son état ses actes qui la mal juge au gère tel que: s'excuse des gens qui il s'est disputé avec, au bien demander des excuse à une personne qui la accusé de faire quelque chose et qui il n'a pas fait en réalité.

Ensuite, ça lui permet de s'avoir combien de temps il lui

reste avant que soit étancial
 se transforme en obscurité.
 et cela lui permet de vivre
 ses derniers moments proche
 de son entourage et ses amis
 au bien voyager et voir se
 qu'il pouvait pas voir parce que
 il n'avait pas le temps, tel que
 le cas d'un cancer.

Enfin elle lui permet de
 diminuer l'aggravité de son état
 et pour que le patient puisse
 contre son cas exact et suivre
 un traitement qui gardera
 sa santé dans un cas
 stable, exemple: le cas
 d'un diabétique qui doit éviter
 de manger tous ce qui contient
 de sucre

donc pour une catégorie dire la
 vérité au patient. C'est son

droit, mais nous ne savons pas que
 parfois la vérité blesse; en premier
 lieu, le fait que le médecin avoue
 à son malade sa maladie sa
 lui impose une angoisse, un désespoir
 etc: si un patient porteur d'un
 cancer sein, on lui déclare sa maladie
 il peut basculer, déjà le fait
 d'entendre le terme cancer se lui fera
^{désespérer} peur; en second lieu: si ce dernier se
 son diagnostic, sa peut aggraver
 son état de santé etc: dès que le
 médecin déclare à son malade que son
 diabète est au niveau 3 sa lui fera
 peur le fait de penser qu'il va
 attaquer ses organes, en dernier lieu; le
 malade vit dans un tunnel sombre où
 y'a pas de couleurs, de joie, de vie,
 d'espoir etc: le malade ne peut jamais
 vivre librement face à sa maladie
 mal à tout moment

je souligne que les medecins
doivent rechercher la sérénité de leurs
patients, car tout être humain finira
par mourir et la vraie mort n'est
c'est de l'attendre chaque jour et à
tout moment

Copie N°10

G6

donc pour nous une catégorie
 dire la vérité au patient c'est
 son droit, mais, nous ne
 savez pas que parfois la vérité
 blesse, en premier : le fait que le
 médecin avoue à son malade sa
 maladie, ça lui impose une angoisse,
 un désespoir etc. Si un patient
 porteur d'un cancer benin on lui
 déclare sa maladie, il peut basculer,
 déjà le fait d'entendre le terme
 cancer, ça le désespère, de savoir
 si se démer sur son diagnostic,
 ça peut aggraver son état de santé
 etc. dès que le médecin déclare
 à son malade ça lui fera peur le
 fait de penser que son corps
 est au niveau 3 ça lui fera peur
 le fait de penser qu'il va

attaquer ces organes, en dernier le
malade vit dans une psychose,
un tunnel noir, sombre ou y'a pas de
couleur, joie, d'espoir. etc. le
malade ne peut jamais vivre librement
par contre attende sa mort à tout
moment

pour conclure; je souligne
que les medecins doivent cacher
la vérité à leur malade, car
tout être humain finira par mourir,
la vraie mort c'est de l'attendre
à tout moment

A

Copie N°11

De nos jours, les gens ne se dirigent pas vers le mariage arrangé et préfèrent le mariage d'amour, de connaître, d'aimer avant d'être déclarer époux et épouse. Donc êtes-vous pour ou contre le mariage arrangé ?

Vaut mieux que les parents choisissent un mari à leurs filles ou fils, car c'est eux qui connaissent l'intérêt de leurs enfants, donc le mariage arrangé est mieux que le mariage d'amour car d'abord, l'homme peut montrer que ses qualités mais aussi ses défauts ainsi pour la femme, donc avant le mariage la relation est construite pas le mensonge et la trahison par exemple il lui montre sa gentillesse et sa sagesse et qu'après le mariage il lui devient une autre personne, il montre avec le temps tout ses défauts, alors que le mariage arrangé il se connaissent très bien avec qualité et défauts sans mensonge ni trahison, ensuite, on constate que le genre de mariage dure plus longtemps que celle d'un mari et celle d'un mariage d'amour, tel que nos grand-parents qui sont toujours en relations sans aucun problème, ils se sont connus et aimés avec le temps et ils ont fondé une famille pleine d'amour. Enfin, le mariage arrangé évite les problèmes et au même temps il rapproche les distances entre les enfants et leurs parents par exemple : les parents savent que leur fille est enceinte avec quelqu'un ça cause beaucoup de problèmes et

chacun est libre de choisir sa moitié, pas forcément les parents qui gère la vie de leur enfant car d'abord, le fils ou la fille peuvent tomber malade ou avoir des problèmes psychiques et tenter de

se suicider et ils le considère comme une obligation
par exemple l'un des deux avec une autre personne
et ne voulait pas la personne que les parents ont choisi.
et là il peut avoir une dépression, Ensuite, généralement
les mariage arrangé ne dure pas et fini toujours
par le divorce.

En somme; je suis ni pour ni contre le
mariage arrangé.

de télévision

Copie N°12

est une arme à double tranchant. elle peut être utile pour l'être humain elle est prise par de bonne côté d'autre à considérer comme une source de danger notamment ce qui concerne les enfants.

la télévision peut être utile de le bon sens et si les personnes s'engagent pour avoir les informations les émissions et les documents scientifiques et historiques. On peut enrichir l'esprit, l'affaire comme un moyen des distraction elle est aussi une source d'ouverture de monde d'extérieur on peut être en contact avec le monde qui nous entoure cependant d'autre personne la considère ^{comme} un outil de distraction ~~comme~~ à titre d'exemple des émissions non autorisés, il qui choc et touche les esprits tel est le cas des films et des émissions qui ne nous participe pas à la construction de la société, les adolescent vu ~~les~~ films, l'enfant peut provoquer en lui une réaction de violence.

Enfin je pense que la télévisions est essentiellement
est une source essentiel pour la vie puisque
nous procure des informations bénéfique en
contre partie elle est destructrice.

Copie N°13

De nos jours, la technologie est très importante parce que on l'utilise la plus part du temps tout presque comme le tout, ya qui pensent qu'elle est avantageuse dans tout les domaines et ils la considèrent comme un moyen nécessaire, ils peuvent pas vivre sans elle et il ya qui pensent qu'elle dangereuse plus qu'elle est avantageuse et ne représentent pas assez d'avantage pour ne peut pas vivre sans elle.

A mon avis, je suis pour la technologie moderne pour les raisons suivantes.

D'abord, elle facilite la communication entre les gens dans le monde, parce que l'invention de l'ordinateur est un point très important, la communication est donc facilitée et simplifiée, les sociétés peuvent communiquer plus facilement avec les pays étrangers, les recherches sont eux aussi simplifiées.

Ensuite, pour la société, le progrès est un gain de temps donc d'argent, les échanges sont plus rapides notamment avec l'internet. De même le tourisme mondial s'est développé ^{enfin} la technologie aussi augmente la productivité de presque toutes les industries du monde.

En revanche, rien ne vient gratuitement, la technologie moderne a des inconvénients qu'on ne peut plus ignorer, notamment bon nombres de la technologie polluent l'environnement par exemple: l'industrie pollue la nature.

De plus en plus, la plus parts des gens est devenu accros ils utilisent la technologie dans n'importe quoi.

Par exemple les étudiants sont devenus fignorant à cause de la technologie, ils trouvent les informations sans aller en bibliothèque même pas, ils la utilisent pour tricher alors qu'ils travaillent tout seuls.

Je conclus que par la technologie c'est vrai qu'elle a des nombreux avantages et bienfaits mais si on l'utilise sans dépasser les limites

Copie N°13

Grp = 05

Copie N°15

31/05 Sujet : Rédiger un texte argumentatif
Thème : L'argent de poche aux enfants, pour ou contre?

Pour plusieurs, donner de l'argent de poche aux enfants consiste un moyen utile de leur enseigner les bases de l'économie, Mais qu'est-il vraiment? Voici les arguments pour et contre.

Les gens qui sont pour disent :

D'abord, l'argent de poche est un moyen pour enseigner la valeur de l'argent, par exemple ce qu'il peuvent et ne peuvent pas acheter, de les encourager à épargner.

Ensuite, donner l'argent aux enfants sert à montrer le mauvais côté des dépenses frivoles, quand l'argent a tout dépensé; donne l'idée que l'offre de liquidité est fin.

En fin, Il apprend d'équilibrer un budget avec succès: par exemple, commencer par un tableau montre l'argent entrant et l'argent sortant et l'épargne et avoir des enveloppes pour les différentes catégories.

Les gens qui sont contre disent :

D'un part, Les enfants peuvent abuser l'argent ou devenir gâtés comme acheter des trucs qui n'ont plus besoin ou bien les acheter en somme chère au lieu d'une somme base

D'autre part, l'habitude d'avoir l'argent provoque des disputes au sein de la famille, Quand les parents retirent l'argent ~~pour~~ comme punition.

Et finalement, l'argent de poche apprend aux enfants à attendre les donations : s'occuper de tel jour pour reprendre l'argent ou bien demander aux autres de l'argent quand ils ont besoin.

Par conclusion, J'estime que donner une prime pour le travail bien fait favorise une bonne éthique de travail donc ils gagnent un sens de responsabilité permet d'apprendre ce qu'ils peuvent faire de leur argent.

Copie N°16

Entre les tenants d'une éducation traditionnelle et les militants pour l'égalité des sexes, le débat est toujours d'actualité et la question toujours se pose: faut-il donner l'éducation au garçon même que fille?

Les deux sexes ont le droit de l'éducation et de la même manière.

D'abord, la fille est un être humain comme le garçon et elle a le droit de vivre et les parents sont obligés de l'aimer et la donner leur protection, la même que au garçon, quand le père achète un cadeau ou un jouet pour son fils, il faut aussi ramener un autre pour sa fille.

Ensuite, la fille a le droit d'étudier et aller à l'école comme son frère parce que cette fille au futur va devenir une femme qui aide à l'éducation d'autre génération, on va la trouver professeur, médecin, enseignante... etc.

Mais à autre côté nous avons, d'une part, l'homme est plus fort que la femme et il peut résister les choses.

et faire des efforts que la femme ne peut pas le faire par exemple l'homme il peut travailler tout et dans tous les domaines, il aussi peut travailler pendant la nuit et ça c'est impossible pour la femme qui elle ne peut pas sortir pendant la nuit.

D'autre part, il faut faire la différence entre les deux sexes dès la naissance et faut apprendre au garçon qu'il est fort et qui a l'autorité que la femme.

Copie N° 17

L'argent fait-il le bonheur ou pas?

- L'argent est une arme à double tranchant, on peut causer des choses positives comme des choses négatives. Alors est-ce qu'elle peut nous donner le bonheur ou pas?

D'abord, l'argent est un moyen qui facilite notre vie par exemple si quelqu'un est malade il peut y aller chez un médecin spécialisé et payer la facture des médicaments.

Ensuite, l'argent peut nous aider dans des différents domaines que ce soit au niveau sociologique, ou psychique de la personne; je prend la théorie qui dit: "Je suis riche donc je suis bien".

Enfin; Avec l'aide de ce moyen on peut acheter plusieurs choses de grandes maisons de belles voitures, de beaux vêtements....

Cependant il y a un proverbe très connu qui dit: "L'argent ne fait pas le bonheur".

premièrement; y'en a des gens qui ont beaucoup d'argent, mais ils sont pas heureux, on les trouve la plupart du temps tristes si on prend le cas de quelqu'un qui est malade, il a de l'argent mais il peut rien faire, tout simplement on ne peut pas acheter la santé.

Deuxièmement; l'argent ne pourra pas donner le savoir, donc à quoi ça sert d'être riche et ne pas pouvoir communiquer avec les autres.

Dernièrement; on ne peut jamais acheter l'amitié ou l'amour dont on est dans un monde où "Avoir à tout prix quand l'être n'a pas de prix".

Personnellement; je vois que l'argent dans tous les cas fait et ne fait pas le bonheur.

A

Copie N°18

Facebook

Le facebook est aujourd'hui un réseau social, mondiale-ent utilisé. Créé en 2004 par un groupe d'étudiants, il compte à nos jours plus de 50 millions d'utilisateurs actifs de tout âge et toute classe sociale. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce réseau social ?

Première-ent, le facebook per- et de retrouver des amis dans le monde entier. Il nous per- et de rester en contact avec eux et d'échanger divers docu-ents tel que les images, les vidéos, les textes...

Deuxie-ent, ^{avec} ce réseau social nous pouvons avoir des relations amicales avec des gens de différents pays et de différentes cultures. Cela nous per- et d'apprendre de nouvelles langues et de découvrir le monde entier.

Le facebook a de nombreux avantages, mais il cache aussi des inconvénients.

D'une part, beaucoup d'utilisateur ; jeunes fe-és et hommes passent des heures assés connectés à ce réseau au détrui-ent de leurs responsabilités et leurs devoirs.

Les jeunes délaissent leurs études, les femmes leurs enfants et les hommes leurs responsabilités et leur famille.

D'autre part, ^{connecté toute le} facebook a des conséquences dangereuses sur notre santé, tel que les douleurs dorsales, les problèmes de vue.

En finale-ent, facebook est un réseau social mondiale-ent utilisé pour ses ^{divers} avantages. Mais il faut savoir ~~prendre~~ éviter ses dangers car il peut être aussi destructeur.

Copie N°19

La femme au ~~tr~~ travail ou à la maison? (1)

~~Pour parler du travail de la femme.~~

La femme est ^{un} membre important de la famille car elle est la maman, la soeur et la fille, Alors êtes-vous pour ou contre ~~le~~ de la femme qui travail?

~~Pour~~ Pour parler du travail de la femme il faut tout d'abord préciser que la femme exerce déjà une fonction sein de la maison quand elle est "femme au foyer", elle s'occupe de la gestion de son ménage, ses enfants et son mari. D'abord, ~~sa~~ n'a jamais été facile pour la ~~mere~~ femme de travailler et s'occuper de son foyer au même temps ^{femme} prenons comme ex les tâches ménagère ainsi la responsabilité d'éduquer ses enfants et leur inculquer les bonnes manières.

Ensuite; la vie de famille est supposé être un plaisir avant de devenir une corvée, par exemple elle ont souvent la sensation d'entamer, entre les devoirs des enfants et préparation du dîner.

Enfin; le travail n'a jamais été facile pour une femme car elle ne pourra jamais maîtriser et faire l'équilibre entre son ~~g~~ maison et son travail, par exemple, la femme qui travail n'a jamais été une ~~g~~ maman exemplaire car elle n'a pas assez de temps pour se consacrer à ses enfants ainsi que son mari.

Aujourd'hui, la femme est indépendante car les temps ont changé, elle nécessite le travail et ses droits sont égaux ~~à~~ aux hommes.

D'abord, vu les circonstances et la cherté de la vie l'homme ne parvient ^{pas} à subvenir aux besoins de ses enfants, c'est l'ultime raison qui pousse la femme à chercher un emploi qui lui convient. par exemple une femme qui épouse un homme pauvre, son salaire n'est pas suffisant pour survivre.

Ensuite; la femme n'a jamais été soumise, pour cela elle doit avoir un bon poste. par exemple la femme peut aussi occuper un poste d'un homme (police, avocate...)

Enfin.

Copie N°19

Gn: 5.

Copie N°20

groupe 05
 Est-ce que la famille passe avant le travail ?

La famille est le noyau de la société et le travail permet de vivre à l'aise et de subvenir à tous les besoins de la vie.

Certaines personnes pensent que la famille passe (~~davant~~) avant le travail. C'est un avis au quel je me joins. D'abord la famille est quelque chose qu'on ne peut pas acheter ^{par l'argent} qu'on gagne. En effet, beaucoup d'hommes riches et travailleurs n'ont pas de famille. Ensuite, je suis d'avis que la famille passe avant le travail car les enfants ont besoin d'une bonne éducation, par exemple si l'un des parents est absent toujours à cause du travail, l'enfant sentira toujours un manque que personne ne peut combler. Par ailleurs certains travaux causent la fatigue morale et physique et cela a un impact négatif sur la famille. Donc, elle ne ~~sera~~ sera plus saine comme avant. Enfin, les travailleurs dans chaque famille doivent donner un peu de temps à ceux qui leur sont chers.

Contrairement, il y a d'autres personnes qui pensent que la famille n'est pas aussi importante que le travail. Cette catégorie des gens s'appuient sur certains arguments. En premier lieu, tel personnes veulent gagner de l'argent à tout prix. Pour eux leur temps vaut de

l'argent, ils préfèrent le travail afin qu'ils puissent garantir une bonne carrière et occuper une bonne place dans la société pour vivre et profiter de tous les plaisirs que la société permet... En deuxième lieu, le travail passe avant la famille car ces gens veulent faire une bonne situation, malgré qu'ils nous estiment leur présent au foyer familiale mais pour améliorer les conditions de vie de leurs enfants pour ~~avoir~~ avoir une avenir bien équipée. Enfin beaucoup de gens préfèrent travailler que d'être à la maison, ils prétendent que c'est la meilleure façon d'échapper aux problèmes quotidiens.

Pour clore, chaque personne a ses raisons qu'on ne peut pas vraiment juger, malgré ~~ce~~ que la famille passe avant tout, mais aussi ~~le travail~~ l'argent fait le bonheur.

Copie N°21

Production écrite de texte argumentatif

Sujet : la polygamie

G 05

Introduction :

La polygamie est un phénomène social assez répandu dans les pays arabes et musulmans. À ce propos les opinions sont divergentes : les uns considèrent que le mariage avec plus d'une femme est un droit alors que pour d'autres ils le refusent complètement.

Certes, la polygamie est un droit légal instauré par Dieu dans plusieurs versets coraniques à condition de réaliser une certaine équité et justice entre les femmes, ceci d'une part. D'autre part, elle permet de lutter contre les relations illégales de la part des hommes vicieux par exemples.

Mais, le mariage avec plus d'une femmes a plusieurs répercussions néfastes. Tout d'abord, l'homme ne peut pas subvenir aux besoins de plusieurs familles à la fois. Ensuite, cette situation cause une atmosphère infernale au sein de la famille, chargée de la jalousie et de la rancune.

Enfin, cette situation est en contradiction avec les droits de la femme qui doit être considérée comme un être humain au même titre que l'homme.

En de conclusion, on peut affirmer que malgré la légitimité de la polygamie qui est très limitée, elle provoque des effets dangereux sur la société.

Copie N°23

Les diplômes sont-ils indispensables pour vivre heureux ? (1)

Des résultats en baisse suffisent souvent à inquiéter les parents. Et au contraire, être bon élève est perçu comme un signe de bien-être. Pourtant, les meilleurs n'échappent pas aux difficultés, mais ils sont plus heureux.

D'abord, le diplôme occupe une place importante dans les recrutements. L'écart entre les diplômés et les non-diplômés est très important.

Deuxièmement, un diplôme est nécessaire pour accéder à un emploi durable, voire même pour être intérimaire.

Troisièmement, le diplôme certifie un comportement et garantit des connaissances générales et des capacités d'évolution, voire des compétences techniques.

Avec son diplôme, une personne peut accéder facilement au monde du travail et assurer sa stabilité sociale d'où son bonheur.

Mais lorsque le diplômé ne trouve pas un poste qui correspond à son diplôme, finit par accepter une déqualification, donc aucune perspective de progression.

Ensuite, parmi les nombreux jeunes au chômage, beaucoup sont bardés de diplômes mais pétrifiés face aux employeurs, dont ils maîtrisent mal les codes.

ANNEXE 02

Copies des étudiants/Post-test

Copie N°01

G5

Les bienfaits de la lecture

Il y a quelques années encore, la lecture occupait une place très importante chez les gens - c'était le passe-temps favori pour beaucoup.

De nos jours, et avec l'arrivée des nouvelles technologies on retrouve de moins en moins d'adepte de la lecture, surtout auprès des jeunes, qui préfèrent s'occuper autrement. Certains vont même jusqu'à dire que c'est une perte de temps. est-ce vrai ? la lecture n'est-elle vraiment qu'une perte de temps ?

Tout d'abord, je considère que lire des romans n'est qu'une perte de temps car au lieu de s'amuser, d'organiser des sorties entre amis ou de passer du temps avec sa famille, l'individu peut s'isoler et rester seul dans son coin le nez plongé dans un livre.

Ensuite, lire les romans n'est plus d'actualité parce que tout le monde choisit de regarder des films et des séries ou surfer sur le net au lieu de lire.

Enfin, acheter des romans peut coûter beaucoup d'argent, une somme que je pourrais bien investir dans des vêtements ou autre.

Pour moi, la lecture présente de nombreux avantages. D'abord, la lecture développe la pensée créative et l'esprit critique chez les lecteurs. En effet, lorsqu'on lit un roman

un roman ou une nouvelle, notre imagination se transporte tout de suite dans un monde complètement nouveau. la lecture est donc une ouverture sur le monde car on s'identifie au héros et on ~~est~~ sort ainsi de nous même et on vit plusieurs vies.

Ensuite, le fait de lire aide à enrichir notre vocabulaire puisque chaque fois que nous lions un nouveau roman, nous rencontrons des mots nouveaux. En effet, la lecture est très bénéfique pour améliorer notre bagage langagier. ainsi notre maîtrise de la langue devient plus forte.

De plus, la lecture est une sorte de divertissement tout comme le sport et les jeux.

Enfin, c'est une activité culturelle importante qui rend les gens plus ouverts. Par conséquent elle nous fait sortir de notre univers et nous fait connaître les autres cultures et les autres religions.

Ainsi, la lecture est un éveil de l'âme et de l'esprit, c'est pour cela qu'il est très important d'encourager les jeunes à lire.

②

Est ce que les cours de

soutien sont-ils efficaces ou pas ?

Copie N°03

À la cours de la dernière période, le soutien scolaire hors de l'école s'est massivement développé sous diverses formes.

Pour un nombre considérable d'élèves, les cours de soutien sont devenus une priorité majeure.

D'abord les cours de soutien aident à bien assimiler les nouvelles leçons qui sont généralement refaites pendant ces cours, car cela donne aux élèves une deuxième chance pour comprendre ou mieux maîtriser les cours.

Ensuite, les cours de soutien ont un rôle important pour les élèves faibles surtout dans les matières scientifiques, on observe une progression grâce à l'exercice.

Enfin, quand les différentes épreuves approchent (BEM, BAC) les cours de soutien donnent plus de chance par des révisions expressives et approfondies. exemple : quand les élèves font les sujets des années précédentes ils auront plus d'expérience et ils vont rattraper des erreurs et éviter d'autres.

Cependant, il y a des gens qui voient que les cours de soutien ne sont pas aussi importants et indispensables.

En premier lieu, l'élève ne fait plus d'effort, il attend son professeur pour tout lui expliquer, par contre ceux qui n'assistent pas au cours de soutien comptent sur eux même.

En deuxième lieu cela engendre une surcharge inutile de l'emploi du temps et un déséquilibre entre travail et repos, exemple : l'élève étudie pendant toute la semaine et le weekend au lieu de se détendre et se reposer, il va au cours.

En dernier lieu c'est une dépense financière souvent inutile exemple il y a des professeurs qui imposent des frais parfois chers surtout pour des parents avec une paie réduite et plusieurs enfants.

A la fin on peut dire que les cours de soutien ont des points positifs et d'autres négatifs comme toute autre chose

2

a' Euthanasie.

Copie N°04
* groupe : 5

Copie N°04

Thème : Faut-il euthanasier un malade condamné à mourir ?

Introduction

Sujet de controverse, au cœur des débats politiques, suscitant de vives réactions : "l'euthanasie", est un acte médical, consistant à injecter un poison mortel dans le corps d'un patient condamné, qui souffre de douleurs physiques et morales insupportables.

Ce qu'il faut savoir sur l'euthanasie, c'est qu'il en existe deux sortes. La première se dit active, car il y a une injection administrée, qui provoquera une mort immédiate du patient. La seconde est passive, il n'y a pas d'injection mais un arrêt des traitements ou des appareils, qui sont entraînés de ralentir la mort. Dans les deux cas, l'euthanasie, divise l'opinion publique, certains estiment ^{que} c'est un acte barbare, d'autres disent qu'il faut abréger les souffrances des malades. Alors que faire ? Le débat est ouvert.

argument

De ma part je suis pour l'Euthanasie, tout d'abord, le malade est maître de sa vie et de son corps, il a le droit de demander de mourir en toute dignité, sachant que le malade ne guérira jamais de sa maladie donc pourquoi le laisser souffrir des douleurs atroces que ça soit au niveau physique ou au niveau moral,

Ensuite, les soins palliatifs ne suffisent pas à soulager la douleur physique, car c'est prouvé que ces derniers ne soulagent que environ 80% de la douleur, donc le mal reste toujours présent.

Enfin, l'Euthanasie n'est pas seulement la fin d'une vie, mais elle représente une véritable libération que ça soit pour le malade ou pour ses proches qui souffrent aussi de le voir ainsi.

Contre argument

En revanche faire mourir le patient n'est pas une solution pour terminer la situation des souffrances, le médecin a toujours le pouvoir de faire mourir la maladie ou la douleur et non pas le patient.

D'abord, ce fait est l'égaliser d'un suicide assisté lors qu'on euthanasie quelqu'un on dit: la plus de souffrance enfin cette personne est libérée mais ça reste tout de même un suicide, car nul ne peut retirer la vie à autrui ou à soi-même.

Ensuite, notre capacité dans la science et la technologie se progress chaque jour de plus en plus, donc imaginez-vous qu'on euthanasie d'un de vos proche condamné mais le mois prochain, vous apprenez qu'on a trouvé un remède contre la maladie qu'il avait, comment allez-vous réagir ???

Enfin, on n'oublie jamais qu'on est des musulmans et notre religion refuse ce fait car l'Islam met l'homme en évidence donc il faut respecter la vie et humaniser la mort.

Conclusion.

Personnellement, je partage le même avis que ma camarade "Yousra", je condamne l'euthanasie, l'être humain n'a pas choisi de vivre, ni de naître, c'est donc pas à lui de choisir de mourir.

Copie N°05

Faut-il laisser la liberté aux adolescents?

L'adolescence est une étape transitoire qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. L'adolescent pense qu'il est déjà adulte, alors que les parents voient en lui un enfant qui n'a pas encore acquis sa maturité lui permettant d'être individu et capable de gérer sa vie en toute sécurité. Or faut-il accorder une grande liberté aux jeunes ou au contraire doit-on la limiter?

D'abord, dans beaucoup de familles, le rapport entre les parents et leurs enfants est basé sur l'autorité. Ils leur limitent leur liberté et l'autonomie, car elles conduisent dans plusieurs cas à la délinquance.

Ensuite, si les parents n'accordent pas à leurs enfants une grande liberté, c'est parce que ils veulent les protéger des dangers qui les menacent; comme la drogue, le tabagisme.....

Enfin, les adolescents en font parfois un mauvais image de la liberté. Cette dernière conduirait à la négligence des devoirs scolaires, familiaux et sociaux.

Mais d'autre part la liberté est une condition du bonheur de l'individu.

Premièrement, l'homme est né libre, c'est un droit que reconnaissent les Fédos religions, les Constitutions et les différentes Cultures.

Deuxièmement, la liberté permet aux jeunes d'être autonome et responsable. Si un individu est privé de sa liberté, ou on la lui

réduit, c'est en faire de lui un citoyen lâche et peureux.

En résumé, la liberté est une condition nécessaire de la créativité. Elle permet aux jeunes de penser, de créer et d'innover.

Finalement, nous pouvons conclure que l'adolescent doit avoir une liberté relative pour se ~~se~~ préparer progressivement à la liberté totale. Il faut aussi leur faire comprendre qu'il y a une différence entre la liberté et ~~la~~ l'anarchie.

Copie N°05

groupe : 05

- Êtes-vous pour ou contre la chirurgie esthétique ?

Copie N°06

La chirurgie esthétique est une spécialité qui regroupe l'ensemble des interventions consistant à améliorer l'apparence physique d'une personne, à cause de la vieillesse, d'une anomalie, ou juste pour le plaisir. Aujourd'hui les gens se dirigent de plus en plus vers la chirurgie esthétique. Vue son notoriété, ce phénomène est-il nécessaire, ou bien au contraire, c'est un danger ?

La chirurgie esthétique est un danger qu'il faut absolument éviter. D'abord des opérations ne réussissent pas toujours et ils peuvent mal tourner, sans parler des risques de complications tel que : les inflammations, les cicatrices -- etc.

Ensuite l'abus de son usage peut créer une forme de dépendance. Par exemple le patient après avoir constaté de bons résultats d'une première intervention, peut vouloir y avoir recours le plus souvent possible.

Enfin le coût exorbitamment élevé des interventions peuvent épuiser les revenus de patient par exemple pour certains patient le coût de l'opération dépasse largement leurs revenus annuels. Malgré cela la chirurgie esthétique est nécessaire dans plusieurs situations.

Premièrement elle aide les gens à se débarrasser de leurs complexes et de se sentir mieux dans leur peau, et à fabriquer l'image qu'ils souhaitent donner, par exemple : une personne complexe par son nez crochus peut se sentir mieux dans sa peau et moins sédentaire après avoir fait une opération qui corrigera le défaut.

Deuxièmement la chirurgie esthétique peut être utilisée pour ouvrir d'autres perspectives, par exemple une personne qui veut percer dans le domaine de mannequinat ou bien qui veut devenir acteur et qui

grâce à la chirurgie esthétique améliore son physique, vu l'importance que joue le dernier dans le domaine.

Enfin les personnes qui ont été déformées à cause des guerres ou bien des accidents n'ont pas vraiment d'autres solutions pour se débarrasser de leurs brûlures, cicatrices... etc que d'avoir recours à la chirurgie esthétique.

En conclusion on peut constater que la chirurgie esthétique est une arme à double tranchant, qui peut être bénéfique si elle est bien utilisée, et au contraire, si elle est mal utilisée elle peut avoir des conséquences irréversibles.

Copie N°06

groupe : 05

g=05

Copie N°07

Le meurtre par compassion

- Le meurtre par compassion est un débat qui va plus loin que les fondements juridiques. C'est une réflexion qui prend son sens dans les croyances de chacun, leur sens éthique. Rien n'est facile lorsque l'on parle de meurtre par compassion, ce sujet touche beaucoup de gens. Trouver une définition à ce concept n'est pas chose aisée, cet acte consiste à provoquer intentionnellement la mort d'autrui. Or le meurtre par compassion est-il réellement une solution ?

- Pour répondre à cette problématique nous allons voir dans un premier lieu les arguments pour ce concept, et dans un second lieu les arguments contre.

- D'abord, le meurtre par compassion n'est pas un crime, son but est de soulager une souffrance qui rend la vie insupportable.

L'intention et le but est donc la différence entre le meurtre et le ~~leu~~ meurtre par compassion.

- Ensuite, cet acte peut être parfois une solution pour éviter la contamination de certaines maladies comme le Sida.

- Enfin, cette ~~par~~ question éthique se prolonge dans le raisonnement juridique. Les personnes souffrantes ~~ne~~ réclament le respect du droit à la libre disposition de leur corps.

- D'autre part, certains affirment qu'il n'y a pas de meurtre par compassion.

- D'abord, aider ~~les~~ quelqu'un à mourir ou à mettre fin à ses jours volontairement est un suicide assisté c'est encore un crime dans la religion musulmane.

- Ensuite, tuer quelqu'un volontairement est un acte illégal et sans son consentement est un meurtre meurtre. Il ya sans doute autres solutions que tuer une personne soit disant pour l'aider.

- Enfin, nous ne devons pas oublier que dans notre religion, la souffrance est un test, or le malade ne peut que patienter pour gagner la satisfaction de Dieu.

- En conclusion, nous devons cesser de parler de meurtre par compassion, il ya de la compassion pas de meurtre, ou il ya un meurtre pas de compassion. c'est l'un ou l'autre, pas les deux.

Copie N°09

« d'immigration »

Dans notre société, de nombreux jeunes voient l'Europe comme un paradis. Beaucoup pense qu'ils peuvent réaliser leurs rêves facilement la bas. D'autres au contraire estiment que l'Algérie de nos jours n'est pas celui d'auparavant et qu'on peut assurer un bel avenir dans son propre pays.

Il faut d'abord rappeler que les pays de l'Europe sont très développés sur le plan économique et démocratique. C'est pourquoi plusieurs jeunes algériens pensent que la bas ils peuvent trouver facilement un travail et construire une vie parfaite.

Non seulement le chômage et injustice sociale poussent le jeunes à vouloir traverser la mer, mais aussi l'opinion positive que porte les jeunes sur l'Europe surtout quand les immigrants retournent en Algérie avec des voitures et des fortunes.

Ainsi, le désir et l'ambition des jeunes de nos jours qui veulent réaliser leur rêves rapidement, d'autant plus que nous vivons dans un temps de la vitesse, les pousse à chercher des opportunités ailleurs. Ces jeunes insistent sur le fait que l'Algérie avec son économie faible et une éducation médiocre ne correspond pas au marché du travail et ne peut offrir des occasions et des opportunités d'embauche et de carrière. d'exemple le plus pertinent est celui des

jeunes qui se manifestent chaque jour sans que le gouvernement s'intéresse à eux. Ainsi, l'Europe représente un paradis pour eux.

Mais, il ne faut pas oublier que notre pays s'achemine vers le développement à son tour. L'économie est en train de changer pour le mieux.

Par ailleurs, l'ignorance diminue du jour en jour puisque l'éducation et l'enseignement sont devenus une priorité pour le gouvernement algérien.

En outre, l'investissement dans de multiples grands projets ces dernières années contribue à la création d'emploi et à la régression de la misère. Il est, alors possible que l'Algérie puisse assurer un bel avenir aux jeunes.

En conclusion, il me semble que l'Algérie ne peut pas encore réaliser les rêves des ses jeunes. Néanmoins, dans notre pays, il ya de vrais trésors : la solidarité entre les gens, la paix et les valeurs morales.

Copie N°09

G. 05

- Module Oral.

Copie N°10

Groupe 05^UDire ou pas dire la vérité aux malades.

Selon les dernières statistiques le nombre de malades augmente de plus en plus et cela est dû à plusieurs facteurs et intervient le rôle de médecin qui tient en ses mains le choix de dire ou de ne pas dire la vérité à son patient.

À mon avis dire la vérité au malade est forcément obligatoire car le patient a le droit de savoir son état dans tous les cas, pour qu'il puisse réparer ses actes qu'il a mal jugés ou gérés **tel que**: s'excuser des gens qu'il s'est disputés avec, ou bien demander des excuses à une personne qu'il a accusé de faire quelque chose et qu'il n'a pas fait en réalité.

Ensuite cela lui permet de savoir combien de temps il lui reste avant que son état s'étienne se transforme en obscurité, et cela lui permet de vivre ses derniers moments proche de sa famille ou amis, ou bien voyager et voir ce qu'il ne pourrait pas voir avant car

Il n'avait pas de temps tel que le cas d'une personne concernée.

Enfin elle lui permet de diminuer la gravité de son état et pour que le patient puisse contrôler son

Cas est suivre un traitement qui gardera sa santé dans un état stable et parfait exemples le cas d'un diabétique qui doit éviter ou diminuer tout ce qui contient de sucre.

Copie N°11

②

De nos jours, les gens ne se dirigent pas vers le mariage arrangé et préfèrent le mariage d'amour, ils se connaissent, s'aiment avant d'être déclarés époux et épouse. Donc, êtes-vous pour ou contre le mariage arrangé ?

D'abord, On dit mariage arrangé dit mariage forcé, les parents ils s'imposent ne proposent pas et ils ne donnent pas le choix à leurs enfants, ce genre de mariage ne dure pas longtemps car s'il y a des problèmes entre eux ils blâment leurs parents.

De plus, même si c'est une proposition, un fils qui accepte ni qu'un fils à maman et la fille soumise à ses parents par exemple si la fille refuse les parents ne prennent pas son avis en considération.

Enfin, un fils devenu homme ne laisse personne diriger sa vie et ses parents non plus car personne n'a le droit à se mêler de la vie des autres c'est à dire c'est à lui de décider et il est libre de choisir son conjoint.

Mais le mariage arrangé ne veut pas dire forcément mariage forcé mais une proposition donnée par les parents et c'est à leur enfant d'accepter ou de refuser.

D'ailleurs, on constate que le taux de divorce d'augmentation en revanche à l'époque de nos grands-parents qui se sont mariés par mariage leur relation a duré longtemps jusqu'à ce jour là et ils ont fondés une famille plein d'amour.

De plus, les enfants qui acceptent tel proposition surtout par les parents c'est un respect. D'ailleurs, il n'a pas que les parents qui font ce genre de proposition ça se fait entre frère et sœur entre ami...

Enfin, les parents peuvent donner des idées sur certaines choses, disant je connais une fille elle est jolie, intellectuelle... et si son fils accepte, ça ne veut pas dire qu'il n'a pas de personnalité.

En somme, vaut mieux que les enfants prennent en considération les choix de leur parents vu que ils ont plus d'expérience et il font d'excellent choix en général, mais personnellement le droit de se marier de la vie des autres et chacun est libre de choisir son partenaire.

Copie N°11

↖ le mariage arrangé ↗

G805

Copie N°12

groupe : 5.

②

* La télévision est-elle dangereuse ou non? *

Avantages et inconvénient de la télévision

* On parle beaucoup en ce moment de la télévision, pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde, pour d'autres, elle constitue une grave menace pour notre culture.

Certes, les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux. Tout d'abord, on peut dire que la télé nous évite le détour par le cinéma. En effet, on n'a pas besoin de se déplacer constamment pour voir un nouveau film qu'on peut voir à domicile.

En suite, on peut ajouter que le petit écran nous offre un passe-temps agréable, un divertissement, voire une détente après une longue journée du stress. Il est certain que le téléspectateur est invité à fournir moins d'effort qu'à la lecture d'un livre par exemple.

en fin, la télévision nous informe de ce qui se passe dans le monde et elle nous fait découvrir les autres pays, par exemple : leur traditions, leurs modes de vie.

cependant, il faudrait noter que la télévision présente aussi plusieurs aspects négatives.

En premier lieu, il faut dire qu'il s'agit d'un média passif, ainsi le téléspectateur dépourvu de tout esprit critique, il devient rapidement l'objet d'une manipulation télévisuelle.

En second lieu, n'oublions pas que nous avons à faire à un média individuel, chacun est fasciné par la boîte magique et oublie ce qui l'entour par ex. Les médecins affirment que regarder la télé trop souvent nuit à la santé. Les yeux s'en souffrent et le téléspectateur, immobile et se gavant le chips.

En fin, de nombreux critiques reprochent aux chaînes télévisées de diffuser trop de scènes de violence, ce qui risque d'augmenter l'agressivité des jeunes.

Conclusion : il semble bien que la télévision, telle qu'elle est de nos jours, présente bien plus de dangers que d'avantages. Il conviendrait de réduire la quantité de violence et d'augmenter le nombre d'émissions culturelles. En attendant, il faudrait conseiller aux gens, surtout aux jeunes, de regarder la télé en évitant l'excès, avec esprit critique. Il importe de consulter les programmes, d'opérer un choix préalable et de s'en tenir à ce choix, en évitant de zapper aveuglément pour regarder n'importe quoi.

Copie N°13

②

Grp = 05'

La Technologie moderne présente- elle d'énorme avantage?

Dans le monde d'aujourd'hui, On ne saurait vivre sans les technologies comme l'ordinateur, le Téléphone portable, et les autres, Ces technologies sont devenus partie intégrante de notre quotidien et vivre sans elles serait pour certains d'entre nous inimaginable.

D'abord, la technologie a des nombreux avantages, elle facilite la vie quotidienne de l'homme, par exemple le tél portable réduit les distances et facilite la communication. Aussi, d'internet a fait du monde un petit village.

Ensuite, Au niveau médicale, elle permet de combattre plusieurs maladies dangereuses, par exemple "les analyses" nous aident à découvrir les différentes maladies. pour sauver la vie humaine.

Enfin, Grâce à la nouvelle technologie, la vie de consommateurs est plus facile qu'avant comme les machines à laver.

En revanche rien ne vient gratuitement, la technologie moderne a des inconvénients, qu'on ne peut plus les ignorer.

D'abord, bon nombre de la technologie pollue l'environnement, par exemple les gaz des échappement des voitures qui polluent l'atmosphère ainsi que les fumées des usines,

De plus, la technologie peut causer le chômage ainsi les machines et les appareils commencent à prendre la place de l'homme dans les travaux, et diminue les opportunités de travail par exemple les robots ont remplacé l'homme autant dans les entreprises que dans les usines.

En fin, d'apparition de d'internet et son accessibilité pour les gens a dévaluer le livre, autrement dit, la bibliothèque est devenue moins fréquentée qu'au par avant. Et si je puis ça c'est de mon expérience personnelle, par ex si j'ai un travail, je parts directement à google, je tape ce que je veux, j'obtiens les informations facilement et peu de recherche par le livre mais finalement j'ai trouvé que je garde que les informations que j'ai obtenu du livre, et par là on voit le méfais de la technologie qui néglige la lecture. [→] le clé de savoir [→]

En conclusion, la technologie moderne est avantageuse et désavantageuse selon la manière dont nous l'utilisons

Copie N°15

L'argent de poche

(2)

Beaucoup de parents se demandent s'il faut, ou non, donner de l'argent de poche à leurs enfants, et dans quelles conditions. Faisons le point.

D'abord, ce n'est que lorsqu'un enfant est en âge de compter, c'est à dire vers plus que 7 ans que vous pouvez lui donner de l'argent. Vous commencez par donner une petite somme par semaine et continuez ainsi jusqu'à ses 12 ans. Vous pouvez alors augmenter ce montant pour lui permettre de réaliser des économies.

Ensuite, on parle de l'argent de poche, l'argent en plus pour l'argent de dépense quotidien. donc il pourra ainsi s'acheter un objet qui lui tient à cœur et prendre conscience de la valeur des choses.

En fin, les enfants apprennent à équilibrer un budget avec succès : ex : Commencer par un tableau montrer l'argent entrants et sortants et l'épargne et avoir des enveloppes pour les différentes catégories.

Trop souvent, les parents donne de l'argent de poche à leurs enfants en échange de bon résultats scolaires ou s'ils aident à ranger la maison. D'abord ce n'est pas une bonne idée car l'enfant doit comprendre que s'il a de bons résultats scolaires c'est pour assurer son propre avenir, et parce qu'il doit participer au rangement.

Ensuite, à l'adolescence, ces besoins risquent d'augmenter pour faire comme les autres avoir les mêmes vêtements... Il est possible de demander des sommes exorbitantes, sans même s'en rendre compte.

En fin, si vous êtes absent ou rentrez tard, vous pouvez être tentés de donner plus d'argent pour combler l'amour que vous n'avez pas eu le temps de lui donner ou pour soulager votre conscience d'une certaine culpabilité, il risque de ne jamais prendre véritablement conscience de la valeur des sentiments.

En conclusion, même si c'est difficile, soyez ferme en toute circonstance et habituez-vous à donner des petites sommes à votre enfant, avec la même régularité. C'est le seul moyen de lui donner une idée de la valeur réelle de l'argent. Ce qui l'aidera par ailleurs à mûrir.

Copie N°16

L'égalité des sexes reste un débat d'actualité. "Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même manière ?" est une question qu'on se pose toujours. Mais tous les deux sont des enfants, des êtres humains, ils ont le droit à la même éducation.

D'abord, la fille comme le garçon a le droit de vivre et d'être aimé. Donc ses parents sont dans l'obligation de la protéger et de l'aimer autant que son frère.

Ensuite, la fille a les mêmes droits que son frère d'aller à l'école, car elle aussi sera demain une femme et aidera à l'éducation d'une autre génération.

Malgré cette égalité de droit, il y a une différence entre ces deux êtres.

D'une part, l'homme est plus fort que la femme. Elle est un être fragile alors que lui a plus de forces. Il travaille dans tous les domaines et même pendant la nuit.

d'autre part, il est nécessaire de faire la différence entre les deux sexes dès la naissance. Il faut éduquer le garçon à devenir homme c'est à dire un être fort et responsable. Et la fille à devenir femme c'est douce et éducatrice.

En conclusion, nous pouvons voir que l'éducation des filles et des garçons est la même, sauf qu'il existe certains points qu'il ne faut pas oublier de distinguer.

Copie N°17

/ Production écrite ②

G5

L'argent fait-il le bonheur ou pas ?

L'homme aspire le bonheur et personne ne peut nier qu'il désire être heureux. De nombreux moyens amène l'homme à réaliser ce désir à titre d'exemple: le travail, le statut social et surtout l'argent notamment au sein d'une société qui devienne de plus en plus matérialiste. Alors, à quel point peut-on affirmer que l'argent fait le bonheur? Peut-on vivre sans argent ?

Tout d'abord, l'argent contribue au bonheur. C'est un moyen de vivre convenablement, il nous permet l'achat de ce que l'on veut et de pouvoir obtenir le confort. Prenons comme exemple, les riches ~~qui ont beaucoup d'argent~~ vivent dans de bonnes conditions et paraissent heureux.

Ensuite, il contribue au bonheur car il permet d'élever le niveau social de la personne.

En plus, l'argent permet de profiter de la vie, se distraire, s'amuser, voyager, suivre les études dans les meilleures écoles et universités même à l'étranger.

Enfin, le partage peut rendre les riches heureux car grâce à l'argent, il peut faire le bonheur d'autrui, en venant en

aide les misérables, les orphelins ou les pauvres. Par exemple, un citoyen se sent fier et heureux lorsqu'il fait un don à une association.

Cependant, comme dit le dicton « d'argent ne fais pas le bonheur ».

Premièrement, l'argent n'achète pas les sentiments, tels que l'amour ou l'amitié. On peut être heureux sans argent.

Deuxièmement, la sécurité matérielle et le non besoin du travail peut amener l'homme à la paresse. Cette dernière peut conduire à de nombreuses maladies.

Troisièmement, l'argent crée souvent un isolement social. En effet, le riche se demande toujours si on l'aime pour lui ou son argent.

Quatrièmement, il est source de conflits internes et par conséquent dégrade les relations ^{c'est-à-dire,} ~~qu'~~ on trouve souvent les riches seuls.

En plus, l'argent n'est qu'une invention de l'homme, c'est une mesure de valeur créée pour combler les lacunes du troc qui ne permettrait pas d'échanger de 2 produits de valeurs non similaires.

Finalement, l'argent n'achète pas la santé ou encore la vie. Nous sommes tous égaux face à la mort et l'argent ne peut modifier le destin.

En guise de conclusion, l'argent participe à l'amélioration de notre mode de vie. Pourtant il n'est pas l'unique voie au bonheur, il est nécessaire de posséder de vraies valeurs et de réussir dans certains domaines afin de l'atteindre.

Copie N°18

Facebook : Avantages et inconvénients ?

Facebook est un réseau social qui a connu un grand succès cette dernière décennie. Il est utilisé par toutes les classes sociales et par toutes les tranches d'âge. On se pose alors la question : quels sont ses avantages et quels sont ses inconvénients et ses risques ?

Nous présentons dans une première partie les aspects positifs de l'usage de facebook et dans une deuxième partie ses aspects négatifs.

Tout d'abord, facebook présente l'avantage de retrouver les amis et les connaissances qu'on a perdu puisque ~~now~~ tout le monde a un compte facebook maintenant.

On peut également ~~faire~~ nouer des relations amicales avec des gens que l'on ne connaît pas dans la vraie vie mais avec qui on partage des centres d'intérêts communs.

De plus, facebook permet de dépasser les frontières et de faire connaissance avec des personnes dans d'autres pays et ainsi s'ouvrir à d'autres cultures.

Enfin, il peut jouer un rôle très important dans la diffusion ~~de~~ massive d'idées comme par exemple le printemps arabe en Tunisie et en Egypte. Ainsi, il permet de se tenir informé de l'actualité.

Cependant, on s'interroge sur les inconvénients et les risques liés à l'usage de ce réseau social.

D'abord, il peut créer un sentiment de dépendance chez ses utilisateurs. En effet, un grand nombre de femmes et de jeunes passent des heures sur ce réseau social au détriment de leur vie personnelles.

Ensuite, il coupe ses utilisateurs de toute véritable relation sociale, ils passent moins de temps avec les membres de leur famille vivant sous le même toit et feront plus d'amis sur facebook que dans la réalité.

En plus, il faut pas négliger les problèmes de santé. Beaucoup de personnes souffrent de problèmes de vision par exemples dus au temps passés devant les écrans.

Enfin, il faut signaler les risques liés au piratage ou à la pédophilie. Par conséquent, beaucoup de vie se sont retrouvées brisées à cause de personnes se faisant passer pour d'autres sur le net, du vol des informations personnelles ou encore les crimes électroniques.

Pour conclure, il faut dire que facebook est un outil révolutionnaire dans le domaine de la communication : il est utile et agréable et ses avantages sont nombreux. Néanmoins, ses inconvénients sont tout aussi nombreux. Il faut l'utiliser avec prudence.

Copie N°19

La femme au travail ou à la maison ?

La femme est le pilier de la société, c'est un membre très important dans la famille. C'est elle qui a la plus grande part de responsabilité dans l'éducation des enfants. Alors peut-elle aller au travail ou doit-on rester à la maison ?

À la base, la femme exerce déjà une fonction à la maison ; elle est femme au foyer. Elle s'occupe de la gestion de son foyer, de ses enfants et de son mari.

De plus, sur le plan intellectuel, la femme n'est pas inférieure à l'homme, comme le croit certains, puisqu'elle reçoit la même instruction que lui. Ainsi, on trouve des femmes pilotes d'avion, ministres, chefs d'entreprise... etc.

Enfin, le travail permet à la femme de s'assurer une indépendance financière et peut par conséquent subvenir à ses besoins.

Néanmoins, certains pensent que la femme ne doit pas travailler en dehors de son foyer.

Tout d'abord, elle travaille déjà dans son foyer pendant des heures. Ce serait

- donc injuste qu'elle travaille double-ent.

Pour ailleurs, la femme qui travaille hors de son foyer ~~ressent~~ et comme elle change comme l'harcèlement sexuel de la part de ses supérieurs.

Pour la suite, la femme doit s'occuper elle-même de ses enfants au lieu de les confier à une autre femme, car ils ont besoin d'affection et d'amour maternels.

En guise de conclusion, je pense que le travail de la femme est important vu qu'il lui permet de subvenir à ses besoins et d'avoir le même statut que l'homme mais également il faut dire que subvenir aux besoins de la famille est plus essentiel ce qui la rend ni ~~sup~~ soumise ni inférieure à l'homme, elle est le pivot du foyer.

Copie N°20

Est-ce que la famille passe avant le travail?

Entre construire sa carrière professionnelle ou fonder une famille, la plupart privilégient la première option. Pour les jeunes d'aujourd'hui la valeur de la famille du travail est plus importante que la valeur de la famille. mais beaucoup d'autres font de leur vie familiale leur préoccupation numéro un.

D'abord, qui sont ceux qui valorisent avant tout leur carrière ? majoritairement des cadres et des professions intermédiaires qui ont le désir de faire progresser toujours leur carrière et ont la volonté de montrer l'exemple.

Ensuite, le travail est aussi lieu de rencontres et de reconnaissance sociale, de valorisation de soi, de prise de pouvoir. C'est également la possibilité d'un accomplissement créatif.

Cependant, beaucoup d'autres personnes pensent que le travail n'est pas placé avant la famille. Il pensent que le travail ne s'agit que de louer sa force de production contre une somme d'argent.

Premièrement, fonder une famille est très important, cela permet d'avoir et d'enjoyer d'une stabilité sociale.

Deuxièmement, faire passer son travail avant sa famille peut avoir des conséquences très graves, comme le divorce du couple ou la délinquance des enfants.

Troisièmement, pour ceux dont le métier n'est ni un choix ni une vocation placent la famille en première place. Ils semblent plus distanciés de leur activités professionnelles et se réalisent dans d'autres dimensions de leur vie.

En conclusion, nous pouvons voir que le travail et la famille sont deux points \neq importants dans la vie d'une personne. Il est nécessaire alors de savoir gérer entre les deux pour gagner la stabilité et la tranquillité.

Copie N°20

groupe : 05°

Copie N°21

« La polygamie »

②

- Texte argumentatif
- Plan dialectique

G: 05

La polygamie est un sujet très débattu dans notre société. Ce phénomène partage les opinions en deux. Certains pensent que la polygamie est un droit naturel donné à chaque homme, d'autres trouvent que cet acte est une violation à la dignité de la femme. Est-il légitime qu'on permette à l'homme d'avoir plusieurs femmes.

Les personnes qui sont avec la polygamie défendent leur thèse par un bon nombre d'arguments.

- * D'abord, dans notre société les femmes sont plus nombreuses que les hommes alors que les hommes doivent préserver les femmes et les protéger. En effet, on trouve dans notre société les veuves responsables de petits enfants c'est pourquoi les hommes doivent se marier avec elles pour préserver ses enfants et les éduquer.
- * Ensuite, dans notre société, les hommes capables de subvenir aux besoins de plusieurs foyers, par la polygamie on leur garantit ce droit naturel pour avoir des descendants.
- * En plus, la polygamie permet de lutter contre les relations illégales.
- * Enfin, la législation rend la polygamie licite, aussi bien dans le coran que dans le hadith et notre prophète Mohamed avait plusieurs femmes.

- En revanche, les personnes qui pensent que la polygamie est néfaste sur l'équilibre familiale et sociale, ont d'autres preuves :
- * Premièrement, l'homme ne se remarie pas pour sauver une femme veuve ou par pitié. Comment donc justifier le fait que le remariage se fait toujours avec une femme plus jeune et plus belle. Ainsi, la première épouse sera toujours une victime d'impulsion de l'homme.
 - * Deuxièmement, l'homme souffrira de difficultés financières et par conséquent cette situation aboutit au déclenchement de conflits au sein de la même famille.
 - * Troisièmement, l'homme ne peut jamais être juste avec ses femmes, il va favoriser une et ignorer les autres. Ainsi, la femme ignorée sentira l'humiliation.
 - * Enfin, les enfants de cet homme seraient des frères ennemis, ils grandissent avec la haine et la rivalité causées par l'injustice de leur père et puis cette réalité engendre une société détruite et sous développée.

Pour conclure, si la polygamie est un droit à l'homme, elle ne doit pas être utilisée en tant que arme pour punir les femmes. La femme n'est pas seulement épouse, elle est aussi la fille, la mère... etc. Personnellement, même je suis pour la polygamie, j'affirme que cela doit se pratiquer strictement selon les lois religieuses.

Le débat : Les diplômes sont indispensables pour vivre heureux, ou pas ?

Copie N°23

- Est-il nécessaire d'avoir un diplôme pour trouver un bon poste de travail et réussir la vie professionnelle et quotidienne ?

Le travail est indispensable à la vie de l'être humain car grâce à lui, il subvient à ses besoins et gagne sa vie.

À mon avis, seuls les études supérieures et un bon diplôme permettent de trouver un bon poste.

D'abord, l'accès au travail devient de plus en plus difficile et seule l'obtention d'un CV bien enrichi de compétences et de savoir ouvre les portes de la réussite, quand on se présente à un entretien d'embauche la première chose qu'on nous demande est de leur citer nos performances.

Ensuite, trouver un bon travail nécessite un bon langage, et une façon de parler convenable, et seule l'université nous donne l'opportunité de savoir communiquer tout en respectant son entourage prenant comme exemple les cours d'oral qui nous permettent de perfectionner sa langue.

Enfin, avoir un diplôme pour travailler apparaît comme la condition de possibilité même de l'existence humaine, comme le moyen nécessaire pour sa survie. Par exemple les gens qui ont un bon travail vivent confortablement et ont moins de problèmes que d'autres gens qui souffrent de la pauvreté.

Cependant, les gens pensent qu'avoir un diplôme permet d'avoir un bon emploi et un bon salaire et donc être plus heureux que ceux qui ne sont pas passés par la case universitaire mais tout cela n'est pas vrai. Les études ne sont qu'un plus, et selon une étude publiée par « le british journal of psychiatry »¹, niveau d'étude et bonheur n'avaient aucun lien.

En premier lieu, on peut facilement trouver un bon poste sans passer par l'université, il faut seulement avoir l'envie et la motivation, chose qui facilite le fait qu'on nous embauche par exemple on a le témoignage d'une certaine dame qui dit ce qui suit : « Je bosse depuis 3 ans dans une grosse boîte et suis assistant-manager sans avoir fait des études supérieures ».

En deuxième lieu, beaucoup de postes nécessitent que la personne soit talentueuse, intelligente et créative pour faire avancer le poste car on peut être diplômé sans correspondre à certains postes même s'ils font partie de notre spécialité et la réussite ne veut pas dire faire des études supérieures et collectionner les diplômes car beaucoup de personnes ne trouvent pas leur place à l'école, ne sont pas à l'aise avec un système scolaire, ces derniers, malgré ça peuvent bel et bien réussir s'ils ont le don et la créativité dans un domaine en dehors des études.

En dernier lieu, l'expérience fait ombre aux compétences, car les chefs d'entreprises préfèrent des gens expérimentés plutôt que des gens diplômés et sans expériences.

Pour conclure, les deux parties peuvent réussir, il faut juste faire les bons choix et être ambitieux

ANNEXE 03

Grilles d'observation

G:05 / Salle : 104

Etudiants (débatteurs)

Sur la prise de parole

Indicateurs Noms	Concentré/ Attentif	Dispersé	Moqueur/ Injurieux	Muet ou Actif	Provoque ses camarades	Respecte les règles du débat	Rentre en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades
Hadjer	3	2	1	Active	1	3	1
Hanane	2	2	2	Active	2	2	1
Nesrine	3	1	2	Active	2	3	3
Saoudes	1	3	1	Active (2)	1	3	1
Amima	4	1	2	Active(4)	2	2	3
Flohamed	3	2	3	Actif	3	1	3
Asma	2	2	2	Active	1	2	2
Rayane	3	1	3	Actif	2	2	1
Ahmed	3	1	3	Actif	3	1	2

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

Sujets : - d'euthanasie
 - Fleurette par Compassion
 - de mariage arrangé

06/03/2016

Sur le fond										
Indicateurs Noms	Intervient		En s'adressant			Justifie ses propositions			En reformulant ses arguments	
	En ce centrant sur le sujet	Hors sujet	Au professeur	A ses camarades	A la cantonade	Prends son temps avec une volonté de bien se faire comprendre	En répétant ses arguments	En reformulant ses arguments		
Haafjer	X			X		2	3	2		
Hanane	X		X			2	2	2		
Nesrine	X		X	X		4	3	3		
Soundes	X		X			1	1	1		
Amima	X		X	X		3	3	2		
Mohamed	X		X	X		4	2	3		
Asma	X			X		2	2	2		
Rayana.	X			X		2	1	2		
Ahmed	X		X	X		3	2	2		

Indicateurs Noms	N'avance que son point de vue	A le souci de faire avancer le débat	Entre dans des polémiques	Essaye d'être constructif	Pose des questions à ses camarades à hautes voix	Définit certains mots	Fait des distinctions
Hadjer	2	2	2	1	2	2	2
Hanane	3	2	1	1	2	1	1
Nesrine	3	3	2	3	3	2	2
Soundes	3	2	1	2	1	1	1
Amima	3	3	3	2	2	3	3
Tobamed	4	2	4	3	3	2	2
Asma	3	2	2	2	1	1	1
Rayane	3	1	2	2	2	2	1
Ahmed	4	1	3	2	4	2	2

Echelle :
1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

Indicateurs Noms	Produit des thèses			Répond aux objections		Soutient son point de vue par des arguments de type variés	Propose des arguments et des contre-arguments à une thèse
	Des thèses	Des arguments	Des objections	Des objections	Des objections		
Hadjer	2	3	1	1	2	2	
Hanane	2	2	1	2	3	2	
Nesrine	2	3	2	3	3	3	
Souhdes	1	2	1	1	2	2	
Amima	2	3	2	3	3	3	
Mohamed	3	3	4	4	3	3	
Asma	1	2	1	1	2	2	
Rayane	2	3	3	2	3	3	
Ahmed.	2	4	3	4	3	3	

Echelle :
1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

Etudiants (débatteurs)

Sur la prise de parole

Indicateurs Noms	Concentré/ Attentif	Dispersé	Moqueur/ Injurieux	Muet ou Actif	Provoque ses camarades	Respecte les règles du débat	Rentre en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades
Racim	3	1	3	Actif	3	2	2
Feriel	1	3	1	Muette	1	4	1
Rania	3	2	2	Active	1	3	2
Islam	3	1	3	Actif	3	2	3
Si hem	2	2	1	Active	1	3	2
Imane	3	1	2	Active	1	2	2
Yasmine	3	1	1	Active	2	3	2
Djihad	2	2	2	Actif (2)	2	3	1
Foucef	4	1	3	Actif	3	2	2

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

06/03/2016

Indicateurs		Intervient		En s'adressant			Justifie ses propositions		
		En ce centrant sur le sujet	Hors sujet	Au professeur	A ses camarades	A la cantonade	Prends son temps avec une volonté de bien se faire comprendre	En répétant ses arguments	En reformulant ses arguments
Noms									
	Racim	X		X	X		3	2	3
	Feriel	X			X		1	2	1
	Rania	X			X		2	2	2
	Islam	X		X	X		3	2	2
	Sihem	X		X			3	1	2
	Imane	X			X		2	1	1
	Yasmine	X			X		3	2	2
	Djihad	X				X	2	1	1
	Flocef	X		X	X		3	2	2

Sur le fond

Indicateurs Noms	N'avance que son point de vue	A le souci de faire avancer le débat	Entre dans des polémiques	Essaye d'être constructif	Pose des questions à ses camarades à hautes voix	Définit certains mots	Fait des distinctions
Racim	2	1	2	1	3	2	2
Ferid	3	1	1	2	1	1	1
Rania	3	2	1	2	2	1	2
Islam	4	2	4	2	3	2	2
Sihem	3	2	1	1	1	2	2
Imane	3	2	1	2	2	1	1
Yasmine	2	3	2	1	1	2	2
Djihad	3	1	2	1	1	1	1
Nonaf	3	2	3	2	2	2	2

Echelle : 1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

Indicateurs Noms	Produit des thèses			Répond aux objections		Soutient son point de vue par des arguments de type variés	Propose des arguments et des contre-arguments à une thèse
	Des thèses	Des arguments	Des objections	Répond aux objections			
Racim	2	3	2	3	3	2	2
Feriel	1	2	1	1	2	2	2
Rania	2	2	1	2	2	1	1
Islam	1	2	3	3	2	2	2
Siham	2	3	2	2	1	1	1
Imane	1	2	1	2	2	2	2
Yasmine	1	2	2	1	3	2	2
Djihad	1	2	1	2	2	2	2
Noncef	2	3	2	3	3	2	2

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

G1 : 05

Salle : 104

06/03/2016

Enseignant (Animateur)

Indicateurs		OUI	NON
Quand on s'éloigne du sujet, recadre-t-il le débat, en rappelant la question?		X 3	
Quand le groupe s'essouffle, pense-t-il à lui poser des questions qui le remettent en recherche?		X 4	
(A-t-il prévu ce genre de question avant le débat ?)			X
Quand l'échange se cantonne à des exemples répétitifs, demande-t-il un attribut commun à ces exemples pour que l'on entre dans une conceptualisation?		X 3	
Quand un discutant affirme quelque chose, lui demande-t-il un argument pour étayer sa thèse?		X 3	
Quand deux étudiants entrent dans une forte polémique, reformule-t-il la question de départ pour que les autres étudiants se prononcent?		X 2	
Pointe-t-il quand une idée nouvelle apparaît ?		X 3	
Emploie-t-il des mots-clés, métacognitifs, qui rendent perceptibles pour les élèves les processus de pensée	exemple, contre-exemple		X
	attribut de définition		X
	thèse, anti-thèse		X
	argument, contre-argument		X
Echelle : 1- Jamais 2- Occasionnellement 3- Souvent 4- Toujours			

G 05 :
Salle : 104

06/03/2016

Débat							
La forme							
Dans les prises de parole, domine		Le registre de parole dominant					
L'information	L'échange	interpellation	plainte	proposition	Action	suggestion	
	X						
Observer la problématisation							
S'étonner	douter	mettre sous forme de question		examiner ses affirmations			
toujours	parfois	parfois		parfois			
Observer la conceptualisation							
Donner un contenu conceptuel à une notion (définition)		Faire des distinctions conceptuelles					
souvent		souvent					
Observer l'argumentation							
Les stratégies argumentatives		Type de raisonnement		Les types d'arguments et procédés manipulatoires		Les 3 types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote	
Démontrer)	inductif		Argument de type logique		Ethos	X
		déductif		Argument d'autorité	X		
Convaincre	X	concessif	X	Argument plus abstrait		Pathos	X
		critique		Argument d'expérience	X		
Persuader	X	à contrario	X	Argument Ad Hominem	X	Logos	X
		par analogie	X	L'exemple le contre-exemple			
Délibérer				L'objection	X		

G: 05 / Salle: 104

Etudiants (débatteurs)

Sur la prise de parole

Indicateurs Noms	Concentré/ Attentif	Dispersé	Moqueur/ Injurieux	Muet ou Actif	Provoque ses camarades	Respecte les règles du débat	Rentre en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades
Hadjer	3	2	1	Active	1	3	1
Hamane	2	2	3	Active	2	1	2
Nesrine	4	1	2	très active	3	2	3
Soundes	1	4	1	Muette	1	1	1
Amima	4	1	3	très active	3	2	3
Mohamed	3	2	4	Actif	4	1	4
Asma	2	2	1	Active 03	1	3	1
Rayane	3	1	2	Actif	2	2	2
Ahmed	3	1	4	très actif	3	2	3

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

Sujet: Faut-il éduquer les garçons et les filles de la même manière ?

16/04/2016

Sur le fond

Indicateurs		Intervient		En s'adressant			Justifie ses propositions		
		En ce centrant sur le sujet	Hors sujet	Au professeur	A ses camarades	A la cantonade	Prends son temps avec une volonté de bien se faire comprendre	En répétant ses arguments	En reformulant ses arguments
Noms									
	Hadjex	X		X	X		2 - parfois	2	2
	Hanane	X			X		2	1	1
	Nessine	X		X	X		3	2	3
	Soundes	X		X			1	1	1
	Amina	X		X	X		3	2	2
	Mohamed	3	2	X	X		3	2	2
	Asma	X			X		2	2	2
	Rayane	X		X	X		2	1	2
	Ahmed	X 3	2	X	X		3	2	2

Indicateurs Noms	N'avance que son point de vue	A le souci de faire avancer le débat	Entre dans des polémiques	Essaye d'être constructif	Pose des questions à ses camarades à hautes voix	Définit certains mots	Fait des distinctions
Hadjet	3	2	2	2	3	2	1
Hanane	3	2	1	1	1	2	1
Nesima	2	3	3	2	3	4	3
Soundes	4	1	1	2	1	1	1
Amima	3	3	2	3	3	2	3
Mohamed	4	2	4	2	4	2	2
Asma	3	2	2	1	2	1	1
Rayane	3	2	3	2	2	1	1
Ahmed	4	2	4	2	3	3	2

Echelle :
1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

Indicateurs Noms	Produit des thèses			Des objections		Répond aux objections	Soutient son point de vue par des arguments de type variés	Propose des arguments et des contre-arguments à une thèse
	Des thèses	Des arguments	Des objections					
Hadjer	2	3	1	2	2	2	2	2
Hamane	1	2	2	2	2	2	2	3
Nesrine	3	3	2	2	4	4	4	3
Soundes	1	2	1	1	1	1	2	2
Amira	3	3	3	3	3	3	4	4
Mohamed	2	3	4	4	4	4	3	3
Asma	1	2	1	1	2	2	2	2
Rayane	2	3	3	3	3	3	3	3
Ahmed	3	4	4	4	4	4	3	3

Echelle :
1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

Etudiants (débatteurs)

Sur la prise de parole

Indicateurs Noms	Concentré/ Attentif	Dispersé	Moqueur/ Injurieux	Muet ou Actif	Provoque ses camarades	Respecte les règles du débat	Rentre en interaction sociocognitive ou seulement socioaffective avec ses camarades
Racim	3	1	3	Actif	2	3	2
Feriel	1	3	1	Muet	1	1	1
Rania	2	2	1	Active (1)	2	3	2
Islam	4	1	3	très actif	2	2	3
Sihem	2	2	2	active	1	3	2
Imane	3	1	3	Active	2	3	2
Yasmine	3	1	2	active	1	4	1
DJIHAD	2	3	2	Muet	2	2	2
Moncef	3	1	4	Actif	3	2	3

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

16/04/2016

Sur le fond

Indicateurs Noms	Intervient		En s'adressant			Justifie ses propositions		
	En ce centrant sur le sujet	Hors sujet	Au professeur	A ses camarades	A la cantonade	Prends son temps avec une volonté de bien se faire comprendre	En répétant ses arguments	En reformulant ses arguments
Racim	X			X		2	2	2
Feriel	X		X	X		1	1	1
Rania	X		X	X		2	3	1
Islam	X	2	X	X		3	2	3
Siham	X			X		2	2	2
Imane	X	2		X		2	2	1
Yasmine	X			X		2	3	1
Djihad	X		X			1	1	1
Moncef	X	2	X	X		2	3	2

Indicateurs Noms	N'avance que son point de vue	A le souci de faire avancer le débat	Entre dans des polémiques	Essaye d'être constructif	Pose des questions à ses camarades à hautes voix	Définit certains mots	Fait des distinctions
Racim	3	2	3	2	3	2	2
Feriel	3	1	1	2	1	2	1
Rania	3	2	2	1	2	1	2
Islam	4	2	4	2	4	2	2
Sihem	2	2	2	2	2	3	2
Imane	2	2	3	2	2	1	2
Yasmine	3	1	2	1	2	2	2
Djihad	4	1	1	2	1	2	1
Moncef	3	2	4	3	3	2	3

Echelle :
 1- Jamais
 2- Parfois
 3- Souvent
 4- Toujours

Indicateurs Noms	Produit des thèses			Répond aux objections		Soutient son point de vue par des arguments de type variés	Propose des arguments et des contre-arguments à une thèse
	Des thèses	Des arguments	Des objections	Des objections	Des objections		
Racim	2	3	3	3	3	3	3
Feriel	1	2	1	1	1	2	2
Rania	2	3	2	2	2	2	2
Islam	2	3	3	3	3	4	4
Si hem	2	2	1	1	1	2	2
Imane	2	3	1	1	2	3	3
Yasmine	1	3	1	1	1	2	2
Djihad	1	2	1	1	1	2	2
Noncef	3	4	3	3	3	3	3

Echelle :
1- Jamais
2- Parfois
3- Souvent
4- Toujours

G:05
Salle : 104
16/04 / 2016

Enseignant (Animateur)		OUI	NON
Indicateurs		X	
	Quand on s'éloigne du sujet, recadre-t-il le débat, en rappelant la question?	3	
	Quand le groupe s'essouffle, pense-t-il à lui poser des questions qui le remettent en recherche?	X	
		3	
	(A-t-il prévu ce genre de question avant le débat ?)		X
	Quand l'échange se cantonne à des exemples répétitifs, demande-t-il un attribut commun à ces exemples pour que l'on entre dans une conceptualisation?	X	
		2	
	Quand un discutant affirme quelque chose, lui demande-t-il un argument pour étayer sa thèse?	X	
		2	
	Quand deux étudiants entrent dans une forte polémique, reformule-t-il la question de départ pour que les autres étudiants se prononcent?	X	
		1	
	Pointe-t-il quand une idée nouvelle apparait ?	X	
		4	
Emploie-t-il des mots-clés, métacognitifs, qui rendent perceptibles pour les élèves les processus de pensée	exemple, contre-exemple	X	
		4	
	attribut de définition	X	
		3	
	thèse, anti-thèse	X	
		4	
	argument, contre-argument	X	
		4	
Echelle : 1- Jamais 2- Occasionnellement 3- Souvent 4- Toujours			

G: 05
Salle: 104

16/04/2016

Débat							
La forme							
Dans les prises de parole, domine		Le registre de parole dominant					
L'information	L'échange	interpellation	plainte	proposition	Action	suggestion	
	X	X					
Observer la problématisation							
S'étonner	douter	mettre sous forme de question		examiner ses affirmations			
souvent	toujours	parfois		souvent			
Observer la conceptualisation							
Donner un contenu conceptuel à une notion (définition)			Faire des distinctions conceptuelles				
souvent			souvent				
Observer l'argumentation							
Les stratégies argumentatives		Type de raisonnement		Les types d'arguments et procédés manipulateurs		Les 3 types d'arguments dans la rhétorique d'Aristote	
Démontrer	X	inductif	X souvent	Argument de type logique	parfois	Ethos	X
		déductif	parfois	Argument d'autorité	toujours		
Convaincre		concessif		Argument plus abstrait	rare	Pathos	X
		critique		Argument d'expérience	souvent		
Persuader	X	à contrario		Argument Ad Hominem	souvent	Logos	X
		par analogie		L'exemple le contre-exemple	souvent		
Délibérer				L'objection	parfois		