



HAL
open science

Argumenter pour persuader et s'entendre en français langue cible

Lina Maria Moreno Serna

► **To cite this version:**

Lina Maria Moreno Serna. Argumenter pour persuader et s'entendre en français langue cible. Linguistique. Université d'Avignon, 2023. Français. NNT : 2023AVIG1014 . tel-04563301

HAL Id: tel-04563301

<https://theses.hal.science/tel-04563301>

Submitted on 29 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON UNIVERSITÉ
Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage
ICTT Identité Culturelle, Texte et
Théâtralité

Présentée par

Lina María Moreno Serna

ARGUMENTER POUR PERSUADER ET

S'ENTENDRE EN FRANÇAIS LANGUE CIBLE

Soutenue publiquement le 24 /10/2023 devant le jury composé de :

Véronique FILLLOL, Université de la Nouvelle-Calédonie

Claude FINTZ, Émérite Université Grenoble Alpes

Sandra TOMC, Université Jean Monnet

Angelmiro GALINDO, Université du Quindío

Annemarie DINVAUT, Université d'Avignon

Rapporteuse

Rapporteur

Examinatrice

Examineur

Directrice de thèse



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON UNIVERSITÉ
Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage
ICTT Identité Culturelle,
Texte et Théâtralité

ARGUMENTER POUR
PERSUADER ET S'ENTENDRE
EN FRANÇAIS LANGUE CIBLE

Volume 1

Présentée par

Lina María Moreno Serna

Sous la direction d'

Annemarie DINVAUT

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, j'ai examiné comment la mise en œuvre d'une approche métapragmatique multimodale améliore l'argumentation écrite et orale des apprenant-es du quatrième semestre inscrit-es à un cours de licence en langues modernes à l'Université de Quindío en Colombie. Deux genres argumentatifs ont été étudiés : la production d'articles d'opinion persuasifs et la négociation d'accords.

Les fondements théoriques de la présente étude sont tirés des sciences du langage et de l'éducation et de la didactique des langues étrangères. Ainsi, j'ai exploré la théorie de l'argumentation de Perelman et Olbrechts-Tyteca (2000), les modèles textuels de la linguistique anglo-saxonne (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Van Dijk, 1988), la théorie de l'action communicative et de la négociation d'accords d'Habermas (1991) et l'approche métapragmatique et multimodale de l'enseignement.

Ma méthodologie est celle d'une recherche-action descriptive avec une approche qualitative. Quatre étapes ont été développées en fonction des objectifs de la recherche : le diagnostic, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation. Les instruments de collecte des données ont été : une épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, une grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, le portfolio des apprenant-es, le journal de l'enseignante, le débat oral (transcription) et l'observation structurée du débat oral.

Voici les principaux résultats : bien que des améliorations aient été observées aux niveaux organisationnel et pragmatique, les apprenant-es devraient continuer à améliorer leur maîtrise de la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la position à défendre, ainsi que la relation entre la conclusion et la fonction socio-pragmatique persuasive. J'ai également relevé que la présence active des apprenant-es dans les discussions critiques est révélatrice de l'application de critères méthodologiques, intellectuels et éthiques, qui favorisent la construction partagée des connaissances.

Mots clés : approche métapragmatique multimodale, argumentation, article d'opinion persuasif, négociation d'accords.

ABSTRACT

Through this thesis, I examined how the implementation of a multimodal metapragmatic approach improves the written and oral argumentation of fourth-semester learners enrolled in a bachelor's degree course in modern languages at the University of Quindío in Colombia. Two argumentative genres were studied: the production of persuasive opinion articles and the negotiation of agreements.

The theoretical foundations of the present study are drawn from the sciences of language and education and from the didactics of foreign languages. Thus, I explored the argumentation theory of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2000), the textual models of Anglo-Saxon linguistics (Kintsch and Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1988), Habermas's theory of communicative action and agreement negotiation (1991) and the metapragmatic and multimodal approach to teaching.

My methodology is that of a descriptive action-research project with a qualitative approach. Four stages were developed in line with the research objectives: diagnosis, design, implementation and evaluation. The data collection instruments were: an argumentative written production test in French as a foreign language of the persuasive opinion article, an evaluation grid for the argumentative written production test in French as a foreign language of the persuasive opinion article, the learners' portfolio, the teacher's diary, the oral debate (transcription) and structured observation of the oral debate.

Here are the main results: although improvements were observed at the organizational and pragmatic levels, learners should continue to improve their mastery of the logical relationship between arguments and the persuasive function of the position to be defended, as well as the relationship between the conclusion and the persuasive socio-pragmatic function. I have also noted that the active presence of learners in critical discussions is indicative of the application of methodological, intellectual and ethical criteria that promote the shared construction of knowledge.

Key words : agreement negotiation, argumentation, persuasive opinion article, multimodal metapragmatic approach.

RESUMEN

En esta tesis, examiné cómo la implementación de un enfoque metapragmático multimodal mejora la argumentación escrita y oral de estudiantes de cuarto semestre inscritos en una Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío en Colombia. Se estudiaron dos géneros argumentativos: la producción de artículos de opinión persuasivos y la negociación de acuerdos.

Los fundamentos teóricos del presente estudio provienen de las ciencias del lenguaje y la educación y de la didáctica de las lenguas extranjeras. Así, exploré la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), los modelos textuales de la lingüística anglosajona (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1988), la teoría de la acción comunicativa y la negociación de acuerdos d'Habermas (1991) y el enfoque metapragmático y multimodal de la enseñanza.

La metodología adoptada correspondió a la investigación-acción descriptiva con un enfoque cualitativo. Se desarrollaron cuatro etapas acordes con los objetivos de la investigación: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Los instrumentos de recolección de datos fueron: prueba de producción escrita argumentativa en francés como lengua extranjera del artículo de opinión persuasivo, rubrica de evaluación de la prueba de producción escrita argumentativa en francés como lengua extranjera del artículo de opinión persuasivo, portafolio de los alumnos, diario del profesor, debate oral (transcripción) y observación estructurada del debate oral.

Los principales hallazgos fueron : Aunque se han observado mejoras a nivel organizativo y pragmático, los alumnos deben seguir mejorando su dominio de la relación lógica entre los argumentos y la función persuasiva de la posición que se defiende, así como la relación entre la conclusión y la función sociopragmática persuasiva. Asimismo, se evidenció que la presencia activa de los alumnos en las discusiones críticas es indicativa de la aplicación de criterios metodológicos, intelectuales y éticos que promueven la construcción compartida del conocimiento.

Palabras clave: enfoque metapragmático multimodal, argumentación, artículo de opinión persuasivo, negociación de acuerdos.

REMERCIEMENTS

En préambule, j' adresse tous mes remerciements aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et qui m'ont aidée pour la rédaction de ce mémoire.

En commençant par remercier tout d'abord Madame Annemarie Dinvaut, directrice de recherche de cette thèse, pour son aide précieuse, sa grande patience et pour le temps qu'elle m'a consacré.

Merci à mes apprenant·es de français IV pour leur participation à ce projet, pour le temps consacré, leur patience et leur engagement.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	9
REMERCIEMENTS	12
SOMMAIRE	13
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	16
CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	17
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	19
INTRODUCTION : l'argumentation persuasive et la négociation des accords en contexte universitaire	22
PARTIE 1. COMMENT ENSEIGNER L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF ET LA NÉGOCIATION DES ACCORDS	34
CHAPITRE 1 - L'IMPORTANCE DE L'ARGUMENTATION DANS LE CONTEXTE SOCIAL	36
1. L'argumentation pour délibérer, éviter de la violence et parvenir à des accords dans la société	37
2. La bienveillance dans les processus d'argumentation des apprenant·es	42
3. Les avantages du développement d'une compétence argumentative dans le domaine professionnel et éducatif	46
4. Les implications de la compétence argumentative dans la formation des diplômé·es en langues étrangères	48
CHAPITRE 2 - LA PERSPECTIVE THÉORIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS CETTE ÉTUDE	52
1. C'est quoi argumenter ?	53
2. Les apports de la rhétorique	54
3. Les apports de la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca.....	57
4. L'argumentation persuasive.....	60
5. Les apports de la pragmadialectique	63
6. L'argumentation d'après l'action communicative de Jürgen Habermas	68
CHAPITRE 3. L'ARGUMENTATION ÉCRITE BASÉE SUR L'ARTICLE D'OPINION	74
1. Le texte argumentatif persuasif	75
2. L'article d'opinion persuasif	76
3. La structure discursive d'un article d'opinion persuasif	79
4. Le modèle d'évaluation de l'article d'opinion persuasif.....	81
5. Les types d'arguments persuasifs ou les mécanismes de persuasion.....	83
CHAPITRE 4 : LA NÉGOCIATION DES ACCORDS DANS L'ARGUMENTATION ORALE	93
1. Le discours oral	94
2. Le discours oral formel	96
3. Le débat en tant que discours oral argumentatif formel.....	97
4. Les lignes directrices et les phases d'un débat.....	99
5. La négociation des accords	102
6. Les pratiques dialogiques	104

PARTIE 2. PROPOSITION D'UNE APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE MULTIMODALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION.....	114
CHAPITRE 1- RELATION ENTRE L'APPROCHE MÉTA-PRAGMATIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE	116
1. L'approche métapragmatique de l'écriture.....	117
2. Les stratégies d'enseignement à partir de l'approche métapragmatique.....	119
3. L'approche métapragmatique et l'argumentation.....	123
CHAPITRE 2. L'APPROCHE MULTIMODALE PAR LES TEXTES MULTIMODAUX	129
1. Le besoin d'intégrer l'aspect multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage.....	130
2. Le texte multimodal.....	132
3. Les stratégies d'enseignement à partir d'une approche multimodale : textes multimodaux	133
4. La multimodalité et l'argumentation	136
PARTIE 3. CONTEXTUALISATION DE LA FORMATION À L'ARGUMENTATION	140
CHAPITRE 1. LES POLITIQUES CONCERNANT L'ARGUMENTATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF COLOMBIEN	142
1. Le contexte linguistique colombien.....	143
2. Les politiques guidant la tradition de l'argumentation dans le système éducatif colombien	144
CHAPITRE 2. L'ARGUMENTATION PERSUASIVE DANS LE CADRE DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES	151
1. Les objectifs de formation de la filière en langues modernes	152
2. La formation à la compétence argumentative dans la filière en langues modernes	153
3. Les perspectives théoriques qui guident la formation à l'argumentation dans la filière en langue modernes	155
CHAPITRE 3. ÉTAT DES LIEUX DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE CHEZ LES APPRENANT·ES DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES	160
1. La compétence argumentative en espagnol	161
2. La compétence argumentative en français et en anglais.....	161
PARTIE 4. COMMENT DÉCRIRE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ET SA PERFORMANCE CHEZ DES APPRENANT·ES	167
CHAPITRE 1. QUELLE PERSPECTIVE DE RECHERCHE ET QUELLE PROCÉDURE ?.....	169
1. Approche et méthodologie de recherche	170
2. Participant·es	172
3. Procédure.....	172
CHAPITRE 2. QUELS INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	187
1. Instruments de collecte de données	188
2. Aspects éthiques et bioéthiques.....	193

PARTIE 5 : DÉTERMINATION DE L'IMPACT DANS LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	195
CHAPITRE 1. RÉSULTATS DE LA PHASE 1 : DIAGNOSTIC	199
1. Diagnostic des performances dans l'article d'opinion persuasif	200
2. Résultats du diagnostic de la performance dans la négociation des accords.....	209
CHAPITRE 2 : RÉSULTATS DE LA PHASE 3 : MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	219
1. Résultats du suivi des performances en argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif.....	221
2. Résultats du suivi de la performance dans la négociation des accords	241
CHAPITRE 3. RÉSULTATS DE LA PHASE 4 : ÉVALUATION	247
1. Résultats de l'évaluation de l'impact de la séquence didactique sur la production écrite de l'article d'opinion persuasif	248
2. Résultats de l'évaluation de l'impact de la séquence didactique sur la négociation des accords.....	265
3. Résultats quant aux réflexions de l'enseignante et des apprenant·es	273
CONCLUSIONS.....	278
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	289
INDEX DES AUTEUR·ES	307
INDEX DES NOTIONS	315
SOMMAIRE DES ANNEXES	319
TABLE DES MATIÈRES	321

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

DANE - Département Administratif National des Statistiques

DBA - Droits Basiques d'Apprentissage

DNP - Département National de la Planification

IVC - Indice de Validité de Contenu

MEN - Ministère de l'Éducation Nationale

PAC - Plan Curriculaire Académique

PEF - Plan Éducatif de la Faculté

SMM - Séquence Motivante de Monroe

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Convention	Description de la convention
:	: Changement de voix
A:	: Intervention d'un orateur identifié comme A
?:	: Locuteur·rice non reconnu·e
§	: Succession immédiate, sans pause perceptible, entre deux énoncés de partenaires différents
=	: Maintien de la voix d'un·e participant·e dans un chevauchement [Lieu où commence un chevauchement ou un chevauchement
]	: Fin de la parole simultanée
-	: Reprises et auto-interruptions sans pause
[/]	: Pause courte, moins d'une demi-seconde
//	: Pause entre une demi-seconde et une seconde
[//]	: Pause d'une seconde ou plus
(5'')	: Silence (lacune ou intervalle de 5 secondes ; le nombre de secondes dans les pauses de plus d'une seconde est indiqué lorsqu'il est particulièrement significatif.
↑	: Intonation ascendante
↓	: Intonation descendante
→	: Intonation soutenue ou suspendue
Laura	: Les noms propres, les surnoms, les acronymes et les marques commerciales, à l'exception de ceux qui sont devenus des « <i>mots de marque</i> » d'usage courant, prennent la majuscule au début.
AMICALE	: Prononciation marquée ou emphatique (deux majuscules ou plus).
A MI CALE	: Prononciation syllabique.
(())	: Fragment indéchiffrable.
((toujours))	: Transcription douteuse.
((...))	: Interruptions dans l'enregistrement ou la transcription.
(a)lors	: Reconstitution d'une unité lexicale prononcée de façon incomplète, lorsque cela peut gêner la compréhension.
pa'l	: Phénomènes syntactique-phonétiques particulièrement marqués

- entre les mots.
- °()° : Fragment prononcé avec une intensité faible ou proche du chuchotement.
- H** : Aspiration du « *H* » implosif.
- (RIRES, CRIS, HURLEMENTS)** : Apparaissent en marge des énoncés. Dans le cas d'un rire, s'il est simultané à ce qui est dit, l'énoncé est transcrit et une note de bas de page indique « *entre deux rires* ».
- Aa** : Allongement des voyelles.
- Nn** : Allongement des consonnes.
- ;! ?** : Interjections exclamatives.
- ¿?** : Interrogatives. Également pour les appendices tels que « *non, hein, hein, tu sais* ».
- ;! :** Exclamations
- Italique** : Reproduction et imitation d'énoncés. Style direct, caractéristique des récits dits conversationnels.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1. Les pratiques dialogiques	104
Tableau 2. Espaces académiques Filière en langues modernes.....	154
Tableau 3. Catégories préétablies : argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif et négociation des accords dans l'argumentation orale	174
Tableau 4. Schéma de la séquence didactique Séquence didactique métapragmatique multimodale didactique	176
Tableau 5. Unité 1 Objectifs d'apprentissage.....	178
Tableau 6. Unité 2 Objectifs d'apprentissage.....	179
Tableau 7. Unité 3 Objectifs d'apprentissage.....	180
Tableau 8. Unité 4 Objectifs d'apprentissage.....	182
Tableau 9. Unité 5 Objectifs d'apprentissage.....	183
Tableau 10. Unité 6 Objectifs d'apprentissage.....	184
Tableau 11. Catégories et sous-catégories d'évaluation de la production écrite de l'article d'opinion persuasif	190
Tableau 12. Catégories principales pour observer la négociation des accords dans l'argumentation orale.....	192
Tableau 13. Récapitulation des catégories principales et sous-catégories préétablies pour évaluer la performance de l'article d'opinion persuasif	200
Tableau 14. Diagnostic des mesures d'évaluation du niveau macro-structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif	202
Tableau 15. Diagnostic des mesures d'évaluation du niveau micro-structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif	203
Tableau 16. Diagnostic de l'utilisation des arguments ethos, pathos et logos dans la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif	206
Tableau 17. L'utilisation de la rationalité.....	211
Tableau 18. Le processus de communication.....	213
Tableau 19. L'intersubjectivité.....	215

Tableau 20. Catégories principales, sous-catégories et catégories émergentes trouvées dans la phase 3 : mise en œuvre ou action	221
Tableau 21. Impact de la séquence didactique métacognitive sur le niveau super-structurel de l'organisation du discours argumentatif	249
Tableau 22. Impact de la séquence didactique sur la macro-structure de l'article d'opinion	251
Tableau 23. Impact de la séquence didactique sur la micro-structure de l'article d'opinion	253
Tableau 24. Résultats de l'évaluation de l'impact sur l'utilisation des mécanismes de persuasion Ethos, Pathos et Logos	255
Tableau 25. Résultats de la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité	266
Tableau 26. Résultats de la sous-catégorie 2. Le processus de communication	268
Tableau 27. Résultats de la sous-catégorie 3. L'intersubjectivité	271

FIGURES

Figure 1. Chapitre 2. La perspective théorique de l'argumentation dans cette étude	52
Figure 2. Structure de l'argumentation persuasive en tant qu'acte communicatif	62
Figure 3. Chapitre 3. L'argumentation écrite basée sur l'article d'opinion	74
Figure 4. Répartition de fréquence des succès dans les mesures d'évaluation de la super-structure de l'article d'opinion persuasif.....	201
Figure 5. Affiche Argumentation contre le sexisme.....	227
Figure 6. Affiche Argumentation contre le sexisme dans le foyer	228
Figure 7. Affiche Argumentation contre le sexisme vers les enfants	229
Figure 8. Brouillon d'un article d'opinion	237
Figure 9. Textes ironiques 1 et 2	258
Figure 10. Textes ironiques 3 et 4	260
Figure 11. Texte ironique 5	262
Figure 12. Caricature	263

INTRODUCTION : l'argumentation persuasive et la négociation des accords en contexte universitaire

L'argumentation oral et écrite, pourquoi les améliorer

Le 21^{ème} siècle et la mondialisation ont créé de multiples défis pour les citoyen·nes du monde, exigeant que l'enseignement supérieur réponde à des critères de qualité et de pertinence. De même, parmi ces défis, la formation de professionnel·les compétent·es est envisagée non seulement dans leur domaine de connaissance, mais aussi dans le développement d'une compétence en langue étrangère et dans l'expression de la pensée raisonnée et argumentée. Selon les chercheurs dans le domaine de l'argumentation Nicolas Albeiro Gómez et Consuelo Godoy (2010), au cours de la dernière décennie, l'importance donnée dans la vie académique à l'argumentation orale et écrite est évidente, car la formation des citoyen·nes implique le développement d'une attitude critique à l'égard des questions de tous les jours, politiques, scientifiques, académiques, économiques et culturelles, entre autres. Dans cette proposition de recherche, l'accent est mis sur l'argumentation des apprenant·es dans un contexte d'enseignement supérieur. Principalement, dans cette étude, les disciplines d'intérêt sont la production argumentative orale et écrite en français langue étrangère des apprenant·es colombien·nes et la didactique de l'argumentation dans un contexte d'enseignement bilingue, plus précisément, la filière en langues modernes de l'Université de Quindío en Colombie. Dans cette thèse, j'aborde l'enseignement de deux compétences argumentatives : l'écriture argumentative persuasive de l'article d'opinion et la négociation des accords dans la production argumentative orale. Ma recherche n'a pas pour seul objectif le développement de compétences linguistiques, elle a également une visée éthique. En effet, argumenter participe de la capacité à vivre ensemble.

L'intérêt d'aborder le développement de ces compétences argumentatives découle des besoins observés liés à la performance des apprenant·es dans ces compétences dans le contexte immédiat et dans le contexte international et en Colombie. Pour commencer, les résultats des recherches menées aux niveaux international et national en contexte d'enseignement bilingue universitaire de filière en langues modernes montrent que les apprenant·es présentent des lacunes dans la construction et l'expression d'un discours

argumentatif à l'oral comme à l'écrit. En ce qui concerne la production argumentative écrite en langue étrangère et selon les chercheurs en argumentation Mirrah Diyana Binti Maznun., Azarbaijan Shahid Madani et Vahid Nimehchisalem (2017) ces apprenant·es, bien qu'ils produisent en langue étrangère des textes qui répondent aux exigences de la super-structure argumentative, présentent encore des difficultés aux niveaux macro et micro de la structure textuelle argumentative. Quant à la production argumentative orale, les productions des apprenant·es manquent d'une intentionnalité claire, dans la plupart des cas, les apprenant·es élaborent une argumentation qui manque d'éléments pour soutenir l'idée principale ou la position à défendre, ce qui se traduit par un discours narratif et expositif. Il s'agit d'un discours dans lequel l'interpellation et l'intersubjectivité ne sont pas observées. De même, l'absence d'une argumentation critique et dialogique en faveur de la négociation des accords et de la résolution de conflits est également évidente. Les recherches ont montré que les apprenant·es ont besoin d'être formé·es au développement d'une pensée critique basée sur l'écoute des autres et où les arguments sont utilisés non pas pour imposer et soumettre mais pour construire la société.

Le besoin de passer d'une approche linguistique de l'argumentation écrite à une approche socio-pragmatique interactionnelle

En plus des déficiences dont font preuve les apprenant·es dans l'utilisation de l'argumentation, des recherches révèlent des lacunes dans l'enseignement de cette compétence. En effet, plusieurs études établissent que l'approche conceptuelle de la compétence argumentative est limitée, ce qui limite l'analyse faite de cette compétence. L'intérêt de la plupart des études s'est concentré sur l'examen des aspects linguistiques-discursifs dans les productions argumentatives des apprenant·es, en laissant de côté les autres compétences argumentatives et les autres aspects qui interviennent dans les processus de communication argumentative. Par conséquent, dans le cadre de ces études, on observe un traitement déshumanisant, diviseur, décontextualisé et isolé du processus argumentatif de l'apprenant·e. Cette vision étroite et divisée de l'argumentation conduit à privilégier des genres argumentatifs tels que la dissertation, par laquelle les apprenant·es s'attachent à prouver leurs points de vue par la logique. Cependant, il existe un besoin évident de mener des études qui examinent non seulement les aspects linguistiques et

discursifs, mais aussi les aspects pragmatiques dans l'argumentation.

Dans le contexte local, c'est-à-dire la filière de langues modernes de l'Université du Quindío, il existe des recherches connues concernant le processus d'enseignement-apprentissage de l'argumentation orale et écrite qui rendent compte des besoins au niveau discursif des apprenant-es dans ce type de production, notamment en français. Dans une recherche de type étude de cas que j'ai développée en 2018, j'ai décrit les performances en production écrite argumentative en français du genre dissertation des apprenant-es et les modèles pédagogiques employés par les enseignant-es dans le cours de français nommé Français IV. Ce cours correspond au niveau B1 du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues. J'ai pu constater les aspects suivants :

- Quant à la performance des apprenant-es, iels ont besoin d'améliorer la compréhension de la structure du texte à ses trois niveaux : super, macro et micro et la compréhension de l'argumentation comme une activité sociale dans laquelle interviennent divers facteurs personnels et contextuels.
- Quant à l'enseignement de l'argumentation, deux besoins apparaissent :
 1. Adopter un modèle et une approche d'enseignement de l'argumentation en tant que processus interactif ayant une signification selon les besoins de l'environnement et des apprenant-es.
 2. Explorer un autre type d'argumentation différent de l'argumentation visant à démontrer et à convaincre et un autre genre de texte argumentatif différent de l'essai ou la dissertation.

En effet, la recherche développée jusqu'à présent dans le cadre de la filière de langues montre que les apprenant-es devraient argumenter à partir de l'analyse de l'intentionnalité du texte, du contexte de la communication et de l'intégration des aspects discursifs et pragmatiques. Par conséquent, afin de promouvoir le développement de l'argumentation écrite, cette thèse propose l'enseignement d'un genre argumentatif persuasif tel que l'article d'opinion. Ce genre permet l'expression de la pensée argumentative et critique à travers l'utilisation non seulement des aspects organisationnels et structurels (super-, macro- et micro-structure), mais aussi des aspects socio-pragmatiques de la persuasion tels que les mécanismes ou types d'arguments ethos, pathos et logos. Certainement, l'individu argumentateur, à travers l'utilisation des mécanismes de persuasion, tels que l'ethos

(crédibilité), le pathos (émotion) et le logos (logique), dirigés pour émouvoir l'émotion et les passions de l'interlocuteur, parvient à générer des changements de pensée et de comportement en faveur d'intérêts particuliers et sociaux (Chaïm Perelman, 1997). Pour Paulo Emilio Oviedo et Luz Helena Pastrana (2014), ces compétences sont fondamentales pour un·e futur·e diplômé·e de langues modernes, puisque l'enseignant·e doit se caractériser par la construction d'un discours qui lui permet d'effectuer une transposition didactique et de persuader l'interlocuteur et les apprenant·es de réaliser des processus d'apprentissage en faveur de leur formation intégrale. De même, la/le futur·e enseignant·e doit avoir la capacité de produire des textes écrits argumentatifs qui lui permettent de motiver les acteur·rices de l'environnement socio-éducatif à l'action en vue de la recherche d'un bien commun à travers un discours persuasif réfléchi, structuré, où iel a la liberté d'utiliser la langue intentionnellement et en fonction de son environnement.

La Nécessité de développer l'argumentation pour la négociation d'accords chez les futur·es diplômé·es

En ce qui concerne l'argumentation orale, la recherche sur le développement de la production orale argumentative dans la filière en langues modernes est un domaine de recherche qui n'a pas encore été exploré, notamment, dans les cours de français langue étrangère. Les études internationales et nationales montrent la nécessité de développer l'argumentation pour la négociation d'accords chez les futur·es diplômé·es. Par conséquent, dans la présente thèse, l'intérêt se pose aussi d'explorer le développement des compétences dans la négociation d'accords à partir de la production argumentative orale et dans le contexte du débat. En effet, selon les chercheuses, l'importance de développer des compétences argumentatives orales et écrites chez les futur·es enseignant·es est indiscutable. Les enseignant·es en formation doivent utiliser et promouvoir le dialogue, l'échange et la réflexion pour parvenir à former des citoyen·nes doté·es de compétences complètes pour la vie.

En plus des besoins en termes de développement de la compétence argumentative écrite et orale chez les apprenant·es, les études décrites ci-dessus montre la nécessité d'une intervention didactique de telle sorte que les apprenant·es parviennent à utiliser l'argumentation comme une arme d'expression, de critique, de dialogue et de négociation, entre autres aspects qui aident à construire la société. Il est nécessaire que les apprenant·es

arrivent à utiliser l'argumentation et des discours oraux élaborés au-delà de la démonstration et utilisent l'argumentation comme outil pour exprimer leurs intentions et démontrer leur vision du monde. En effet, les apprenant-es, en tant que membres d'une société, doivent faire preuve de certaines attitudes et posséder des connaissances, le tout entrelacé avec une série de ressources qui sont mises en jeu dans des situations qui exigent des arguments pour négocier, discuter ou parvenir à un consensus avec les interlocuteur·rices.

Ces études montrent également que l'enseignement et l'examen de la compétence argumentative doit aller au-delà de l'évaluation des performances. En effet, l'enseignement de l'argumentation doit viser le développement d'une compétence au niveau oral ou écrit qui permette à l'apprenant·e de se reconnaître comme sujet argumentatif, qui acquiert une responsabilité dans l'argumentation et qui doit déployer une série de stratégies discursives, socio et méta pragmatiques afin d'atteindre un véritable objectif de communication (Yunuen Guzmán-Cedillo et Rosa del Carmen Flores Macías, 2020). Il est donc nécessaire d'explorer l'argumentation écrite et orale à partir de la dimension pragmatique.

C'est pourquoi, dans cette thèse, j'ai proposé d'aborder l'enseignement de l'argumentation orale et écrite par la mise en œuvre d'une séquence didactique basée sur une approche pédagogique didactique qui s'ajuste à la dynamique de l'environnement socio-éducatif actuel, permettant à l'apprenant·e d'utiliser l'argumentation comme un outil de communication et de jouer un rôle d'agent·e social·e de changement.

Proposition d'une approche multimodale métapragmatique pour l'argumentation

En particulier, cette thèse propose l'implémentation de l'approche multimodale étant donné qu'elle marque un changement et une évolution dans la façon dont le texte est compris et appréhendé. Cette approche permet, d'une part, de combiner des modes sémiotiques dans un événement communicatif, modes tel que : verbal, sonore et visuel, et d'autre part, d'intégrer les technologies de l'information et la communication dans l'enseignement.

Il est important de mentionner que pendant longtemps, dans l'enseignement de l'argumentation, les textes ont été associés principalement à l'écriture en tant que représentation d'un discours transcrit. Ils sont présentés comme s'il s'agissait de genres installés et de formes fixes. Au cours des dix dernières années, la recherche multimodale a

remis en question les définitions unimodales et a montré que l'apprentissage de l'argumentation orale et écrite nécessite une compréhension de l'interrelation complexe entre le matériel écrit et graphique, associée à des modes incarnés de construction du sens (Eve Bearne, 2009). Les progrès technologiques et le développement de la communication globale ont introduit de nouveaux genres, formes et médias de communication, remettant en question la vision du texte comme étant fixe et statique, et non susceptible d'être modifié par les auteur·rices individuel·les. Gunther Kress (2005), l'un des précurseurs de l'approche multimodale, propose que la communication se produise simultanément à travers différents modes de signification tels que le texte, les images, les graphiques, le son, la musique, etc. D'après ce chercheur, pour comprendre le sens d'un acte de communication, il est nécessaire de prendre en compte tous les modes utilisés dans celui-ci et ils ne peuvent pas être étudiés isolément, car ils sont étroitement liés les uns aux autres.

En outre, dans cette thèse, je propose que le processus d'enseignement de l'argumentation orale et écrite, en plus d'une approche multimodale, nécessite une approche qui permet à l'apprenant·e de planifier, produire et réguler consciemment son argumentation. En ce sens, l'approche métapragmatique permet aux apprenant·es de réfléchir à leur propre travail, au contexte socioculturel de l'écriture et à tous les autres éléments qui interviennent pour que l'activité d'écriture puisse atteindre son objectif communicatif. L'argumentation orale et écrite au niveau universitaire doit être caractérisée comme un discours intentionnel qui se construit à partir de l'analyse de tous les facteurs impliqués dans le contexte donné pour parvenir à une communication efficace. Dans différents domaines, des linguistes et des éducateur·rices ont exprimé l'intérêt de mettre en œuvre en classe des tâches et des activités axées sur une approche métapragmatique visant à renforcer la production orale et écrite et à développer la conscience métalinguistique et métapragmatique (Michael Silverstein, 1993 ; Jef Verschueren, 2000). Cette approche est présentée comme un moyen qui permet aux locuteur·rices de réfléchir sur le fonctionnement des langues et des variétés linguistiques, et contribue de manière réflexive et critique à la construction de l'identité des adolescent·es.

En somme, dans la présente thèse, je propose d'adopter une approche intégrative de l'enseignement de l'argumentation orale et écrite, c'est-à-dire l'approche métapragmatique multimodale. En Colombie, l'adoption et la mise en œuvre de l'approche métapragmatique

multimodale est un pari inédit étant donné que dans le contexte national, la recherche sur cette approche est encore dans sa phase exploratoire. En particulier, dans le contexte local, c'est-à-dire dans la filière de langues modernes à l'université du Quindío, il n'existe encore aucune recherche connue dans laquelle cette approche a été appliquée à l'enseignement des langues étudiées. De même, dans la filière de langues modernes, il reste à explorer comment développer la production argumentative orale et écrite en français par la mise en œuvre d'une approche intégrative métapragmatique et multimodale.

Sur la base de la nécessité mentionnée, un questionnement sur l'argumentation écrite et orale est né. Il est essentiel d'examiner comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'approche méta-pragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es de Français IV dans la filière de langues modernes.

Objectifs de recherche

Afin de répondre à cette question, j'ai établi dans la présente étude un objectif descriptif général. Je veux déterminer comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'approche méta-pragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es de Français IV en filière de langues modernes.

Mes objectifs spécifiques sont les suivants :

- Diagnostiquer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es
- Concevoir une séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale.
- Mettre en œuvre la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique

2multimodale à partir des techniques et activités autour la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère

- Évaluer l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale sur la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant-es de Français IV dans la filière de langues modernes.

Hypothèses d'action de recherche

J'ai également fait les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : les apprenant-es peuvent produire un article d'opinion argumentatif persuasif en utilisant les différents niveaux structurels : super, macro et micro, grâce à l'impact de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale.
- **Hypothèse 2** : les apprenant-es peuvent utiliser les différents mécanismes de persuasion ethos, pathos et logos dans un article d'opinion argumentatif persuasif en FLE dans l'esprit de rechercher un bien commun et non un intérêt personnel, grâce à l'impact de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale.
- **Hypothèse 3** : il y a une relation entre l'approche métapragmatique multimodale et le développement des stratégies métapragmatiques des apprenant-es.
- **Hypothèse 4** : les apprenant-es peuvent développer une argumentation orale à travers un débat et arriver à s'entendre et se comprendre en FLE, grâce à l'impact de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale

Afin de connaître les implications de cette thèse, je suis le plan suivant. Dans la première

partie, je développe les axes théoriques centraux qui guident cette étude : l'argumentation écrite persuasive, l'argumentation orale et l'approche métapragmatique multimodale. Cette partie comprend, ensuite, trois chapitres. Dans le premier chapitre, afin de comprendre l'un des principaux axes de cette étude, qui est l'argumentation et son importance dans la société, je commence par examiner l'importance de l'utilisation de l'argumentation pour la prise de décisions éclairées, la prévention de la violence et la négociation de compromis dans la société. En outre, j'explique pourquoi l'étude de l'argumentation dans différents contextes sociaux, y compris l'environnement éducatif et universitaire, nécessite une analyse de la notion de bienveillance linguistique. En plus, je souligne la pertinence de l'argumentation dans l'environnement professionnel et dans le contexte de la formation des diplômés en langues modernes. Dans le deuxième chapitre, l'objectif est de circonscrire la portée de la perspective théorique de l'argumentation à partir de laquelle l'utilisation de l'argumentation par les apprenant-es dans la présente recherche est analysée. Un accent particulier est mis sur la perspective de l'argumentation adoptée dans la présente étude, c'est-à-dire, l'argumentation persuasive de Perelman (1998). Ce chapitre présente une analyse des mouvements et des perspectives théoriques de l'argumentation qui ont été proposés tout au long de l'histoire des sciences du langage.

Le troisième chapitre a pour but de clarifier les concepts fondamentaux que j'ai adoptés dans le cadre de mon analyse de l'écriture argumentative persuasive, en me concentrant sur le genre spécifique qui m'intéresse dans cette étude, à savoir l'article d'opinion persuasif. En outre, je traite des aspects discursifs, linguistiques, communicatifs, structurels et pragmatiques qui sous-tendent l'enseignement et le suivi des articles d'opinion persuasifs produits par les apprenant-es. Dans le quatrième chapitre portant sur la négociation des accords dans l'argumentation orale, la première étape consiste à définir le discours oral. Pour ce faire, les différentes typologies de discours oral sont présentées afin de préciser le type de discours oral étudié dans cette recherche. Ensuite, la stratégie de débat est définie comme moyen de négociation des accords. Les catégories d'analyse utilisées pour observer la négociation des accords sont également exposées, à savoir les postulats de Jürgen Habermas (1990) sur la négociation des accords et les pratiques dialogiques.

Dans la deuxième partie, j'explore la proposition pédagogique-didactique que j'ai adoptée pour la formation des compétences argumentatives. Cette proposition a été la source

d'inspiration pour le développement de mon expérimentation. Ainsi, je vais aborder les concepts théoriques qui sous-tendent cette proposition pédagogique-didactique. Dans le premier chapitre, je vais examiner la relation entre l'approche méta-pragmatique et le développement de l'écriture. J'examine l'importance de l'approche méta-pragmatique dans le développement de l'écriture en expliquant le concept de l'approche méta-pragmatique. Ensuite, je décris plusieurs stratégies méta-pragmatiques qui peuvent être utilisées en salle de classe. En outre, je présente des recherches menées en Colombie qui illustrent la relation entre la métapragmatique et les compétences argumentatives. Dans le deuxième chapitre, je vais étudier la relation entre l'approche multimodale et l'écriture à travers l'utilisation de textes multimodaux. Pour cela, je commence par expliquer l'importance de la multimodalité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ensuite, j'aborde la notion de texte multimodal avant de présenter différentes stratégies pédagogiques qui s'appuient sur une approche multimodale. Finalement, ce chapitre se conclut par une analyse de la corrélation entre la multimodalité et l'argumentation

Dans la troisième partie, je développe la description du contexte socio-académique de l'apprenant·e, en particulier, la description de la manière dont la compétence argumentative a été insérée dans sa formation. Par conséquent, dans le premier chapitre, je présente les politiques et les réglementations qui régissent l'enseignement de l'argumentation dans les trois niveaux d'éducation en Colombie : primaire, secondaire et supérieur. Étant donné que cette étude se concentre sur l'enseignement supérieur, je décris la réglementation colombienne concernant le développement de l'argumentation dans ce contexte. Le deuxième chapitre a pour objectif d'exposer comment l'argumentation est enseignée dans la filière de langues modernes de l'Université de Quindío, le contexte spécifique de cette recherche. En particulier, j'explique comment l'argumentation est promue dans les espaces académiques. Le troisième chapitre passe en revue les études sur l'argumentation écrite menées dans la filière de langues modernes, afin de montrer le niveau de compétence argumentative atteint par les apprenant·es. Ces éléments m'amènent à mettre en place, dans la quatrième partie, la méthodologie que j'adopte afin de répondre à la question et aux objectifs de la recherche, ainsi qu'à examiner la vérification des hypothèses. La présente recherche adopte le paradigme de la recherche-action qualitative de Dinvaux (2011).

Finalement, dans la cinquième partie, je présente et analyse les résultats selon chaque

objectif spécifique et hypothèse de recherche. Cette partie comprend les chapitres suivants : le premier chapitre détaille les résultats de la phase de diagnostic de la performance pour la production écrite argumentative de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale. Le deuxième chapitre présente les résultats de la phase de mise en œuvre de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale pour améliorer la production écrite argumentative de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale. Le troisième chapitre expose les résultats de la phase d'évaluation de l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique sur la production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion et persuasif ainsi que la négociation des accords dans l'argumentation orale.

Je conclus par quelques propositions. Il est crucial de réévaluer le rôle de l'argumentation dans le processus d'apprentissage et de le considérer comme une compétence et une activité qui soutient d'autres processus d'apprentissage et qui se déroule dans un contexte d'apprentissage démocratique et enrichissant. Il est primordial que les apprenant·es mobilisent leurs connaissances lors de l'activité argumentative pour élargir leur vision et leur compréhension de l'argumentation.

Pour surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants·es dans la rédaction de textes argumentatifs, il est crucial d'adopter un modèle d'écriture holistique qui encourage la critique et donne du sens à l'activité d'écriture. Les apprenant·es doivent apprendre à s'autoréguler pour chaque étape du processus d'écriture en se basant sur des critères proposés par eux/ elles-mêmes et par l'enseignant·e. La formation aux compétences argumentatives orales et écrites doit aller au-delà du renforcement de la pensée critique. Il est indispensable de transcender le dialogue critique et de passer à des processus de transformation des engagements fondés sur l'appropriation lorsque les participant·es envisagent et mettent en œuvre ou entreprennent conjointement leur activité ou leur interaction.

PARTIE 1. COMMENT ENSEIGNER L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF ET LA NÉGOCIATION DES ACCORDS

Je vais explorer dans les lignes qui suivent les fondements théoriques de ma réflexion. Cette approche conceptuelle est divisée en cinq thématiques ou chapitres. Le premier chapitre concerne l'importance de l'argumentation dans le contexte social. Le deuxième chapitre traite du concept général de production argumentative et des courants et perspectives de l'argumentation à travers l'histoire. Le troisième chapitre traite de l'argumentation écrite basée sur l'article d'opinion. Le quatrième chapitre traite de la négociation d'accords dans l'argumentation orale. Le cinquième chapitre explore la séquence didactique basée sur l'approche méta pragmatique multimodale.

CHAPITRE 1 - L'IMPORTANCE DE L'ARGUMENTATION DANS LE CONTEXTE SOCIAL

Tout d'abord, afin de comprendre l'un des axes centraux de cette étude, à savoir l'argumentation et sa pertinence dans la société, je pars de l'analyse de l'importance de l'argumentation pour la délibération, pour éviter la violence et pour parvenir à des accords dans la société. J'explique la raison pour laquelle l'examen de l'argumentation dans divers contextes sociaux, y compris dans un contexte éducatif et universitaire - qui est l'objet de cette étude - nécessite une analyse de la notion de bienveillance linguistique. De même, je précise également la pertinence de l'argumentation dans l'environnement professionnel et dans le contexte de la présente recherche, c'est-à-dire l'environnement éducatif et la formation des diplômés en langues modernes.

1. L'ARGUMENTATION POUR DÉLIBÉRER, ÉVITER DE LA VIOLENCE ET PARVENIR À DES ACCORDS DANS LA SOCIÉTÉ

Dans cette recherche, à partir de mon intérêt pour le développement des compétences argumentatives chez les apprenant·es et afin qu'ils parviennent à défendre des intérêts communs et communautaires et négocier des accords, l'argumentation constitue une compétence intégrale et un élément essentiel pour la compréhension, la coexistence, la démocratie, le dialogue, le respect, la bienveillance, la non-violence, entre autres aspects. Plus précisément, dans cette recherche, l'argumentation est une compétence qui prend sens à partir de la reconnaissance de l'autre en tant qu'être social, culturel, démocratique et diversifié, ainsi qu'un être compétent dans l'utilisation des compétences cognitives et communicatives. C'est pourquoi il est important d'analyser l'argumentation en tant que produit social et en même temps individuel.

Pour commencer, il faut mentionner que la capacité à formuler et à justifier des points de vue mutuellement articulés occupe une place de plus en plus importante dans les sociétés démocratiques. D'une part, dans ce type de société, le citoyen ordinaire doit faire face et répondre efficacement à des points de vue différents et souvent controversés (Lucia Mason et Fabio Scirica, 2006). D'autre part, il est de plus en plus évident qu'il est important pour la coexistence sociale de disposer de cadres communs pour formuler, justifier et discuter des différents points de vue. Bien que les enjeux de la formulation et de la justification des points de vue soient des compétences discursives, il ne s'agit pas de simples compétences communicationnelles. Ce qui se développe est la possibilité de construire un argument, c'est-à-dire de construire une chaîne de raisonnement en réponse à un point de vue alternatif (Selma Leitão, 2000). Par conséquent, la capacité à argumenter est une compétence intellectuelle fondamentale pour la participation sociale (Mary Means et James Voss, 1996).

En effet, il existe un lien essentiel entre la démocratie, l'argumentation et la capacité à argumenter. Selon Sonia Cristina Gamboa Sarmiento (2014) les idéaux de la démocratie semblent revenir en force dans une société qui a de plus en plus besoin de la reconnaissance des droits fondamentaux, de la valeur du public et du respect de la différence, la diversité et la pluralité. Si la démocratie est comprise non seulement comme la possibilité d'exercer

le droit de vote, mais aussi comme une forme de gouvernement qui garantit à ses citoyens la possibilité d'exercer et d'exiger le respect des droits fondamentaux, de la loi, du droit à l'éducation, à la santé et à la sécurité sociale, alors ces citoyens doivent être constitués en individus rationnels, sujets de droits, capables de s'examiner de manière critique, de comprendre et de respecter les conditions culturelles et historiques des autres, et d'intervenir dans des scénarios de débat. Tout cela semble possible grâce à l'argumentation, qui exige, d'une part, la formation de sujets dotés de structures argumentatives solides, capables de reconnaître, de construire et de prononcer des discours persuasifs sur la base d'une pensée rationnelle.

D'autre part, la démocratie exige des environnements respectueux et familiers aux sujets, dans lesquels le débat et l'échange d'idées peuvent être favorisés. Le sujet, en tant qu'être démocratique, dynamique et multiforme, fait partie d'une société diversifiée et se développe dans différents contextes, dont le foyer ou la famille, le contexte universitaire et professionnel, le quartier, les mouvements artistiques et sociaux, les environnements numériques et les réseaux sociaux, entre autres. Chacun de ces environnements joue un rôle dans l'éducation à la citoyenneté du sujet. Par conséquent, la réflexion critique et argumentée et les pratiques démocratiques ne correspondent pas seulement à des contextes ou à des questions purement politiques ; ces pratiques argumentatives et démocratiques doivent faire partie des processus qui sont nécessaires et intéressants pour le sujet. Par exemple, depuis le foyer, il convient d'encourager les espaces de discussion, d'échange et d'évaluation des idées par des pratiques dialogiques empathiques et inclusives. À partir de contextes académiques, de mouvements artistiques et sociaux, le sujet doit avoir l'occasion d'examiner des points de vue avec ses pairs, d'évaluer les moyens de résoudre les problèmes de l'environnement à travers des processus qui favorisent la liberté d'exprimer son opinion et de lancer ses appréciations et évaluations des points de vue des autres. En ce sens, dans cette thèse, il est impératif de comprendre l'argumentation et la démocratie comme des pratiques qui doivent être encadrées dans des contextes familiers pour les apprenant-es. Dans le cours de français dans lequel cette étude est développée, je favorise l'émergence d'environnements et de contextes démocratiques familiers pour les apprenant-es, ainsi que la réflexion sur les problèmes et les dynamiques de l'environnement qui découlent de leurs intérêts et des besoins et qui sont donc significatifs pour elleux.

Dans cette recherche, l'argumentation est non seulement un mécanisme qui ouvre des possibilités de participation démocratique des apprenant-es dans le contexte socio-académique, mais elle offre également la possibilité d'établir des processus de dialogue et interaction. C'est à ce point que je considère que, dans cette étude, l'argumentation transcende son caractère individuel et devient une construction sociale et un élément partagé qui contribue au dialogue, à la construction sociale et à la réduction de la violence à partir des bases de respect, de l'inclusion, du bon traitement, entre autres aspects. Concernant le rôle de l'argumentation dans la résolution des conflits, Johan Galtung (1998) précise que le conflit et la violence ne surgissent pas de nulle part, l'homme n'est pas violent par nature, il y a toujours une racine des différences, qui est moins visible que le comportement agressif. Selon Galtung (1998, p. 15) « *Dans cette racine, il y a une culture de la violence (patriotique, héroïque, patriarcale, etc.) et une violence structurelle (répressive, exploitante ou aliénante)* ». Cela peut s'expliquer par deux aspects : la culture et la structure. Ce n'est qu'en brisant ce cercle que la voie de la résolution des conflits est viable. La violence culturelle est la somme de tous les mythes, de la gloire et du traumatisme, qui servent à justifier la violence directe. La violence structurelle est la somme totale des chocs ancrés dans les structures sociales et globales, et cimentés, solidifiés, de telle sorte que les résultats injustes et inégaux sont presque immuables et naturalisés (Johan Galtung, 1998, p. 16). L'argumentation constitue donc un élément important pour parvenir à un accord entre les parties dans un processus de négociation, en milieu scolaire ou autre. George Vignaux (1986), cité par Héctor Pérez Grajales (2008), affirme que le discours argumentatif sera toujours inséré dans un contexte social spécifique et que le locuteur argumente toujours à partir de sa position et/ou de sa croyance ; par conséquent, dans le processus dialogique entre un-e enseignant-e et un-e apprenant-e, les arguments pour la résolution du conflit seront formulés à partir des positions de chacun d'eux.

Dans ce qui précède, j'ai essayé d'établir le caractère humain et social de l'argumentation puisque dans cette étude, je pars du principe qu'argumenter va au-delà de chercher à déclarer, convaincre ou manipuler pour des objectifs individuels. Donc, dans cette étude, je défends l'idée qu'il faut comprendre l'argumentation comme une ressource intégrale pour la justice, la compréhension et le bien commun, et la doter d'une éthique du discours. L'éthique du discours suppose que ceux qui s'engagent dans un discours pratique le font en

tant que personnes libres et égales dans une recherche coopérative de la vérité dans laquelle la seule contrainte autorisée est celle du meilleur argument. La procédure du discours pratique est un mode de formation argumentative de la volonté, qui est censé garantir, sur la base des seuls présupposés universels de la communication, la justesse de tout compromis normatif possible dans ces conditions (Habermas, 2000, p.17). Et à ce stade, il convient de ne pas considérer l'argumentation seulement vue sous l'angle de la persuasion. Dans cette étude, l'argumentation est une opportunité pour construire une société basée sur la reconnaissance de l'autre et non sur la domination. L'argumentation persuasive est un processus participatif, empathique et inclusif.

Cette vision intégrale de l'argumentation que j'adopte va de pair avec ce que propose Habermas. D'après la théorie de la communication d'Habermas, il est établi que dans les processus communicatifs de formation, y compris l'argumentation, l'identité de l'individu-e et du collectif est maintenue par l'utilisation du langage de l'interaction socialisante, qui est orienté par la compréhension mutuelle, avec une coercition inflexible à l'individualisation, et simultanément, par le même moyen du langage quotidien, l'intersubjectivité socialisante est déployée à volonté (Habermas, 2000, p.19). Dans le discours pratique, il y a l'utilisation d'un langage inclusif (le nous). Si cette inclusion n'a pas lieu, l'individu-e, ou la-le sujet-te particulier-ère, reste isolé-e, et ne bénéficie pas d'une protection réciproque. Ainsi, la personne ne constitue un centre intérieur que dans la mesure où elle est simultanément en faveur de relations interpersonnelles établies de manière communicative (Habermas, 2000, p.19). Cette protection commune permet de garantir un respect réciproque. Les gens apprennent à agir (Habermas, 1988, p.91) collectivement afin d'éviter d'être vulnérables.

L'une des approches fondamentales d'Habermas et qui est d'intérêt dans cette recherche, consiste à assurer le mode de comportement effectif de la considération et du respect réciproques des personnes. C'est-à-dire un respect dirigé vers l'intégrité de la personne individuelle et du réseau de personnes vitalemment entrelacées par des relations de reconnaissance réciproque, dans lequel les personnes ne peuvent que stabiliser mutuellement leur identité fragile (Habermas, 2000, p.19). Ainsi, elles affirment l'invulnérabilité des individus, le respect de leur dignité ; et elles affirment la protection des relations intersubjectives de reconnaissance réciproque en vertu desquelles les individus

sont maintenus comme appartenant à une communauté (Habermas, 2000, p.20). Le développement moral, comme l'identité, se réalise donc dans le plexus des personnes ou, comme le dit George Mead (1934, p. 112-113) « *aucune personne ne peut affirmer son identité seule* ». En affirmant leur protection, individuelle et collective, les gens peuvent être considérés comme le faisant en raison des principes de justice et de solidarité. Iels sont complémentaires, dans la mesure où iels exigent le respect et l'égalité des droits pour chaque personne individuelle, iels exigent l'empathie et le souci du bien-être des autres. L'éthique du discours explique pourquoi les deux principes se réfèrent à une seule et même racine de la moralité, à savoir précisément la vulnérabilité, nécessitant une compensation, des êtres vivants qui, seulement en vertu de la socialisation, sont particularisés en individus, de sorte que la moralité ne peut pas protéger l'un sans l'autre : les droits de l'individu vont de pair avec le bien de la communauté à laquelle iel appartient (Habermas, 2000, p.20).

Ces fondamentaux vont de pair avec les principes de la bientraitance, comme un ensemble de gestes, d'actes ou de paroles qui ont pour effet voulu et souhaité (intention) le bien-être de la personne. Selon María Natalia Rodríguez, Julian David Torres Moreno et Mónica Roncancio (2017), la bientraitance implique une certaine posture éthique qui permet une réinterprétation constante de la relation avec l'autre. Ainsi, si la bientraitance peut être comprise, dans un premier temps, comme l'absence d'actes, de gestes ou de paroles caractéristiques de la maltraitance, elle ne s'arrête pas là. Cela va beaucoup plus loin. Être un bon aidant, ce n'est pas seulement ne pas abuser, mais c'est aussi essayer d'établir une relation privilégiée et de qualité avec l'autre personne dans le but de satisfaire, dans la mesure du possible, ses attentes et ses besoins. La bientraitance implique une attitude à la fois réflexive et analytique (connaître la personne et ses besoins) et proactive (être capable de les anticiper en s'adaptant constamment au contexte donné).

2. LA BIENTRAITANCE DANS LES PROCESSUS D'ARGUMENTATION DES APPRENANT·ES

L'argumentation est une pratique sociale et interdisciplinaire à laquelle participent différent·es acteur·rices. Iels ont un bagage culturel, une identité individuelle et sociale qui fait leur diversité. Dans le cas de l'argumentation, la diversité de pensée doit représenter un champ fructueux pour la communication, l'échange, la négociation d'idées, la critique et la liberté d'expression et de pensée. Cependant, les dynamiques sociales ne sont pas exemptes de manifestations de pouvoir, de discrimination, de préjugés et d'autres attitudes et actions qui alimentent l'insécurité linguistique et limitent la coexistence, la communication, le respect et la construction de la communauté, entre autres dynamiques sociales.

C'est pourquoi l'étude de l'argumentation dans différents contextes sociaux et, dans le cas de cette recherche, dans un contexte éducatif et académique, mérite l'analyse de la notion de bientraitance linguistique du point de vue de Luc Biichlé et Annemarie Dinvaut (2020) qui explorent avec d'autres chercheur·es la notion de bientraitance dans de multiples dimensions, didactique, sociale et sociétale, micro et macro, etc. Avant tout, il est important de comprendre que toutes les pratiques socio-communicatives doivent être générées sous les principes de respect, d'empathie, de justice, d'autonomie, de reconnaissance de l'autre et de déracinement des habitudes qui favorisent tout type de maltraitance. Selon Dinvaut (2020, p. 21) :

La bientraitance linguistique peut consister à assurer l'enseignement d'une langue, à enseigner différents savoirs dans une langue, ou à bien traiter les élèves et les enseignant·es en respectant et en prenant en compte leurs langues comme autant de ressources, même si celles-ci ne font pas partie du curriculum.

Bien que la bientraitance doive être la règle pour tout comportement et toute pratique sociale, on observe que dans les contextes d'enseignement, les interactions sont plutôt verticales qu'horizontales. De même, dans les contextes éducatifs, on a tendance à établir des règles et des comportements communs à tous·tes. Cependant, pour reprendre les termes de Dinvaut (2020, p. 28) « *Nous ne pouvons prétendre, ni pour étudier le monde du vivant, ni pour analyser les pratiques langagières, à la neutralité et l'objectivité. Ce*

sont des horizons qui ne cessent de se dérober ». Dans le cas de l'argumentation, les pratiques argumentatives sont l'occasion de faire émerger des opinions, des perceptions, des logiques valables pour les différent·es acteur·rices en fonction des thèmes et du contexte. Dans le cadre de ces pratiques axées sur la défense, la conviction et la persuasion, un échange d'idées peut être généré, qui vise à réprimer et à catégoriser les participant·es, niant ainsi leur individualité et leur diversité. Par conséquent, dans les contextes académiques, les espaces favorisant l'argumentation critique devraient être caractérisés comme des espaces de réflexion et d'instruction consciente qui invitent, comme le proposent Patrick Boucheron et Nicolas Delalande (2013) cités par Dinvaut (2020, p. 29), à :

modifier notre focus, c'est-à-dire à ne plus prioriser les catégories que nous avons construites, mais les relations entre les humains, et celles entre les différents éléments d'un milieu. Plus récemment, des historiens prônent une historiographie tournée vers le monde et les mondes divers, plus que vers les empires et les nations.

En effet, dans les contextes tant académiques que sociaux, tous·tes les acteur·rices jouent un rôle important dans l'échange argumentatif. En lien avec cette idée, Dinvaut (2020, p. 34) propose que dans le domaine de la recherche, il y ait une articulation du singulier et du général. Je crois qu'une telle approche devrait être considérée comme un principe et une pratique de bienveillance lors de la promotion et de la génération d'espaces d'argumentation dans le contexte éducatif. Selon Dinvaut (2020, p. 31) dans la recherche en sciences, cette articulation implique, d'écouter et d'entendre, de prendre en compte les personnes dans leur étude. Dans le cas de l'argumentation, il doit y avoir une intersubjectivité où l'autre est reconnu. Dinvaut affirme que :

Dans toute situation ou activité, en effet, nous engageons notre « *corps-soi* », c'est-à-dire notre personne physique, psychique, culturelle, cérébrale, y compris dans nos résistances, nos refus parfois d'investir notre corps ou notre part d'affectivité. Notre histoire, notre relation à l'institution, à la société, à notre communauté participent également de nos choix, de nos gestes, de nos attitudes. Ainsi, lorsque nous apprenons une nouvelle langue, nos normes antérieures (esthétiques, sociales, culturelles et physiologiques) influenceront notre réception ou notre production dans la langue cible. (*ibid*, p.31)

Dans la lignée des approches précédentes, Dinvaut propose que la bienveillance soit un aspect indissociable des recherches menées par les enseignant·es et les étudiant·es, de manière à encourager de nouvelles recherches sur la bienveillance. Dans le cas de l'argumentation dans un contexte universitaire, cela doit être soutenu par un processus

d'enquête et de réflexion qui permet aux participant·es de soutenir leur position et de produire un discours en accord avec les interlocuteur·rices. Selon les auteurs mentionnés ci-dessus, les éléments d'un cadre constructif d'enseignement-réflexion devraient être intégrés à la formation, tels que : des références à l'environnement immédiat des étudiant·es, l'encouragement à reformuler, à créer, à rechercher.

En plus des dynamiques de pouvoir et de catégorisation qui menacent la singularité et la pluralité qui existent pendant l'interaction dans les différents contextes communicatifs et processus argumentatifs, il existe des processus au niveau individuel qui nécessitent des interventions bienveillantes. Lors d'une argumentation en langue maternelle et en langue étrangère, différent·es acteur·rices peuvent éprouver une insécurité linguistique. Selon Marielle Rispaïl (2017, p. 62) l'insécurité linguistique « *désigne le rapport insécurisant d'un individu à une norme linguistique qu'il croit être la norme dans la société, qu'il évalue comme supérieure à ses productions, ce qui génère à son tour différentes attitudes pouvant aller de l'hypercorrection au mutisme* ».

L'insécurité linguistique a été décrite pour la première fois par le linguiste William Labov (1972) dans un article sur la stratification sociale de la prononciation de sons courants. Son travail de terrain dans trois magasins de détail différents à New York a démontré l'écart entre les attitudes sociales et les modèles de discours. En d'autres termes, comment la conscience de ne pas être à la hauteur des normes linguistiques peut créer un sentiment d'insécurité linguistique qui, selon la situation, conduira à un large éventail de comportements sociaux tels que des attitudes négatives, un manque de confiance lorsqu'il s'agit de parler, et même un retrait complet de toute interaction verbale. Ces lacunes, qui se révèlent lors d'un échange conversationnel formel ou informel en face à face, ou lorsqu'il s'agit de rédiger un article, de lire et de remplir un formulaire, peuvent avoir des effets positifs stimulants sur la formation linguistique lorsqu'elle se produit dans un environnement favorable. Cependant, cette prise de conscience peut également provoquer des réactions plus négatives, lorsque des modèles de discours mal utilisés stigmatisent un manque de connaissance des codes et normes appropriés de l'environnement actuel. Les conséquences d'une telle prise de conscience sont un manque de confiance, une faible estime de soi, une non-intégration sociale et des tentatives de compenser ce que les locuteurs considèrent comme une déficience.

En ce sens, l'argumentation orale ou écrite dans des contextes sociaux et académiques peut conduire, dans certains cas, à des expériences de souffrance linguistique caractérisées par une remise en question des compétences linguistiques et de communication. Ce type de réalité met en évidence la nécessité de promouvoir différentes approches pédagogiques, notamment une pédagogie différenciée (Marco Paulo Maia Ferreira, Cláudia Sofia da Veiga Gonçalves, Cláudia Beatriz Cruz da Silva et Gustau Olcina-Sempere, 2020). Afin de répondre de manière responsable à ce type de défi éducatif et de consolider les pratiques bienveillantes en classe de langue, Mohamed Nar (2020, p. 90) affirme que :

L'école, quant à elle, devrait lui permettre une « *hospitalité éducative* », et former par la suite un « lieu hospitalier » susceptible d' « accueillir tous les enfants sans exclusive » (Prairat, 2009 : 87). L'apprenant apprendrait ainsi à être un citoyen à part entière à l'école pour le devenir hors de l'école, dans la société adulte. Il apprendra à apprendre de sa vulnérabilité ainsi que de la vulnérabilité d'autrui, à prendre en considération ses intérêts en même temps que les intérêts des autres, à être bienveillant et à s'améliorer en les aidant à s'améliorer. De cette façon, l'apprenant acquerra une « sagesse pratique » (Paul Ricœur, 1990) et une « *intelligence collective* » (Puren, 2002) qui lui permettront de se projeter positivement et collectivement dans l'avenir.

En d'autres termes, dans les contextes académiques de langues étrangères, l'argumentation en tant que processus dans lequel les manières d'être, de penser et les aspects de la compétence interlangue, interculturelle et linguistique sont développés, les pratiques de classe inclusives, dialogiques et empathiques devraient être promues. Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol et Vahimiti Bousquet (2020, p. 237) invitent à développer une posture réflexive comme premier pas vers la bienveillance et la bienveillance. Véronique Miguel-Addisu, et Marie-Odile Maire-Sandoz, cités par Colombel-Teuira, Fillol et Bousquet (2020, p. 245) soulignent l'importance d'un·e enseignant·e qui s'engage « à enseigner dans une classe multilingue » et qui « *transfère, adapte, ajuste et cisèle ses gestes professionnels en fonction de son public d'élèves* ». Selon ces chercheurs, il s'agit d'un·e enseignant·e qui développe sa propre politique linguistique dans le contexte de sa classe « *de la 'pertinence' du geste didactique* », qui peut être intuitive ou consciente, et du processus d'autonomisation qu'il peut initier. En bref, tous les processus de communication, et en l'occurrence les processus argumentatifs, doivent être caractérisés par les principes de la bienveillance linguistique.

D'autre part, l'argumentation ne représente pas seulement une contribution et est indispensable dans la sphère sociale mais aussi dans la sphère professionnelle. J'examine ci-dessous l'importance du développement de la compétence argumentative dans la sphère professionnelle.

3. LES AVANTAGES DU DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE DANS LE DOMAINE PROFESSIONNEL ET ÉDUCATIF

Dans la présente recherche, le public cible, c'est-à-dire les apprenant·es de langues étrangères, sont en train de suivre un processus de formation qui leur permettra de s'insérer dans le monde du travail et dans l'environnement professionnel. Dans ce sens, il est important d'analyser les implications de la maîtrise de cette compétence dans le domaine professionnel. Tout·e professionnel·le doit développer une compétence argumentative, car cela lui permet d'adopter une position constructive et créative, de soulever des options ou des alternatives aux problèmes présents dans un texte ou une situation donnée. Les actions positives comprennent : la résolution de problèmes, l'élaboration d'hypothèses et d'arguments, la construction de mondes possibles, de régularités, d'explications et de généralisations, la présentation d'alternatives à la confrontation des points de vue, et la solution de conflits sociaux.

La·le professionnel·le qui parvient à acquérir cette compétence, car il s'agit d'une compétence complexe qui s'inscrit dans les processus supérieurs de la pensée, parvient non seulement à préserver la position ou l'idée concrète, mais aussi à savoir la défendre, à s'opposer de manière respectueuse et raisonnée aux opinions exprimées par d'autres personnes, à analyser les informations reçues avec des critères souples et étayés et à pouvoir les juger en se positionnant de manière motivée face aux désaccords. Un·e professionnel·le qui développe une compétence argumentative peut comprendre les critères et les limites dissemblables impliqués dans les conflits, trouver et proposer des alternatives pour les explications, et s'il est nécessaire, changer sa propre perspective ou aider à changer la vision des autres, c'est la raison pour laquelle cela est fondamental pour une coexistence adéquate dans la société (Ángel Emilio Muñoz Cardona, 2017).

Le développement d'une compétence argumentative présente aussi des avantages dans le domaine éducatif. Cette recherche étudie l'argumentation dans un contexte éducatif ; quels sont alors les apports que l'argumentation représente pour les participant·es de cette recherche, étant donné qu'ils font partie du contexte éducatif ? Dans le domaine de l'éducation, l'argumentation est une compétence à acquérir et une méthode pour développer la pensée au niveau universitaire (Amanda Crowell et Deanna Kuhn, 2014). Il convient de noter que l'apprenant·e a besoin de développer cette compétence afin de travailler dans sa vie quotidienne et de transmettre ses pensées, de défendre ses idées et de maintenir un dialogue ouvert et compréhensif avec les autres, etc. (Alba García, 2015). Le développement des compétences pour la production orale et écrite de textes, en particulier de textes argumentatifs, a un rôle qui est prédominant dans la formation des apprenant·es, car l'argumentation est l'un des moyens sociaux et culturels par lesquels une personne peut librement traiter, assumer sa propre position et accéder à l'information qui circule.

La compétence argumentative est très importante dans l'éducation car son développement permet de remplir l'un de ses objectifs, à savoir, générer chez les apprenant·es des sous-compétences qui leur permettent d'être des agent·es actif·ves dans leur processus d'apprentissage et des générateur·rices de changement dans leur contexte social. L'intégration de cette compétence dans des activités ou des situations complexes prépare l'apprenant·e à réaliser des productions argumentatives écrites ou à participer à des échanges dialogiques afin de démontrer la maîtrise de différentes formes de connaissances (Milos Jenicek, 2006).

Selon Guzman-Cedillo et Flores Macías (2020) dans le domaine de l'éducation, la compétence argumentative devient essentielle pour une évaluation critique de la présentation des propositions de résolution de problèmes. En développant la compétence argumentative, les apprenant·es apprennent à penser en termes scientifiques lorsqu'ils expliquent aux autres ce qu'ils considèrent comme la meilleure solution à un problème, car ils doivent développer une argumentation avec un raisonnement explicite basé sur des justifications factuelles, ainsi qu'une compréhension de l'interrogation des autres afin de pouvoir répondre de manière réfléchie autour du problème en question (Jenicek, 2006 ; Jean H.M .Wagemans, 2011). Dans le cadre de cette recherche, on s'attend à ce que les

apprenant·es soient capables d'utiliser un raisonnement ordonné tout en tenant compte des caractéristiques du contexte et de l'interlocuteur. L'argumentation écrite et orale en langue étrangère est un domaine de recherche de plus en plus intéressant au XXI^e siècle pour les sciences de l'éducation, les sciences du langage et les sciences cognitives, ainsi que pour les enseignant·es de langues étrangères et les chercheur·euses qui 'intéressent au bi-multilatéralisme.

Étant donné que les apprenant·es qui constituent le corpus de la présente recherche font partie d'un contexte de formation spécifique, à savoir la filière en langues modernes, il est important de comprendre les implications de la compétence argumentative chez les apprenant·es qui suivent des programmes diplômants en langues modernes. La section suivante décrit les implications du développement de la compétence argumentative dans la formation des diplômés en langues étrangères.

4. LES IMPLICATIONS DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE DANS LA FORMATION DES DIPLOMÉ·ES EN LANGUES ÉTRANGÈRES

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, en particulier dans le cadre de la formation des diplômé·es en langues étrangères, l'argumentation et le développement des compétences argumentatives au niveau oral et écrit revêtent une grande importance car elles permettent aux futur·es enseignant·es d'être plus efficaces, de pouvoir utiliser l'argumentation comme un moyen de communication et d'interaction. Si la·le futur·e enseignant·e développe une compétence argumentative il est possible que ses futur·es apprenant·es puissent être des agent·es sociaux·ales capables d'interagir dans un contexte donné, d'évaluer différents points de vue et de développer une coexistence saine et durable.

En outre, le développement des compétences argumentatives des futur·es enseignant·es de langues étrangères est pertinent puisque dans tous les processus de communication en classe, il est nécessaire que l'enseignant·e dialogue avec ses apprenant·es à la recherche d'une méthodologie active qui permet un apprentissage significatif, encourage la participation, implique les apprenant·es et les aide à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage. L'enseignant·e ne se présente plus comme un·e simple émetteur·rice

de connaissances, mais son rôle est plutôt celui d'un·e compagnon·ne cognitif·ve (Juan Carlos Tedesco, 2011) qui guide les apprenant·es dans leur travail d'apprentissage pour apprendre et acquérir les compétences nécessaires à la vie. Dans cette tâche de guider et d'aider les apprenant·es, dans laquelle iels deviennent une partie centrale et active du processus d'enseignement et d'apprentissage, les futur·es enseignant·es doivent être capables de négocier et de construire collectivement des significations, de contraster et de confronter les opinions, de défendre et d'apporter des idées, de convaincre, de tirer des conclusions, d'encourager le débat, de favoriser un dialogue ouvert et complet, et d'encourager la réflexion et le raisonnement critique. Dans le cas de la présente étude, les apprenant·es en tant que futur·es enseignant·es sont censé·es développer les compétences argumentatives susmentionnées.

Ce sont autant de compétences qu'iels devraient non seulement posséder en tant que futur·es enseignant·es, mais aussi savoir comment les développer chez leurs apprenant·es. Par conséquent, l'argumentation est positionnée comme l'une des principales stratégies qui doivent avoir lieu en classe (Antoni Gavaldá Torrents, Carmen Conde Delgado de Molina, Luisa Gironde, Albert Macaya, Isabel Viscarro Tomàs, 2008), et, pour autant, elle devrait être l'un des objectifs à poursuivre dans la formation des enseignant·es.

Dans cette recherche, l'accent est mis sur l'argumentation en langue française des apprenant·es dans un contexte d'enseignement supérieur et de formation bilingue. D'après Daniel Cassany (2007) l'argumentation à ce niveau supérieur se caractérise par un discours très développé, par l'utilisation d'un registre linguistique formel et, enfin, par l'utilisation d'un langage objectif avec un lexique précis et spécifique. En particulier, dans cette recherche, l'objectif est de mettre en œuvre une séquence didactique centrée sur une approche métapragmatique multimodale pour le développement de l'argumentation d'opinion persuasive et la négociation des accords dans l'argumentation orale chez des apprenant·es dans la filière de langues modernes. Cet objectif nécessite d'explorer la théorie de l'argumentation afin de déterminer quelles perspectives sur l'argumentation guideront à la fois la mise en œuvre de la séquence didactique et l'analyse de l'utilisation de l'argumentation par les apprenant·es.

Jusqu'à présent, dans ce chapitre, j'ai analysé l'argumentation du point de vue de

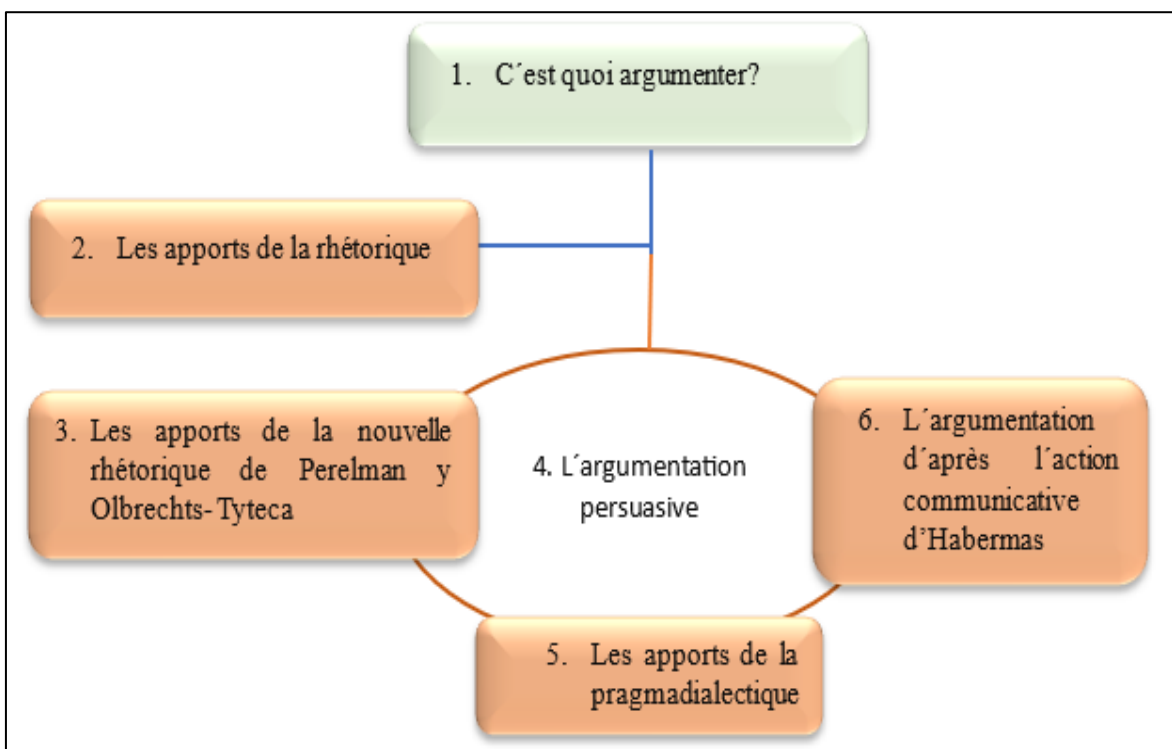
l'importance qu'elle représente pour l'individu, socialement et dans le contexte éducatif professionnel. En particulier, j'ai soutenu que considérer l'argumentation uniquement comme une pratique argumentative discursive, logique et linguistique est une vision réductrice. Pour qu'elle puisse contribuer à la participation des citoyens à la création d'une société plurielle, démocratique, dialogique, diverse, inclusive et juste, il faut comprendre l'argumentation comme un processus intégral, qui n'est pas déshumanisé et qui, dans la pratique, doit être caractérisé par la reconnaissance, la compréhension, la bienveillance et le respect de l'autre.

Dans la présente recherche, l'argumentation est examinée de manière intégrale. Dans ce sens, l'intérêt se concentre sur l'enseignement et le développement des compétences argumentatives à partir de la maîtrise des aspects discursifs linguistiques ainsi que de la compréhension du caractère social et communicatif de l'argumentation chez des apprenant·es. Afin de pouvoir entrer dans l'analyse des aspects discursifs, linguistiques et socio pragmatiques de l'argumentation, il est important de comprendre d'abord la perspective théorique de l'argumentation adoptée dans cette recherche. Cette perspective théorique sera développée dans le chapitre 2.

CHAPITRE 2 - LA PERSPECTIVE THÉORIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS CETTE ÉTUDE

Ce chapitre développe une approche des différents mouvements et perspectives théoriques de l'argumentation qui ont été proposés au cours de l'histoire des sciences du langage et explique la raison de la perspective de l'argumentation qui est adoptée dans cette étude. Pour ce faire, je pars de l'idée générale de ce que c'est qu'argumenter, en passant par la conception de l'argumentation du courant de la rhétorique classique à l'argumentation de la pragmadialectique. La figure 1 schématise les concepts développés dans ce chapitre.

Figure 1. Chapitre 2. La perspective théorique de l'argumentation dans cette étude



1. C'EST QUOI ARGUMENTER ?

Avant de préciser comment l'argumentation est comprise dans le contexte de cette recherche, il est important de commencer par une compréhension générale de ce qu'est l'argumentation. Le dictionnaire de l'Académie royale espagnole indique qu'argumenter consiste à fournir des raisons pour défendre une opinion et un point de vue. D'après María Josep Cuenca (1995), quand nous argumentons, nous pensons que nous devons soutenir ou réfuter un fait ou une question. En argumentant, nous avons l'intention de changer l'opinion de l'autre personne, de la convaincre, de la faire passer du côté du point de vue que nous défendons. Pour sa part, Lazaro Carrillo Guerrero (2007) affirme qu'argumenter, c'est construire une réalité par le biais du langage, au moyen d'un processus, le discours, et d'un produit, le texte, et dans le cadre de la variabilité qu'implique l'utilisation du langage. Dans ce cadre, le langage présente une dimension argumentative, car son utilisation a un rôle intentionnel, et ce rôle existe en fonction des relations établies entre les interlocuteurs. Dans cette thèse, la conception de l'argumentation converge avec celle proposée par Carrillo Guerrero. C'est-à-dire qu'il est entendu que l'argumentation se situe dans une perspective sociolinguistique. Dans le même esprit, Mak Halliday (1978) soutient que sous la perspective sociolinguistique, il y a l'intra-organisme (les processus cognitifs qui sont impliqués dans la parole et la compréhension), et l'inter-organisme (l'organisme humain en interaction avec d'autres organismes humains à travers l'utilisation du langage).

L'argumentation est un domaine d'étude qui a pris différentes significations et a eu différentes implications sociales et académiques en fonction de la façon dont il a été compris. Tout au long de l'histoire, l'argumentation a été comprise comme un processus, comme une procédure et comme un produit de différents mouvements tels que la rhétorique, la dialectique et la logique. Dans la présente recherche, afin d'établir comment chaque mouvement ou courant de l'argumentation contribue à la compréhension, au suivi et à l'évaluation de l'argumentation dans cette étude, la perspective théorique de l'argumentation de chaque mouvement est analysée ci-dessous et les aspects de ces mouvements qui sont adoptés dans la présente thèse sont indiqués.

2. LES APPORTS DE LA RHÉTORIQUE

Afin de comprendre l'argumentation vue de la rhétorique, il est important de comprendre la pensée du philosophe Aristote, l'un des principaux représentants de la rhétorique. *La Rhétorique* d'Aristote se compose de trois livres : le premier traite de la structure et des catégories de la rhétorique. Le second livre s'adresse au public, car il traite de la mesure dans laquelle il est capable de raisonner et de la mesure dans laquelle il est soumis aux passions et aux modes d'être. Le troisième livre étudie la forme la plus appropriée des discours en vue de la persuasion. Aristote définit la rhétorique comme la contre - partie de la dialectique. La rhétorique et la dialectique sont donc étroitement liées à la connaissance ; toutes deux sont fondées sur des vérités communes.

Dans son recueil des arts rhétoriques, Aristote a cherché à transformer une activité ou une pratique courante, celle d'argumenter et de parler en public de manière persuasive sur des sujets généraux et quotidiens, en un art. Selon Aristote, toute personne qui veut convaincre quelqu'un et s'exprimer de manière persuasive par habitude improvisée déjà un art rhétorique sans s'en rendre compte. Pour Aristote, la rhétorique est « *la faculté de connaître dans chaque cas ce qui peut persuader* ». *La rhétorique peut être cultivée, mais ses principes doivent être connus* ». La rhétorique est fondée sur la plausibilité : par le raisonnement, il faut démontrer ce que les gens croient possible. Pour ce faire, l'orateur·rice utilise la logique du bon sens : la logique de l'opinion publique. Aristote la définit comme « *une plausibilité impossible qui vaut mieux qu'une invraisemblance possible* ». Avec cela, Aristote croit que les gens devraient être informés de ce qu'ils croient être possible.

Aristote développe l'art de la rhétorique comme un arbre avec différentes branches. Le détail de celui-ci couvre différents aspects. L'invention est la principale opération. Il s'agit d'établir des preuves ou des arguments pour persuader pendant le discours. C'est le corps logique et psychologique : le contenu. Dans la recherche d'arguments pour persuader, il faut convaincre et émouvoir. Il faut aussi convaincre par la force logique des arguments, et il existe deux types de preuves :

-Les preuves extra-techniques (lois, serments, témoins, contrats et aveux). Ce sont celles qui nous ont été imposées, qui existaient déjà et qui sont extérieures au locuteur.

-Les techniques sont celles inventées par l'orateur, sur la base de son propre raisonnement. Des exemples ou des épithètes doivent être utilisés. L'exemple est celui de l'induction : à partir de l'objet particulier, on déduit une classe, et de celle-ci, on dérive un nouvel objet particulier qui prend la place du premier. Il s'agit d'un argument par analogie (ou contresens) dont la force de persuasion réside dans la similitude des caractéristiques entre des faits distincts. L'épithète, en revanche, est une déduction. De certaines prémisses, on tire une certaine conclusion. C'est le syllogisme rhétorique.

Pour Aristote, les émotions sont la partie psychologique de la rhétorique. Le discours est adapté à l'auditeur·rice par une série stratégique d'arguments de nature ethos, pathos et logos. D'un côté, l'orateur·rice doit convaincre l'auditeur·rice et, pour ce faire, il doit se présenter comme une personne digne de confiance et crédible, ce sont les arguments d'ethos. L'autre alternative consiste à susciter les passions en faisant appel aux sentiments des auditeur·rices à travers des arguments de type pathos. La disposition du discours consiste à déterminer la place et l'ordre des arguments dans le discours. Par exemple, l'introduction et l'épilogue sont un appel aux sentiments, tandis que le récit et la démonstration sont un appel à la raison. Le préambule est l'introduction, la partie clé qui permet de capter l'attention de l'auditoire. La narration doit être plausible, claire et brève. Dans la démonstration, la cause à discuter est définie, et l'argumentation est faite par rapport à cette cause. Dans l'épilogue, le public s'émeut, dispose, amplifie, atténue, excite les passions et ravive les souvenirs. L'élocution est la partie esthétique du discours, centrée sur la langue, les mots doivent donc être choisis avec soin. Aristote recommande d'utiliser des figures de rhétorique et de donner au style un air étranger car cela exalte l'imagination. Il met l'accent sur l'utilisation de la voix haute (inflexions et rythmes) et établit sept qualités dans l'élocution : connaissance, pureté, grandeur, justesse, rythme, époque, culture et vivacité.

La rhétorique aristotélicienne réconcilie le discours avec le message et le divise en émetteur·rice, message et récepteur·rice). Selon Aristote le travail argumentatif est composé de l'émetteur·rice, du·de la récepteur·rice et du message. Pour Aristote, l'émetteur·rice, définit la rhétorique et son objet. C'est la manière de concevoir et d'argumenter, la manière de s'adapter au public. Par exemple, s'adapter au caractère moral de l'orateur·rice (ethos). Le·la récepteur·rice représente le public, le caractère, les habitudes

et les passions du peuple, ce dont l'orateur·rice doit tenir compte pour développer une argumentation qui suscite un intérêt de la part du·de la récepteur·rice par le biais d'arguments affectifs ou émotionnels (Pathos). Le message a à voir avec le discours (logos). Dans la présente étude, ces trois aspects soulignés par Aristote sont examinés. En d'autres termes, dans cette étude, l'émetteur·rice, et la manière dont iel utilise le message pour communiquer et défendre une idée jouent un rôle transcendantal. Le public récepteur n'est pas conçu comme un élément passif de l'argumentation mais comme une partie active, puisque les significations et les accords sont négociés entre l'émetteur·rice et le/la récepteur·rice.

Dans le processus du discours rhétorique, il y a trois facteurs : l'âme de l'orateur·rice, les âmes des auditeur·rices et leurs caractères et passions. Le caractère de l'orateur·rice et l'émotivité de l'auditeur·rice sont également des stratégies de persuasion et le discours rhétorique « *prouve ou semble être* ». La métaphore clé pour comprendre le tournant que prend la rhétorique d'Aristote à ce stade est que « *la rhétorique est revêtue de l'habit de la politique* ». Dans cette étude en particulier, les émotions sont indispensables pour que la·l'expéditeur·rice et le/la récepteur·rice se sentent identifié·es. C'est pourquoi les arguments ethos et pathos deviennent importants dans l'argumentation persuasive. Ces types d'arguments seront décrits plus en détail plus loin dans ce cadre théorique.

Dans cette étude, une valeur particulière est accordée à l'argumentation en tant que mécanisme permettant d'améliorer la conviction, la communication et la négociation par la persuasion. C'est-à-dire que, contrairement à la conception de l'argumentation persuasive comme un mécanisme de soumission et de répression, il s'agit de comprendre l'argumentation à partir des fondements de la nouvelle rhétorique comme une occasion de motiver la réflexion, de se connecter avec le récepteur pour atteindre des points communs, afin que l'expéditeur·rice et le récepteur·rice s'identifient comme des êtres appartenant à un contexte social culturel marqué par des traits sociaux communs qui exigent une action commune pour le bénéfice et le changement au profit de tous. Il ne s'agit pas de persuader pour imposer, il s'agit de persuader pour trouver des points de convergence et pour unir les pensées de manière réflexive et critique pour le bien commun. Ce but conduit à une étude plus approfondie de l'argumentation à partir de l'école de pensée de la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca, car ce sont des penseurs qui ont donné une grande

importance au rôle de l'interlocuteur·rice du contexte dans le processus de communication argumentative.

3. LES APPORTS DE LA NOUVELLE RHÉTORIQUE DE PERELMAN ET OLBRECHTS-TYTECA

Dès ses débuts, l'étude de l'argumentation s'est articulée autour de deux perspectives qui trouvent leur origine dans la Rhétorique d'Aristote. L'une est logique et se concentre sur la validité des arguments, et l'autre est dialectique-rhétorique et considère l'argumentation comme un processus visant à obtenir l'approbation de l'auditoire. Les contributions de Stephen Toulmin et d'Olbrechts-Tyteca pour s'éloigner de la logique formelle et se rapprocher de l'argumentation en tant que phénomène réel et quotidien sont évidentes. Cependant, des modèles complémentaires qui confrontent l'argumentation en tant que phénomène véritablement social et contextualisé ont été nécessaires. En effet, en 1958, une autre publication importante, *Traité de l'argumentation, la Nouvelle Rhétorique* de Perelman et Olbrechts-Tyteca tente de recouvrir un héritage rhétorique que les auteurs ont placé avant tout chez Aristote. Ils visent à réhabiliter la rhétorique classique, qui a été sous-estimée au cours de l'ère moderne en tant que fallacieuse.

Les auteurs de *La nouvelle rhétorique* jettent les bases de ce que nous pourrions appeler la Théorie générale de l'argumentation, comme expression de la nouvelle science rhétorique (Emy Armañanzas, Javier Díaz Noci et Koldo Meso, 1996). Perelman et Olbrechts-Tyteca prennent pour base la conception classique de la démonstration fondée sur la logique formelle. La logique conçue comme une réflexion sur le raisonnement est l'un des principaux outils que doit utiliser celui qui entend argumenter. Ils comprennent l'argumentation comme « *l'étude des techniques discursives qui permettent de provoquer ou d'accroître l'adhésion des personnes aux thèses présentées pour leur assentiment* ». Déjà dans son précédent ouvrage, *Rhétorique et Philosophie*, Perelman, à la suite d'Aristote, considérait que la rhétorique faisait partie de la philosophie puisqu'elle ne contient pas de démonstrations mais des argumentations. Perelman reprend la distinction aristotélicienne entre la logique comme science de la démonstration et la dialectique et la rhétorique comme sciences du probable, de l'argumentation. Alors que la philosophie a un public universel et idéal, la rhétorique est celle qui transmet la connaissance universelle à

des publics différents, à un public concret et particulier, en utilisant les stratégies linguistiques et supralinguistiques appropriées dans chaque cas.

Une autre distinction faite par les mêmes auteurs est que l'argumentation rhétorique vise à persuader, ce qui implique l'adoption d'une certaine attitude, et l'argumentation philosophique vise à convaincre, ce qui ne transcende pas la sphère mentale (Armañanzas, Díaz Noci et Meso, 1996). Selon Jésus González Bedoya, (1989, p.17), « *leur étude se concentrera donc sur l'étude des structures argumentatives, aspirant à devenir une discipline philosophique moderne avec son propre domaine : l'analyse des moyens utilisés par les sciences humaines, le droit et la philosophie, pour prouver leurs thèses* ». Le fait qu'ils n'essaient pas d'imposer des règles externes qui disent comment une argumentation doit être développée distingue les auteurs, qui adoptent l'approche de l'étude descriptive, des modèles logico-fonctionnels. La nouvelle rhétorique veut se différencier de la rhétorique classique sur deux points. Premièrement, la nouvelle rhétorique ne se base pas seulement sur les éléments de la rhétorique d'Aristote mais aussi sur la dialectique « *conçue par Aristote lui-même comme l'art de raisonner à partir d'opinions généralement admises* ». Cependant, ils optent pour le titre de nouvelle rhétorique car le terme dialectique est trop étroitement lié au terme logique et a perdu sa signification aristotélicienne originelle. Néanmoins, ils estiment que la rhétorique et la dialectique se complètent. Alors que « *la dialectique fait allusion aux opinions, c'est-à-dire aux thèses auxquelles chacun adhère avec une intensité variable* », la rhétorique se préoccupe de « *l'idée d'adhésion et des personnes auxquelles s'adresse un discours* ». Emy Armañanzas, Javier Díaz Noci et Koldo Meso (1996) soulignent que l'adhésion des auditeurs comme objectif de l'art oratoire est la même que celle de toute argumentation.

Deuxièmement, la nouvelle rhétorique a une conception différente de l'objet d'étude. La nouvelle rhétorique a pour objet d'étude la structure de l'argumentation et les mécanismes de la pensée persuasive, en analysant principalement des textes écrits. Étant donné que l'intention des auteurs est l'analyse de l'argumentation, il est logique qu'ils incluent tous les types de discours écrits dans leur étude. Leur objectif est donc beaucoup plus large que celui de la rhétorique antique, qui se concentrait sur le discours oral et les formes de communication orale avec l'auditoire.

Ce qu'ils retiennent de la rhétorique classique, c'est la notion d'audience. Pour Perelman et

Olbrechts-Tyteca (1958, p.36) l'auditoire est « *l'ensemble de ceux que le locuteur veut influencer par son argumentation* ». Les auteurs soulignent que toute argumentation se développe en fonction d'un public. Tout discours, qu'il soit oral ou écrit, s'adresse à un public et tout discours est, même s'il peut sembler en être autrement dans le cas des textes écrits, conditionnés, consciemment ou non, par ceux à qui il peut être adressé. Pour la nouvelle rhétorique, l'audience, le public, le récepteur constituent une invention de celui qui envoie le message et le construit en suivant certaines règles qui lui permettent d'obtenir certains effets. Pour que l'orateur soit efficace, il doit s'adapter à l'auditoire, donc si l'auditoire change, l'argumentation doit également changer. « *L'auditoire, en fait, a le rôle le plus important dans la détermination de la qualité de l'argumentation et du comportement des orateurs* » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 62). Selon ces deux partisans de la nouvelle rhétorique, le public, « *une communauté efficace de personnes* », est un point clé pour que l'argumentation ait lieu. Il est également essentiel que les paroles de l'orateur·rice soient écoutées et que les textes de l'auteur·e soient lus, c'est-à-dire que ceux/ celles à qui l'argumentation est adressée y prêtent attention. En effet, dans cette optique, faire partie du même milieu, être en contact les uns avec les autres, entretenir des relations sociales, tout cela facilite la réalisation des conditions préalables au contact intellectuel.

Les auteurs de la nouvelle rhétorique distinguent également l'auditoire en fonction du type de contexte dans lequel l'argumentation se développe :

1. Il existe un public universel, constitué par l'ensemble de l'humanité.
2. Dans le cas des processus argumentatifs développés dans des contextes académiques et familiaux, l'auditoire est constitué par un seul interlocuteur/ interlocutrice, qui est, du point de vue du dialogue, celui auquel ou celle à laquelle on s'adresse ; et l'auditoire constitué par le sujet lui-même lorsqu'il/ elle évoque les raisons de ses actions.

Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca, la différence entre persuasion et conviction réside dans le type d'audience. Si le but est de persuader, l'auditoire est constitué d'une ou plusieurs personnes avec des caractéristiques spécifiques, par exemple, des électeur·rices, des votant·es, etc., alors que si le but est de convaincre, l'auditoire est composé d'hommes/ femmes adultes, c'est-à-dire de personnes raisonnables. Les auteurs commencent par

nommer les types d'objets d'accord en tant que parties fondamentales de l'argumentation, c'est-à-dire, les prémisses qui peuvent servir à rendre une argumentation efficace : faits, vérités, présomptions, valeurs, hiérarchies de valeurs et lieux. Ils les regroupent en deux catégories : l'une relative au réel (faits, vérités, présomptions) et l'autre relative au préférable, qui sont des objets d'accord sur lesquels seule l'adhésion de groupes particuliers est souhaitée (valeurs, hiérarchies et lieux du préférable).

Cette recherche adopte la perspective de l'argumentation de la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca où l'importance est accordée davantage au fait d'établir une communication entre l'émetteur·rice et le récepteur·rice qu'au fait de déployer une série d'arguments logiques pour défendre une idée. Comme mentionné précédemment, dans cette recherche, l'argumentation est un processus communicatif dans lequel le récepteur·rice joue un rôle actif. Dans cette recherche, en particulier, l'argumentation écrite est pensée comme un processus intentionnel qui permet à l'émetteur·rice de prendre en compte le public, ses besoins, ses valeurs, son environnement et, à partir de là, de s'engager dans une argumentation qui n'est pas éloignée du monde et des valeurs du récepteur·rice. L'argumentation est comprise comme un mécanisme permettant d'atteindre l'être de l'interlocuteur·rice et de lui faire savoir que l'émetteur·rice se situe dans sa réalité et qu'il j'entre en dialogue avec lui /elle. Dans ce qui suit, je développe le concept d'argumentation persuasive, un concept central dans cette thèse.

4. L'ARGUMENTATION PERSUASIVE

Tout acte communicatif dont le but est de faire réagir les interlocuteur·rices d'une certaine manière et d'intervenir dans leurs actions nécessite une relation univoque qui rend possible le processus d'échange d'idées, lorsqu'il s'agit de convaincre ou de persuader. Selon Perelman (1997, p.29) « *le but d'une argumentation est de produire ou d'accroître l'adhésion d'un public aux thèses qui sont présentées à son assentiment, elle ne se développe jamais dans le vide* ». Les arguments pour persuader ou convaincre peuvent affecter l'interlocuteur·rice au point d'interférer avec sa rationalité ou ses actions ou dans sa performance. Selon Perelman (1997, p.32) « *l'argumentation n'est pas seulement une question d'adhésion purement intellectuelle* ». Très souvent, elle cherche très souvent à

inciter à l'action, ou du moins à créer une disposition à l'action. À cette fin, il est nécessaire de mettre en œuvre des méthodes qui donnent forme au discours et à l'objectif. Tous les objectifs de toute argumentation ont pour priorité d'interférer dans le raisonnement ou d'influencer l'interlocuteur afin d'amener l'interlocuteur à effectuer des actions éclairées par la rhétorique.

De même, chaque être, en tant qu'entité pensante, possède une logique qui, selon la situation et les raisons auxquelles iel est exposé·e, lui permet de varier, soit de changer ses convictions, soit d'exécuter des actions inavouables, en raison de l'influence exercée par le discours argumentatif. Pour Antelme Édouard Chaignet (cité par Perelman ; 1997, p. 35-36) dans son ouvrage *La Rhétorique et son histoire*, « *La distinction entre persuader et convaincre consisterait essentiellement dans le fait que la persuasion est l'œuvre d'un autre, tandis qu'on est convaincu par soi-même* », ce qui signifie que la persuasion nécessite une relation dialogique qui rend possible l'interaction des arguments dans le but de dégager de nouvelles attitudes. Entre-temps, la conviction est générée à partir de l'individu et pour lui-même, à travers le monologue comme un acte intime qui implique son raisonnement, qui lui fournit le critère de vérité, qui fonde la transformation de ses croyances.

Ainsi, la persuasion incite ou, à défaut, provoque une action. Pour ce faire, il est nécessaire que les opinions soient jugées et évaluées devant un public particulier. Lorsque nous argumentons dans ce but, nous avons recours à l'émotivité et à la subjectivité de l'interlocuteur·rice pour obtenir ce qui est proposé. En revanche, convaincre est une action centrée sur la défense de vérités indiscutables ; ce n'est pas en vain que les philosophes, qui voient dans cet acte l'essence de la réalité, lui accordent une plus grande prépondérance et, par conséquent, il est plus estimable d'influencer leur raisonnement que leur attitude, du fait que leur public est universel. Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca (1989, p. 67) affirment :

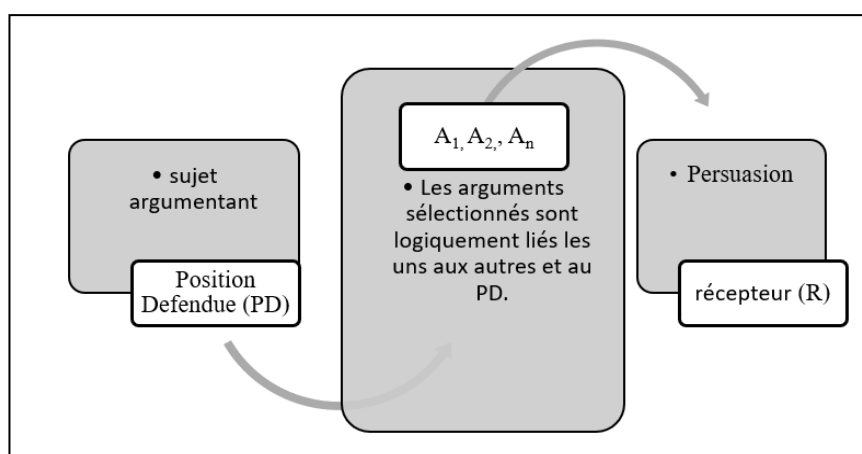
Nous proposons de qualifier de persuasive l'argumentation qui ne vise qu'à servir un objectif particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de toute entité de raison

Dans cette recherche, l'argumentation persuasive, à travers l'utilisation des arguments ethos, pathos et logos, cherche à changer la mentalité de l'interlocuteur·rice à travers un processus dialogique et réflexif dans lequel l'émetteur·rice est également impliqué·e dans

l'argumentation. Dans l'argumentation persuasive développée ici, on espère que l'émetteur·rice et le récepteur·rice réussiront à changer leur mentalité et à former des actions de changement pour le bien commun.

Sur la base des exposants théoriques de l'argumentation persuasive cités ici, je propose dans cette thèse de la considérer comme un acte communicatif, initié par un sujet argumentant (SA) -utilisateur du langage- qui prend une position et décide de la défendre, appelée position défendue (PD). La défense de cet OP nécessite la sélection d'un ou plusieurs arguments, appelés A1, A2, An. Les arguments sélectionnés sont logiquement liés les uns aux autres et au PD. De la même manière, l'AS a pour objectif communicatif d'obtenir (ou d'augmenter) l'adhésion du récepteur (R) à la DP. Enfin, la persuasion est valable pour un R particulier, ce qui générerait un changement de comportement. La figure 2 illustre la structure de l'argumentation persuasive en tant qu'acte de communication.

Figure 2. Structure de l'argumentation persuasive en tant qu'acte communicatif



Source : adapté de Perelman (1997) et Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca (2000).

Étant donné que dans cette recherche, l'argumentation dépasse le cadre de la logique stricte et se concentre sur le dialogue entre l'émetteur·rice et le/ la récepteur·rice, la section suivante examine les contributions de la dialectique et de la pragmadialectique dans l'argumentation. Dans cette recherche, l'argumentation écrite persuasive est observée sous l'angle des concepts de la nouvelle rhétorique. En outre, cette recherche étudie comment développer l'argumentation orale à partir de la négociation d'accords. En particulier, l'argumentation dans les débats est examinée. Il est donc nécessaire d'explorer et d'analyser l'argumentation dans la perspective du dialogue et dans celle de la théorie de

l'argumentation d'Habermas. Les lignes qui suivent examinent les deux perspectives et expliquent quels aspects sont tirés de chacune d'elles.

5. LES APPORTS DE LA PRAGMADIALECTIQUE

Le terme « *dialectique* » a toujours été associé au dialogue, c'est-à-dire à une interaction entre deux acteur·rices : un·e partisan·ne et un·e opposant·e, qui ont des points de vue opposés et qui s'affrontent à la manière d'une querelle intellectuelle, de sorte que l'un·e tente de vaincre l'autre par des arguments. Pour Platon, cependant, la dialectique n'est pas une simple confrontation d'opinions mais l'objet suprême de la philosophie : il la considère comme une méthode qui permet d'accéder à l'intelligible à partir du sensible et de l'unique, c'est-à-dire qu'elle permet de passer de la multiplicité à l'unité, fondement de la connaissance philosophique. Aristote, en revanche, plaçait la dialectique au même niveau que la rhétorique parce que toutes deux ne sont pas des sciences mais des techniques ou des instruments, et parce qu'elles traitent de raisonnements non pas vrais mais acceptables. Cependant, il existe des différences : la dialectique est une dispute, une probabilité, une induction alors que la rhétorique est une tentative de persuasion. La démonstration non plus, mais la dialectique est plus proche de la logique parce que la pratique dialectique est régie par des règles et des normes concernant l'interrogation et l'exécution des rôles des participant·es dans un processus qui doit suivre certaines lignes directrices. Son utilisation est née de la nécessité de systématiser les procédures appropriées pour participer aux débats publics qui avaient lieu à Athènes, généralement avec l'intervention d'un arbitre et de deux débatteurs qui assumaient respectivement les rôles de proposant et d'opposant dans un débat sur un sujet préalablement établi. L'opposant s'efforcerait de vaincre son adversaire par des questions remettant en cause les opinions exprimées par le proposant en réponse à l'interrogation précédente à laquelle il a été soumis.

Le modèle de la pragma-dialectique compte de ces éléments. Ces auteurs rejettent la tradition logico-théorique dans l'étude de l'argumentation au motif qu'elle manque de base empirique, et se concentrent sur les arguments formels qui manquent de relation directe et sur la manière dont l'argumentation se déroule dans la pratique. Par contre, ils rejettent également les travaux sur l'argumentation qui consistent en une observation non réfléchie

sans base théorique. Par conséquent, ils proposent un modèle pour l'étude de l'argumentation dans lequel le normatif et le descriptif sont intégrés (Frans H. Van Eemeren et Rob Grootendorst, 2004).

La partie normative est basée sur les présupposés de la rationalité critique, sur les travaux de Karl Popper (1974), Hans Albert (1975) et Rupert Crawshaw-Williams (1957) et sur la dialectique formelle de Else Barth et Erik Krabbe (1982). La partie descriptive est basée sur la théorie des actes de langage développé par John Langshaw Austin (1962) et Jhon Rogers Searle (1969) et sur les principes de coopération de Herbert Paul Grice (1975). Pour ces raisons, Van Eemeren et Grootendorst ont baptisé leur théorie de l'argumentation « *pragmadiialectique* », car ce nom reflète leur double point de vue. Selon eux, leur théorie est « *un pas vers une vision fonctionnelle et interactive de l'argumentation* » (Van Eemeren et Grootendorst, 2004, p. 318). Ils affirment également qu'il est nécessaire d'établir une interaction systématique entre les différents types d'étude qui permet de mettre en relation l'approche qui part du réel, objectif, matérialiste avec l'approche idéale, transcendantale et abstraite.

Dans l'approche pragmatique et dialectique, Van Eemeren et Grootendorst ont développé l'idée de la discussion critique qui peut être décrite comme un échange de vues dans lequel les parties impliquées dans une divergence d'opinion essaient systématiquement de déterminer si le ou les points de vue en cause sont défendables à la lumière de doutes ou d'objections critiques. En bref, pour Van Eemeren et Grootendorst (1984, p.18) l'argumentation est « *un acte de langage consistant en une constellation d'affirmations destinées à justifier ou à réfuter une opinion exprimée et calculées dans une discussion réglée pour convaincre un juge rationnel d'un point de vue particulier quant à l'acceptabilité ou l'inacceptabilité de l'opinion exprimée.* »

La pragmatique de cette approche est que les étapes de la résolution des divergences d'opinion sont conçues comme des activités verbales, des actes de parole réalisés dans un contexte spécifique. Par conséquent, l'étude de l'argumentation fait partie de l'étude d'une activité de communication verbale, également appelée analyse du discours.

Les auteurs partent de quatre principes théoriques de base sur lesquels repose l'étude de l'argumentation. Ces principes sont exposés ci-dessous.

5.1. La fonctionnalisation de l'argumentation

L'argumentation est une activité verbale dont l'objectif est de résoudre la différence d'opinion et d'atteindre ainsi son but communicatif et interactionnel. La fonctionnalisation est réalisée en traitant les expressions verbales utilisées dans l'argumentation comme des actes de langage, car l'argumentation est une activité verbale.

5.2. L'externalisation de l'argumentation

L'argumentation est un phénomène verbal, une contribution au processus de communication entre des personnes ou des groupes de personnes qui tentent de résoudre des divergences d'opinion en échangeant des idées. Le discours argumentatif est une activité sociale, il est accessible aux autres membres de la société et la manière dont l'argumentation est évaluée dépend du type d'interaction qui a lieu dans un processus de communication entre les participant-es à ce processus. À ce stade, Van Eemeren et Grootendorst abordent l'étude de l'argumentation comme un processus, et non comme un produit, contrairement aux approches logico-théoriques ou au modèle de Toulmin.

5.3. La socialisation de l'argumentation

L'argumentation prend la forme d'un dialogue, le locuteur qui argumente établit toujours un dialogue avec son interlocuteur afin de résoudre une divergence d'opinion. Il est nécessaire de considérer l'argumentation comme une partie du processus bilatéral. C'est pourquoi la socialisation est réalisée en étendant la perspective de l'acte de parole au niveau de l'interaction. Cela s'applique également aux cas où une seule personne est impliquée, sauf qu'il s'agit d'un dialogue intérieur (dialogue intérieur). On peut être en désaccord avec soi-même et avoir deux points de vue différents sur une thèse. Dans ce cas, il s'agit également d'un processus bilatéral et social, car vous devez convaincre quelqu'un de votre thèse.

5.4. La dialectification de l'argumentation

Van Eemeren et Grootendorst étudient l'argumentation comme une tentative de résoudre les différences d'opinion tout en respectant des normes rationnelles. Il existe une série de normes qui déterminent la résolution d'une telle différence d'opinion et ces normes impliquent une régulation méthodologique du discours argumentatif. Cela implique également que la résolution des divergences d'opinion doit adopter une attitude non seulement critique mais aussi coopérative. Dans cette optique, Van Eemeren et Grootendorst (1984, p.18) définissent la norme rationnelle comme un utilisateur de la langue qui prend part à une discussion argumentative est un utilisateur rationnel de la langue si, au cours de la discussion, il n'accomplit que des actes de langage conformes à un système de règles acceptables pour tous les participants à la discussion, qui permettent la création d'une dialectique pouvant conduire à la résolution du conflit au centre de la discussion.

Le modèle de la discussion critique nous fournit différentes étapes à différencier dans le processus de résolution des opinions. Elle part du principe que la différence d'opinion ne peut être résolue que si les personnes impliquées dans le processus parviennent à un accord sur les points de vue qui sont acceptables et ceux qui ne le sont pas. La théorie pragmatique et dialectique part du principe que l'argumentation est toujours un échange de vues entre deux pôles opposés, même lorsque l'échange de vues prend la forme d'un monologue. Par monologue, on entend « *un type spécifique de discussion critique où le protagoniste parle (ou écrit) et où le rôle de l'antagoniste reste implicite* » (Van Eemeren et Grootendorst, 2004, 59).

Même lorsque le rôle de l'antagoniste n'est pas actif et explicite, le discours du protagoniste peut tout de même contribuer à la discussion critique puisque le protagoniste tente de contrer un éventuel doute du public. En particulier dans les textes écrits, la différence d'opinion est souvent maintenue implicite parce qu'une seule partie exprime son point de vue et que le doute de l'autre partie est anticipé. « *L'argumentation vise toujours à convaincre les critiques potentiels, qu'ils soient présents ou non dans la réalité* » (Van Eemeren, Grootendorst et Francisca Snoeck Henkemans, 2006, p. 40).

Dans ce modèle idéal de discussion critique, on distingue quatre étapes, la confrontation, l'ouverture, l'argumentation et la clôture, par lesquelles doivent passer ceux qui ont l'intention d'argumenter afin de résoudre leurs divergences d'opinion. Dans cette recherche, ces étapes seront privilégiées lors de la démarche argumentative avec les apprenant·es. C'est-à-dire que lors des débats, dont l'objectif est de générer la négociation d'accords, les apprenant·es pourront utiliser les étapes suivantes dans leur argumentation.

5.4.1. La phase de confrontation

Dans la phase de confrontation, les parties établissent qu'elles ont des divergences d'opinion. Si la discussion reste implicite, il est également nécessaire d'établir qu'une divergence d'opinion existe ou menace d'apparaître.

5.4.2. La scène d'ouverture

Dans la phase d'ouverture, les parties décident de résoudre la différence d'opinion. Dans le cas d'une discussion implicite, la volonté de résoudre la différence d'opinion est clarifiée en suivant certaines règles qui peuvent être mentionnées. Il est très fréquent que la phase d'ouverture soit implicite parce que les règles de discussion ou d'autres points de départ sont considérés comme des aspects déjà concédés.

5.4.3. La phase d'argumentation

Dans la phase d'argumentation, le protagoniste défend son point de vue en avançant des arguments pour contrer les objections de l'antagoniste. Il en va de même si la discussion reste implicite, que l'on présente sa propre argumentation et que l'on fait éventuellement référence aux points de vue de la partie adverse. C'est la partie cruciale de la résolution des divergences d'opinion.

5.4.4. La phase de conclusion

Dans la phase de conclusion, les parties de la discussion évaluent dans quelle mesure la différence d'opinion initiale a été résolue. C'est l'étape d'une discussion qui est le plus souvent explicite. Cependant, l'étape de conclusion ne doit pas être finale car une discussion peut se poursuivre en apportant de nouveaux arguments ou même en modifiant

l'argumentation qu'ils ont déjà eue mais en changeant les prémisses de l'étape d'ouverture. Dans tous les cas, il faudra passer par les mêmes étapes pour résoudre les divergences d'opinion.

En résumé, dans cette section, l'argumentation vue sous l'angle pragmadialectique permet de structurer des environnements dialogiques et interactifs qui favorisent l'échange. Étant donné que dans cette étude, l'un de mes objectifs est de favoriser la négociation des accords basés sur le débat, l'argumentation qui a lieu à travers le dialogue est censée dépasser le simple objectif de mettre en avant des positions opposées et de chercher à savoir qui a raison ou a le pouvoir sur l'autre. Je considère que dans le cas de cette thèse, l'apport que je trouve dans mon étude de la vision pragmatique et sociolinguistique de l'argumentation réside dans la possibilité d'écouter l'autre, de transcender l'égoïsme, les positions radicales et les arguments déconnectés de la réalité des interlocuteurs.

Parallèlement aux apports que la pragmadialectique représente pour mon étude et étant donné que dans cette étude l'argumentation a un caractère social, interactif et dialogique, il est pertinent d'explorer la vision de l'argumentation comme acte communicatif à partir de la théorie de l'action communicative d'Habermas. Aborder l'argumentation du point de vue d'Habermas me permet d'entrer dans l'analyse de ce que j'entends par argumentation à partir de la négociation des accords. Dans cette recherche, l'argumentation est une arme vers la compréhension, la communication et l'accord.

6. L'ARGUMENTATION D'APRÈS L'ACTION COMMUNICATIVE DE JÜRGEN HABERMAS

Le concept d'action communicative introduit trois thèmes interdépendants. 1) le concept de rationalité communicative ; 2) le concept de société : a) monde de vie et b) système ; et 3) la théorie de la modernité, qui expose les maux de la société actuelle, donnant ainsi les raisons du paradoxe de la Modernité. Le livre d'Habermas sur l'action communicative est un fondement de la théorie sociale. La théorie de l'argumentation est indispensable à l'éthique ou à toute autre branche de la philosophie car elle fournit la rationalité, c'est-à-dire un ordre réflexif et conscient cohérent dans l'organisation du discours systématique.

Habermas, dans l'introduction, partie 1, section 3, de l'ouvrage en question, discute du concept de rationalité commune, intuitive, qui a été orienté sous les revendications de validité. Habermas s'appuie sur la théorie de l'argumentation pour clarifier la question de la rationalité et la manière dont elle est conçue. Le penseur allemand considère que l'argumentation est indispensable à l'achèvement du concept de rationalité (système de revendications de validité).

C'est pourquoi il précise que la logique de l'argumentation ne se réfère pas aux relations d'inférence entre les énoncés, comme le fait la logique formelle, mais au contenu. L'intention d'Habermas est de fournir une théorie complète du raisonnement qui va au-delà de la logique formelle déductive et inductive. Habermas comprend que les expressions argumentatives ne peuvent pas représenter un fondement basé sur une position empirique ou absolutiste. En plus de considérer que la logique de l'argumentation est directement liée à d'autres branches de la philosophie, telles que l'épistémologie, l'éthique et la philosophie du langage.

Au sein du discours argumentatif il y a trois principaux éléments des notions analytiques. D'abord, le discours argumentatif ou action orientée vers la compréhension. Elle est comprise comme un processus rhétorique, qui a pour caractéristique de réaliser une communication dans des conditions correctes et égales afin que le/la locuteur·rice puisse satisfaire ses besoins expressifs, dans la mesure où ses croyances ou ses connaissances lui permettent de les étayer. Deuxièmement, l'argumentation comprise en tant que processus discursif de compréhension dialectique, qui a la prétention de diviser l'internalisation du travail personnel en deux parties. La première partie est celle des partisan·nes d'une idée et la seconde est celle des opposant·es. En troisième position est l'argumentation qui produit un raisonnement pertinent sur la base de ses qualités logiques. Habermas considère qu'il est impossible de traiter séparément chacun des trois niveaux du discours argumentatif. Un exemple illustratif est présenté en rhétorique ou l'argumentation en tant que processus. Le principal problème du discours rhétorique est l'ensemble des conséquences relativistes pour le public, car toutes les idées qui surgissent de l'extérieur sont de simples notions particulières qui ne sont pas pertinentes pour l'argumentation critique collective.

Le raisonnement de la théorie de l'action-communication d'Habermas vise à éveiller la prise de conscience des participant·es du discours argumentatif sous des prétentions de

vérité qui ne sont en aucun cas liées à des valeurs culturelles, qui manquent d'universalité ; elles ne sont considérées que dans la mesure où elles se réfèrent à une partie des valeurs culturelles des participant·es au discours argumentatif. Elles ne sont considérées que dans la mesure où elles se réfèrent à une partie de la vie. Les revendications de validité qui intéressent Habermas sont la relation logique entre les déclarations d'une relation logique entre les énoncés d'un raisonnement, la clarté et la forme précise des expressions symboliques (Habermas, 1990, p. 189). La théorie sociale d'Habermas ne cherche pas à mettre l'accent sur l'action individuelle, mais constitue une approche qui accepte une « *communauté idéale de communication* », orientée vers une compréhension consensuelle entre les différentes parties de la société.

Dans la Théorie de l'action communicative, Habermas (1990) différencie les deux premières formes d'action : « *l'action rationnelle en fonction des fins* » ou action orientée vers le succès et « *l'action communicative* » ou action orientée vers la compréhension. Habermas soutient la thèse selon laquelle, en concurrence, mais aussi en plus de la « *rationalité du but* », il existe une rationalité communicative de l'action sociale. Cette dernière ne peut cependant pas être présumée lorsqu'un groupe de personnes, en participant à des expériences quotidiennes communes, parvient à des opinions et partage des significations générales de la situation, ni lorsqu'un accord ou une congruence dans une situation de tension a été le produit aléatoire et provisoire d'une circonstance d'intérêts et de besoins. Selon Habermas (1990), une situation de compréhension ne s'ouvre que dans la mesure où un acteur, dans une séquence d'interactions, fait l'offre d'un acte de parole, sur la base duquel une question en conflit n'est plus décidée à partir de la simple autorité d'un·e acteur·rice participant·e, mais par le biais de la meilleure argumentation et justification.

La compréhension rationnelle est donc systématiquement plus que la simple négociation ou régulation des intérêts individuels. Chaque situation d'interaction « *communicativement rationalisable* », à partir de sa situation spécifique, est constituée dans la perspective de validité des structures communicatives qui « *forcent* » les sujets à placer toujours à nouveau leurs approches particulières en relation avec un jugement rationnel libre de toute coercition. Pour Habermas, cette « *coercition non coercitive* », la justification implicite d'une argumentation non formulée de l'opinion ou du jugement et son acceptation par les autres participants à une discussion, représente la forme culturelle et sociale la plus élevée

de la civilisation.

La « *compréhension* » ne signifie donc pas l'obtention d'un succès par le biais d'un consensus global, mais uniquement un accord sur la dimension dans laquelle la justesse d'une déclaration est testée. Ces différentes dimensions fondamentales de la compréhension correspondent à :

1. La dimension cognitive, dans laquelle la justesse d'une proposition peut être testée de manière objective.
2. La dimension de l'information, dans laquelle la justesse d'une proposition peut être testée de manière objective.
3. La dimension psychologique, dans laquelle la pertinence d'une expression doit être jugée par rapport aux circonstances intérieures d'une personne.

Habermas suppose que notre connaissance de l'environnement physique ainsi que des normes sociales et des sensations intérieures peut être améliorée au moyen de « *processus d'apprentissage* » à partir desquels la rationalité de nos actions se développe progressivement. Pour Habermas, le terme « *action communicative* » désigne le processus de communication des plans d'action individuels au moyen d'un acte de compréhension oral, plutôt que dans la pratique quotidienne, où nous faisons un usage intuitif de nos connaissances réelles. Dans ce cas, les participant·es parviennent à un accord grâce à l'utilisation consciente de leur connaissance intuitive de l'interprétation générale de leur situation et de leurs actions.

Dans cette section consacrée à l'action communicative d'Habermas, je souhaite souligner que c'est précisément cette vision de l'argumentation comme produit à la fois individuel et social qui m'intéresse. Alignée sur les principes de l'action communicative d'Habermas, cette thèse défend l'idée que le sujet est un être social capable de générer des arguments rationnels selon sa logique individuelle. Cependant, en tant que sujet social, tout processus argumentatif implique non seulement une activité psycholinguistique mais aussi une activité dialogique avec l'environnement dans lequel le sujet produit des discours qui contribuent à la construction de la compréhension collective.

Dans ce chapitre, j'ai tenté de passer en revue les théories et les études sur l'argumentation

qui ont eu la plus grande influence sur l'histoire récente de l'étude de l'argumentation et qui sont les plus pertinentes pour ma thèse. J'ai réussi à démontrer l'évolution de l'argumentation, de ses origines aux théories contemporaines. Dans cette thèse, l'argumentation va au-delà du développement d'arguments valides. Ici, un accent particulier est mis non seulement sur les aspects structurels du discours mais aussi sur les aspects contextuels. C'est pourquoi l'argumentation persuasive est comprise ici, en premier lieu, comme une activité communicative rhétorique discursive intégrale qui est produite en fonction du contexte dans lequel l'argumentation a lieu et dans lequel le rôle de l'auditoire est vital puisque le type d'argumentation, les mécanismes pragmatiques et les techniques de persuasion utilisées par le sujet argumentateur en dépendent.

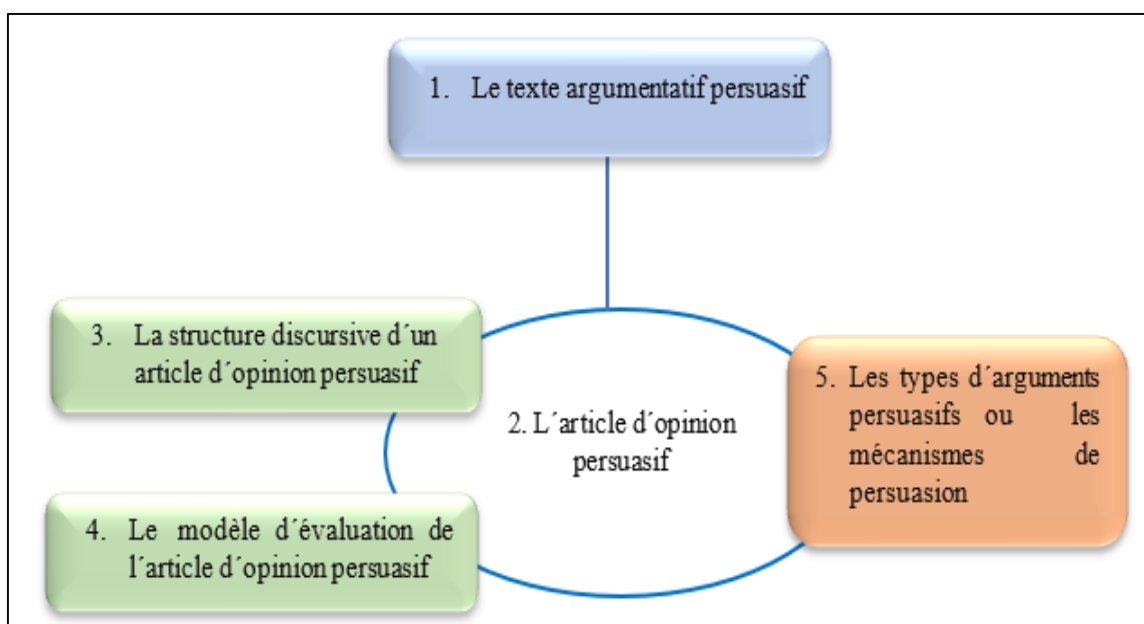
Dans ce chapitre, je défends également l'idée que l'argumentation est une structure discursive. Cependant, l'argumentation est un acte socialement construit et au service de la communauté. Par conséquent, l'approche théorique et pratique de l'argumentation doit partir de la compréhension de l'argumentation comme un moyen de négociation d'accords et de communication dans lequel la communauté, l'inclusion de l'autre et son bien-être priment. De ce fait, l'action communicative mêle la pratique de l'argumentation, de la réflexion et de la compréhension, qui cherche à se libérer de la coercition et de l'imposition d'idées qui entravent la créativité et la connaissance critique, elle peut être caractérisée comme un type d'action sociale.

Jusqu'à présent, les chapitres 1 et 2 ont donné un aperçu du rôle de l'argumentation au niveau du sujet et au niveau de la société. Par ailleurs, sur la base des objectifs de la thèse, j'ai encadré la notion d'argumentation au sein des écoles de pensée sur l'argumentation qui guident cette thèse. Mais quelles sont les compétences argumentatives que l'on souhaite développer dans cette étude ? Étant donné que dans cette thèse je considère l'argumentation comme un processus intégral, j'ai cherché à développer les compétences argumentatives écrites et orales en français langue étrangère. A partir de l'argumentation écrite, il s'agit de développer la rédaction d'un article d'opinion persuasif et à partir de l'argumentation orale, on étudie la négociation d'accords par le débat. Ces objectifs de recherche m'amènent, dans les chapitres suivants, à développer les concepts d'article d'opinion et de négociation des accords. Plus précisément, les catégories conceptuelles qui guident l'enseignement, le suivi et l'évaluation de ces genres argumentatifs sont explorées.

CHAPITRE 3. L'ARGUMENTATION ÉCRITE BASÉE SUR L'ARTICLE D'OPINION

Ce chapitre précise les concepts clés que j'ai adoptés dans le but d'explorer l'écriture argumentative persuasive à partir du genre qui m'intéresse dans cette étude, à savoir l'article d'opinion persuasif. J'aborde également les aspects discursifs, linguistiques, communicatifs, structurels et pragmatiques qui soutiennent l'enseignement et le suivi des articles d'opinion persuasifs produits par les apprenant·es. Dans ce sens, je commence par explorer ce que j'entends par texte argumentatif persuasif. J'explique ensuite comment je définis l'article d'opinion dans cette étude. En outre, je décris les caractéristiques et la structure de l'article d'opinion, ainsi que le modèle d'évaluation de l'article d'opinion utilisée. Enfin, ce chapitre présente les aspects pragmatiques, c'est-à-dire les types d'arguments persuasifs ou de mécanismes de persuasion. La figure 3 schématise les concepts développés dans ce chapitre.

Figure 3. Chapitre 3. L'argumentation écrite basée sur l'article d'opinion



1. LE TEXTE ARGUMENTATIF PERSUASIF

On sait que la plupart des textes ont pour fonction d'informer ou de transmettre des connaissances, mais lorsque leur objectif est de former, renforcer ou modifier des attitudes et des comportements, nous sommes en présence d'un texte qui veut persuader le lecteur. María Victoria Reyzábal (2002) mentionne dans le texte persuasif les actes de persuasion font appel aux émotions, aux intérêts personnels, aux désirs et aux motivations. Dans l'argumentation pour persuader, les sentiments et les émotions de l'interlocuteur sont utilisés comme ressources stratégiques : orgueil, haine, peur, sympathie, envie, patriotisme, vanité, préjugés. Dans la persuasion, on a recours aux preuves, aux données objectives, au raisonnement logique et aux vérifications. De cette façon, certaines ressources de persuasion peuvent être des statistiques, des démonstrations, des recherches, des témoignages, des exemples, des faits et des données concrètes. Selon María Victoria Reyzábal (2002), un texte argumentatif persuasif présente des caractéristiques particulières, je vais citer quelques-unes ci-dessous.

Au niveau externe, un texte de ce type peut être reconnu en possédant les caractéristiques suivantes :

- Début attractif : quel que soit le support, ce type de texte a une structure divisée en différentes étapes, qui se caractérise par la possession d'un début attractif qui sert d'accroche pour attirer les gens.
- Organisation verbale ou iconique : ce type de texte présente deux formes d'expression, l'iconique, caractérisée par des phrases courtes, des expressions attrayantes et une séparation en paragraphes ou en colonnes ; et l'verbale, où se détachent les images, les tableaux et les graphiques qui présentent des données pertinentes pour le visuel.
- Les éléments paralinguistiques : ce sont ceux qui sont extérieurs à la langue et qui servent à soutenir ou à marquer le texte à certains endroits. Selon le canal, il peut s'agir de gestes ou de ressources typographiques.

Parmi les caractéristiques internes, on peut souligner :

- La stratégie axée sur l'argumentation : les textes persuasifs sont un système d'argumentations interdépendantes qui visent à convaincre l'interlocuteur ou le lecteur.

- La persuasion rationnelle : les arguments sont présentés de manière claire et objective afin de convaincre par la rationalité. Les données et les informations sont utilisées pour confirmer ce qui est proposé.
- La persuasion émotionnelle : la persuasion doit également être orientée vers l'émotion et pour y parvenir, on utilise certaines déclarations qui font appel à l'émotivité et qui ont un impact sur l'autre personne, comme des associations avec des valeurs, des désirs et des idéologies.
- Les ressources linguistiques : pour atteindre l'objectif de communication, ces textes ont un lexique, une syntaxe et un vocabulaire très soignés et les énoncés sont utilisés de manière stratégique, en tirant parti de chaque style pour souligner certains points du discours.

Compte tenu des caractéristiques du texte argumentatif persuasif, dans cette recherche, ce type de texte représente une opportunité pour l'étudiant d'exprimer un point de vue à la recherche de changements au niveau de la pensée qui ont un impact et contribuent à la croissance sociale mutuelle. L'article d'opinion persuasif est un genre argumentatif qui encourage la critique, la réflexion, l'échange et l'action. C'est pourquoi, dans cette étude, nous avons choisi de privilégier ce genre textuel. Ensuite, je vais expliquer ce que j'entends par article d'opinion.

2. L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

Le genre discursif de l'article d'opinion, au service du journalisme, rassemble une longue tradition historique dans laquelle prévaut sa condition argumentative. Plusieurs auteurs considèrent l'article d'opinion comme un texte argumentatif de périodicité et de localisation fixes, dans lequel sont traités différents sujets, de préférence, d'actualité, et qui est rédigé avec une liberté expressive, fréquemment par un collaborateur permanent, journaliste ou non. Ce genre est caractérisé par la responsabilité énonciative assumée par l'auteur·e, ce qui implique une relation étroite et personnelle entre le/la locuteur·rice et le discours. Martín Vivaldi (1993) considère que l'article d'opinion est un article de raisonnement, d'orientation, d'analyse, de jugement, d'évaluation, qui exerce sa valeur chez l'auteur·e.

D'autre part, dans ce genre, la variété et la liberté, la linguistique et la rhétorique émergent,

de l'expression au contenu. Ce phénomène constitue en objet d'analyse, l'ethos de l'auteur·e, car comme Luisa Santamaría Suarez et María Jesús Casals Carro (2000, p. 302) le suggèrent, dans les articles d'opinion il s'agit d'extraire des données de la réalité journalistique ou des expériences et de les faire passer par leur propre idéologie, habillée d'un langage intime et de liberté expressive.

À cet égard, il convient de noter que l'article d'opinion est un discours rhétorique, dans lequel l'ego de l'orateur·rice (ethos) fait appel aux émotions des récepteur·rices (pathos), avec un contenu réfléchi ou une connaissance communiquée (logos) qui vise l'efficacité de la persuasion. Précisément, cette ressource est utilisée par les auteur·es pour tenter de persuader ou de convaincre le lecteur·rice, par le biais de l'ethos ; en ce sens, des éléments précis tels que le charisme, l'attitude et la capacité de l'auteur·e à approcher et à attirer le public sont déterminants (Santamaría Suarez et Casals Carro , 2000).

La principale ressource rhétorique de l'article d'opinion qui a commencé simultanément à prendre forme comme élément caractéristique et configurant de ce sous-genre est la qualité qui rend l'auteur·e d'un texte digne de confiance devant ses lecteur·rices et l'autorité morale avec laquelle iel s'adresse à elleux. (Fernando López Pan 1996, p. 28). Au milieu de cette relation entre l'auteur·e et le lecteur·rice (ethos-pathos) émerge l'intention discursive, présentée par Carmen Herrero (1996, p. 105) comme une caractéristique déterminante du genre, dans le sens où l'auteur·e, en construisant le texte, le fait en pensant au profil du lecteur·rice, qui sait qu'iel le lit et le suit publication par publication.

Or, le travail de création d'un article d'opinion à partir d'une atmosphère d'intimité, de complicité ou de familiarité avec le lecteur·rice, met à l'épreuve la capacité et l'attitude de l'auteur·e à utiliser en sa faveur toutes ses ressources disponibles, qui peuvent être certains types d'appels directs au lecteur·rice, la question, l'utilisation d'un langage populaire et proche, mais aussi l'utilisation de certains types d'arguments, par lesquels iel cherche à soutenir ses opinions. Dans le cadre de cette recherche, l'une des caractéristiques de l'article d'opinion qui ressort pour moi est précisément la liberté de l'auteur·e d'exprimer ses idées, d'utiliser la langue de manière créative, consciemment en fonction de son objectif, et de placer le lecteur·rice et l'interlocuteur·rice comme élément principal du processus d'écriture.

En effet, Alex Grijelmo (1997, p. 137), dans *Le style du journaliste*, souligne que l'une des caractéristiques les plus importantes du journalisme est qu'il s'agit d'une forme de créativité. L'une des caractéristiques les plus évidentes de ce genre est la liberté. Liberté qui, pour López Pan (2010), est rendue explicite dans quatre domaines principaux : dans le sujet, dans les idées que l'auteur·e défend, dans le style et dans sa structure. J'examine chacun de ces domaines ci-après.

1. La liberté thématique. S'il est vrai que l'article s'impose un thème lié à l'une des conditions de base du journalisme, l'actualité, et qu'il est écrit sur quelque chose de généralement déjà connu, ce cadre ne limite en rien le thème, qui dispose encore d'un espace très large, comme pour satisfaire tous les goûts et toutes les attentes.
2. La liberté des idées qui sont défendues. Afin de se donner un vernis de pluralité, les journaux, du moins dans notre environnement, ont choisi de choisir parmi leurs contributeur·rices des personnalités issues d'un spectre idéologique plus ou moins large, ce qui, au moins en théorie, donne l'idée d'une démocratisation des idées. Il est évident qu'il ne peut y avoir trop de positions opposées, car ni le journal ni le chroniqueur·euse ne pourraient coexister dans un respect mutuel élémentaire.
3. La liberté dans le style. Dans la page éditoriale, il est possible de trouver des styles très différents parmi les redacteur·rices : sérieux, humoristique, ironique, formel. Bien qu'on puisse également dire, en toute honnêteté, qu'il y en a d'autres qui n'ont pas de style du tout, et il y a aussi ceux qui ne se préoccupent pas de cette partie formelle, poussés par le critère erroné que ce qui compte c'est le contenu et non l'expression, alors qu'on sait que les deux composantes sont indissociables.
4. La liberté dans la structure. Conformément à la tendance du journalisme moderne, qui s'attache à dé-schématiser la structure des genres, l'article est l'une des modalités où cette liberté l'enrichit et le rend passionnant. Ces libertés sont ce qui peut provoquer ou non une relation d'identification entre l'auteur·e et le lecteur·rice. Les possibilités thématiques, stylistiques, idéologiques et structurelles étant très nombreuses, le lecteur·rice dispose, du moins en théorie, d'un éventail assez large de possibilités pour choisir un article à lire. Dans la pratique, nous

savons que ce n'est pas le cas, puisque l'indice de lisibilité de la page éditoriale est relativement faible, soit parce que ces libertés peuvent parfois se transformer en alphabétisation littéraire, soit, plus probablement, parce que les rédacteur·rices ne sont pas suffisamment préparé·es au maniement des ressources rhétoriques pour faire de cette liberté un espace de créativité et de bonne écriture.

Dans cette recherche, l'article d'opinion est un genre qui permet à l'apprenant·e d'avoir une liberté dans l'expression de son point de vue, le choix du sujet, les idées qu'il défend, le style et la structure. En ce qui concerne la structure, dans cette étude et dans le cadre du processus d'enseignement, je révisé la structure globale es composants d'un texte d'opinion. Cependant, comme mentionné ci-dessus, l'apprenant·e est libre de produire des textes à partir d'une structure donnée en fonction de son style et des objectifs communicatifs. Dans ce qui suit, j'explore, de manière générale, la structure d'un article d'opinion et le modèle d'évaluation de la structure discursive qui est adopté dans la présente recherche dans le but d'examiner quels aspects discursifs l'apprenant·e prend en compte lorsqu'iel développe son point de vue ans l'article d'opinion.

3. LA STRUCTURE DISCURSIVE D'UN ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

D'un point de vue général, un texte argumentatif implique un problème et la manière de le résoudre. Dans ce cas, la représentation dialogique présente une proposition, une recherche d'arguments en fonction d'une conclusion. Par conséquent, dans cette étude, au cours de l'enseignement et du suivi de l'article argumentatif persuasif, je prends en compte les éléments structurels qui propose Teodoro Álvarez Angulo, (2001) et qui soutiennent le travail de compréhension et de production de textes argumentatifs, à savoir :

3.1 La thèse

Il est important de souligner l'importance de cet élément en tant qu'affirmation que l'on veut prouver et soutenir ; en outre, il est indispensable à l'existence des arguments. La thèse est la position qui est maintenue devant le sujet, elle peut apparaître au début ou à la fin du texte et elle est le cœur de l'argumentation. Une thèse peut être une opinion subjective, dans le cas d'une argumentation informelle ; en revanche, s'il s'agit d'un travail de recherche universitaire, la thèse doit être une hypothèse scientifique. Il convient de noter qu'une thèse

qui n'est pas soutenue par des arguments rationnels ne constitue pas un argument académique ; seules des données objectives ou des déclarations scientifiquement démontrables constituent des arguments valables dans un texte scientifique et/ou technique. Lorsqu'on défend une opinion, on adopte généralement l'une des positions argumentatives suivantes : premièrement, une position positive dans laquelle l'auteur de l'argumentation fournit des arguments qui soutiennent sa thèse (argumentation positive ou de preuve); deuxièmement, une position négative, dans laquelle on propose des raisons qui réfutent ou rejettent les arguments contraires à son propre point de vue (argumentation négative ou de réfutation) ; et troisièmement, une position éclectique, dans laquelle on accepte certaines raisons des autres (concessions) et on fournit ses propres arguments.

3.2 Les arguments

En fonction de la thèse à défendre, les arguments définissent le processus d'argumentation au sein du texte. Il s'agit soit de justifier la thèse par la présentation de preuves et de divers arguments (argumentation positive), soit de réfuter la thèse contraire, soit d'admettre un argument contraire (concession) afin de contre-argumenter. Afin de persuader le destinataire, l'auteur·e peut déployer une série de stratégies argumentatives. Il peut recourir à des citations d'autorité et à l'exemplification, à l'analogie, à l'exposé des causes et des conséquences qui expliquent l'adoption de ses idées, au renforcement de son opinion au moyen de données objectives (comme, par exemple, des résultats statistiques ou des enquêtes), ou à la discussion et au rejet des objections possibles à la thèse adoptée. Ceux-ci sont chargés de prouver et de soutenir la thèse ou l'affirmation de l'argumentateur ou du récepteur. Ils sont indispensables pour donner la valeur argumentative du texte et montrer les raisons qui le soutiennent.

3.3 La conclusion

L'article tente de renforcer le point de vue de l'auteur en fonction de la thèse et des arguments. Dans un autre schéma plus large, celui de Toulmin (1958), on remarque la présence d'autres éléments tels que la garantie et la réserve, adaptées aux fonctions des arguments et de la thèse dans le texte argumentatif ; cependant, ils sont facultatifs selon les formes discursives utilisées par l'auteur. Dans la présente recherche, la chronique argumentative persuasive d'opinion en français langue étrangère est évaluée selon le

modèle psychologique de traitement de texte proposé par Walter Kintsch et Teun Adrianus Van Dijk (1978) et Teun Adrianus Van Dijk (1980). Ce modèle est décrit ci-dessous.

En ce qui concerne l'article d'opinion, conventionnellement, d'après Teodoro Álvarez Angulo (2001) un article d'opinion persuasif a la structure suivante :

- Un titre : tout texte journalistique doit être intitulé avec une déclaration courte et concise, de préférence frappante, sur le contenu de l'article.
- Une introduction : elle constitue la première partie de l'article. Dans cette partie, l'auteur·e doit avancer, sans développer, les principales idées autour de la question à traiter. Idéalement, cela suscitera l'intérêt du lecteur·rice.
- Un corps : c'est la partie où les idées principales autour du thème ou du problème central de l'article seront développées et analysées. Des arguments seront utilisés, ils seront contrastés avec des positions opposées. Ce sera raisonné.
- Une conclusion : la conclusion coïncidera avec la résolution de l'article. L'auteur·e présentera la thèse ou la position défendue (l'avis) et pourra même ajouter toute recommandation ou phrase qui motive le lecteur·rice à agir.

Dans cette étude, l'attention est portée sur la manière dont l'apprenant emploie les arguments stratégiquement et en fonction de la position à défendre, le contexte et les objectifs de communication. Ce but m'amène à explorer les aspects de la structure du texte proposés par Kintsch et Van Dijk (1978) et Van Dijk (1980). Il s'agit d'une base théorique qui m'aide à comprendre quelle est l'utilisation de l'argumentation par l'apprenant au niveau organisationnel et structurel pour atteindre son objectif communicatif.

4. LE MODÈLE D'ÉVALUATION DE L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

Dans le modèle de la structure organisationnelle et discursive du texte argumentatif de Kintsch et Van Dijk (1978) et Van Dijk (1980), le texte est composé des types de structures suivants : la super-structure, la macro-structure et la micro-structure. Dans la perspective théorique de ces auteurs, chaque structure textuelle est définie comme suit.

4.1. La super-structure

Elle s'agit du schéma structurel de base du texte, indépendamment de son contenu. Pour la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif, dans la présente recherche, une super-structure constituée par une catégorie fonctionnelle supérieure a été proposée, identifiée comme : nature argumentative. Cette catégorie contient, à son tour, quatre catégories fonctionnelles : le caractère persuasif de l'argumentation, la présentation de la thèse, des arguments en faveur du soutien de la thèse identifiée et la déclaration de conclusion.

4.2. La macro-structure

Elle organise de manière cohérente le contenu sémantique du texte à un niveau global. Par sa condition globale, elle se situe au niveau de l'essence, du thème ou de la thèse, c'est-à-dire qu'elle est la construction ou l'architecture textuelle qui assure la cohérence d'un texte, qui relie les paragraphes entre eux. Dans la présente recherche, il a été déterminé d'évaluer la macro-structure de l'article d'opinion, en tenant compte de la pertinence des composantes suivantes : la fonction socio-pragmatique persuasive, la fonction de thèse persuasive, la relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive, la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, la cohérence entre les arguments développés, la relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive et la relation de la conclusion avec la thèse persuasive.

4.3 La micro-structure

Elle organise de manière cohérente le contenu sémantique du texte à un niveau local. Ce sont les éléments locaux et superficiels qui font la cohésion et la cohérence d'un texte. Dans la présente recherche, il a été déterminé d'évaluer la micro-structure de l'article d'opinion, en tenant compte de la pertinence des composantes suivantes qui font partie des contenus au niveau micro structurel étudiés dans le cours de français 4 dans la filière de langues modernes, contexte de cette thèse. Ces composantes sont : les mécanismes de liaison des idées, la fonction argumentative des marqueurs textuels et les mécanismes de cohésion lexicale (répétition, réitération et association, les relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation, la relation logique entre les mots qui composent une phrase, et la concordance grammaticale).

Ces éléments deviennent une sorte de guide permettant au lecteur de déduire les significations présentes tout au long de l'article argumentatif. Dans la recherche présentée ici, la micro-structure est examinée sur la base des mécanismes ou ressources de cohésion suivante : mécanismes de liaison des idées, fonction argumentative des marqueurs textuels, mécanismes de cohésion lexicale, répétition, réitération et association, relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation et relation logique entre les mots qui composent une phrase et concordance grammaticale.

En regroupant ce qui a été développé ci-dessus, au niveau structurel et organisationnel, cette étude examine comment l'apprenant·e établit sa position, comment iel développe la défense de cette position en utilisant différents arguments en faveur de cette position et comment iel peut proposer une conclusion. En particulier, l'accent est mis sur l'analyse de la manière dont l'apprenant·e exerce son rôle de sujet critique réfléchi par l'utilisation de différents types d'arguments. Cet objectif m'amène à examiner quel type d'arguments persuasif l'apprenant·e utilise en fonction du contexte, des interlocuteur·rices et d'autres aspects pragmatiques. Dans ce qui suit, j'examine les arguments persuasifs ou, comme on les appelle aussi, les mécanismes de persuasion : ethos, pathos et logos.

5. LES TYPES D'ARGUMENTS PERSUASIFS OU LES MÉCANISMES DE PERSUASION

Dans l'analyse de l'argumentation réalisée dans cette étude, je m'intéresse à ce qui est lié aux certitudes humaines et non seulement aux aspects scientifiques, c'est-à-dire, comment rechercher l'adhésion des personnes par rapport à ce que les gens pensent ou croient et quels outils communicatifs-pragmatiques sont utilisés pour obtenir l'adhésion du public et non par rapport à des faits scientifiquement prouvés. C'est là que les arguments persuasifs de l'ethos, du pathos et du logos entrent en jeu. Mais avant d'entrer dans une conceptualisation des arguments persuasifs, il est important de mentionner la différence entre conviction et persuasion. La différenciation de ces concepts me permettra d'établir le rôle des émotions dans ce qui relève des arguments ethos et pathos.

La conviction et la persuasion se différencient par leur degré d'approche de la rationalité ou de l'émotionnalité, en tant que mécanismes permettant d'obtenir l'adhésion. Osvaldo Dallera (1993, p. 18) affirme :

D'une part, l'objectif est de générer une conviction avec un certain degré de certitude chez le récepteur-rice par rapport à l'objet de l'accord, ce qui serait davantage lié à la recherche d'une acceptation rationnelle de la conclusion. En d'autres occasions, l'objectif est de persuader le récepteur-rice, et cette recherche est liée à une adhésion davantage liée à l'aspect émotionnel du discours qu'à son aspect rationnel.

Dans le cadre de ce raisonnement, Perelman et Olbrechts-Tyteca, (2000) affirment que pour ceux qui sont préoccupés par le résultat, persuader est plus important que convaincre, puisque la conviction est la première phase qui induit l'action (un enfant peut être convaincu que manger de la soupe est bon pour sa croissance, mais comme il n'est pas persuadé de le faire, il n'en mange tout simplement pas). Alors que pour la personne qui s'intéresse au caractère rationnel de l'adhésion, convaincre est plus important que gagner l'adhésion.

En rhétorique, les tests fondamentaux et les mécanismes argumentatifs pour obtenir l'adhésion de l'auditoire constituent l'*Ethos*, le *Pathos* et le *logos*. Les deux premières sont émotionnelles (liées aux preuves psychologiques) et la troisième est rationnelle (liée aux preuves logiques). L'homme étant constitué non seulement par la tête et la raison mais aussi par le cœur et l'émotion, la nouvelle rhétorique a envisagé les mécanismes de caractère psychologique comme un moyen efficace d'assurer une persuasion effective, mais nécessairement lié aux mécanismes de caractère logique (ou pseudologique), c'est-à-dire ceux qui font appel à la raison.

Les mécanismes ou arguments du caractère psychologique, appelé aussi moral ou subjectif, partent de la nécessité de prendre en compte les états psychologiques de la personne, essentiellement les passions, mais « *non pas selon ce qu'elles sont, mais selon ce qu'on croit qu'elles sont* » (Roland Barthes, 1974, p. 63). Dans ce sens, Barthes parle d'une psychologie « *vérisimilaire* », par opposition à une psychologie vraie ; en d'autres termes, il ne se réfère pas à ce qui est, mais à ce que l'on croit être. Plus précisément, cette étude analyse comment les apprenant·es dans le but de persuader un public spécifique, font usage d'éléments d'ordre pragmatique et communicatif tels que les arguments ou mécanismes de persuasion, l'*ethos pathos* et le *logos*. Chaque type de mécanisme ou d'argument est décrit ci-dessous.

5.1 L'ethos comme forme de persuasion

Le caractère moral du sujet argumentatif est ce qui amène l'auditoire à lui faire confiance et, ainsi, à être persuadé. Ce caractère ne se trouve pas dans la personne en tant que telle, mais dans le texte qu'elle écrit. « *L'ethos n'est pas en dehors du discours, mais à l'intérieur* », dit López Pan (2005). La persuasion ou l'adhésion du lecteur·rice se produit donc lorsqu'iel voit incarnée ou représentée dans le texte une série de qualités morales auxquelles iel s'identifie. Ces qualités sont celles qui provoqueront la confiance du sujet qui argumente et, de cette façon, la persuasion aura pratiquement libre cours.

Les arguments par l'ethos sont basés sur la capacité de persuasion de l'expéditeur·rice par rapport à son talent personnel. Ses attributs en tant qu'orateur·rice et ses traits de caractère. Le mot grec ethos signifie « *coutume* », « *usage* ». En ce qui concerne les personnes, il s'agit de leur caractère ou de leur disposition morale. En latin, il se traduit par « *ingenium* » (esprit), « *mores* » (coutumes). Le substantif ethicon désigne l'éthique, la morale, les coutumes et, en particulier, les coutumes oratoires. L'ethos est basé sur les qualités de l'orateur·rice, qualités qu'iel doit être capable de projeter sur l'auditoire afin de créer la confiance, la foi en ce qu'iel dit.

Pour Aristote, les arguments dérivés du caractère de l'orateur·rice sont très efficaces pour la persuasion. L'orateur·rice est crédible par sa prudence, une capacité qui le fait penser correctement ; par sa vertu, puisqu'iel parlera toujours dans l'intérêt du bien et non motivé par le mal :

... lorsque le discours est prononcé de manière à rendre digne de crédit à la personne qui le déclame, car nous croyons de plus en plus les gens de bonnes mœurs, dans toutes les choses simples et dans lesquelles il n'y a pas de certitude absolue, mais une double opinion, également entièrement. L'ethos fait allusion à: « *une psychologie imaginaire [au sens psychanalytique]* »

Je dois signifier ce que je veux être pour l'autre. Pour Aristote, l'action oratoire, lorsqu'elle est mise en pratique, « *produit le même effet que l'art théâtral* ». Ainsi, il y a un style dans la manière d'écrire un discours, et un style dans la manière de le représenter, qui doivent tous deux manifester l'ethos de l'orateur. (Ret. III, p. 89)

Aujourd'hui, les médias de masse exploitent cette éthique de l'émetteur·rice et vont même jusqu'à la construire. Ils imposent des visages, des personnages, des autorités, des images. Une opinion est davantage crue si elle est dite ou exprimée par un homme politique reconnu, avec une autorité morale déjà établie. Un produit se vend mieux si l'agent·e qui projette l'image du produit est la·le même que celle / celui qui a déjà eu du succès. La

projection de son image devient l'argument d'autorité, et ainsi, la qualité du produit se mesure à l'image du promoteur·rice. L'ethos rhétorique est lié au *docere* (enseignement), par lequel l'émetteur·rice se comporte comme un *docens* (celui qui enseigne) qui sait faire valoir ses arguments clairement. Le *docens* avec caractère part d'une action délibérée et ses actions sont dirigées vers le « *bien* ». L'ethos rhétorique dans la promotion de l'image de l'expéditeur·rice est lié à *delectare* (ravir) : l'émetteur·rice doit avoir une capacité « *théâtrale* » pour distraire le public et le meilleur argument est sa propre personne pour convaincre. Ainsi se construisent des mythes et des symboles où l'on joue avec l'inconscient du récepteur et où l'on réactive des mythes anciens, comme celui de la jeunesse éternelle ou celui du magister dixit, aptes à captiver un public.

Un exemple clair de l'influence du discours argumentatif sur le comportement et les émotions de la population est l'impact des influenceur·euses à travers les réseaux sociaux. Nous sommes confronté·es au marketing d'influence, dans lequel les réseaux sociaux sont fusionnés en tant qu'espaces publicitaires. Ces espaces utilisent des leader·euses d'opinion ou des célébrités en tant qu'influenceur·euses, vers lesquelles les marques dirigent leurs efforts de communication pour atteindre plus de consommateur·rices potentiel·les (Begoña Gomez Nieto, 2018). En effet, les influenceur·euses ont permis de créer des liens de confiance beaucoup plus forts avec les consommateur·rices, car beaucoup de ces personnes s'expriment généralement avec de fortes émotions, ce qui motive la théorie de la propagation des émotions intégrée à la méthode d'influence (Subhra Chakrabarty, Gene Brown, Robert E. Widing, 2010). C'est pour ces raisons, entre autres, que les influenceur·euses jouent un rôle important pour les consommateur·rices, les marques et même les gouvernements, car ils interagissent quotidiennement avec leurs adeptes et font preuve d'une attitude positive.

Les arguments par l'ethos sont d'une importance vitale dans les types de discours où il n'y a pas d'opinion certaine sur le sujet à traiter, c'est-à-dire où les opinions sont divisées. Dans ce cas, il convient que le/la rédacteur·rice ou l'orateur·rice fasse preuve de son « *bon jugement* » pour donner une opinion et démontrer, par exemple, son état par rapport à des questions du même type traitées dans le passé. De même, à travers les arguments de l'ethos, l'orateur·rice doit faire comprendre à son auditoire/ lecteur·rice sa moralité, son

intégrité et sa répudiation des actions frauduleuses qui induisent à favoriser les intérêts personnels au moment de juger et de parler de sujets et de situations difficiles où il faut prendre des décisions. En outre, l'orateur·rice, au moyen des arguments de l'ethos, doit montrer sa vertu et sa prudence, c'est-à-dire parler pour le bien commun, capable de sacrifier l'individu au profit de la collectivité ou de la patrie. Ces traits de caractère de l'orateur·rice doivent être projetés dans le discours.

Les arguments par l'ethos sont très utiles au début et à la fin du discours. C'est dans ces parties qui se trouvent les meilleures occasions pour l'orateur·rice de capter l'attention et la bienveillance de l'auditoire, comme l'expriment les théoriciens de la rhétorique classique. Arturo Uslar Pietri (1990, p. 90), dans son article "Populisme et étatismisme" donne des arguments par ethos au début et à la fin de son discours afin de capter la sympathie de son auditoire en se montrant comme un homme capable d'analyser profondément la réalité en raison de sa puissance morale et intellectuelle reconnue :

Nous devons tenter la tâche difficile de pénétrer l'histoire des idées politiques en Amérique latine (...) Ce ne sera pas une histoire de manifestes et de proclamations, dont peu disent la réalité, mais une analyse effective (...) Ce ne sera pas facile, et il faudra beaucoup de courage moral et intellectuel pour pouvoir l'exprimer en termes utiles, mais il n'y a pas d'autre voie si nous voulons sortir des erreurs très coûteuses que le passé immédiat nous a léguées.

Selon Lazaro Carrillo Guerrero (2007) il existe plusieurs types d'arguments ou de mécanismes de persuasion Ethos. Dans cette recherche l'accent est mis sur les arguments suivants de type ethos :

1. De confiance : Elle met l'accent sur la transparence ou l'engagement envers le sujet qui défend pour générer la sécurité dans le public. Exemple : mes collègues, qui représentent les apprenant·es depuis deux ans, défendent inconditionnellement leurs droits.
2. De l'expérience ou de la connaissance : elle se base sur les idées que tout le monde a entendues par rapport à la connaissance de la réalité ou à l'expérience personnelle. Par exemple : notre devise est la meilleure car nous travaillons en équipe et elle a déjà fonctionné dans notre école : deux têtes valent mieux qu'une et les gens unis ne seront jamais vaincus.

5.2 Le pathos comme forme de persuasion

Le pathos désigne les arguments qui font appel à la passion de l'auditoire, qui cherchent à persuader en suscitant chez le destinataire un certain état d'esprit ou une certaine passion. « *Il s'agit de l'élément le plus émotionnel et le plus passionné des trois* ». C'est pourquoi on les appelle aussi des preuves par le registre pathétique. L'objectif est de susciter, par le biais du discours, certaines réactions affectives-passionnées chez l'auditoire, afin d'obtenir l'adhésion à la cause défendue. Les émotions sont des phénomènes complexes dans lesquels convergent divers éléments, parmi lesquels se distinguent les éléments psychologiques. Mais, selon Aristote, la connaissance a également une implication importante dans la réponse émotionnelle. Par conséquent, Lopez Pan (2005) affirme que les émotions comportent également une importante composante intellectuelle qui empêche de considérer les réponses comme totalement irrationnelles.

Les arguments de pathos sont fondés sur le *movere* (émouvoir), l'activation des sentiments du récepteur·rice. Il est important ici de sélectionner des signes ou des symboles qui induisent l'interprétation émotionnelle du message pour persuader, pour capter les sentiments du récepteur. Le message dans le but de persuader, de capter le récepteur. Grâce à ces arguments, l'auditeur·rice est entraîné·e dans un sentiment (tristesse, amour, haine, colère, honte, etc.) par le discours. Ils convainquent parce que « *nous ne concédons pas nos opinions* ». Aristote exprime que pour créer un discours persuasif il est nécessaire « *d'observer ce qui touche les passions, ce que chacune d'elles est et ce qu'elles sont, et de quelles choses elles proviennent et comment* ». Barthes (1974, p. 64) exprime que pour cet auteur l'opinion du public est la première et la dernière donnée, d'où sa profonde modernité :

Il n'y a chez lui aucune idée herméneutique (de déchiffrement) ; pour lui les passions sont des fragments stéréotypés de langage que le locuteur doit simplement bien connaître, d'où l'idée d'un réseau de passions, non pas comme une collection d'essences : mais comme un réseau d'opinions.

Les arguments pathos ont été largement utilisés comme mode de persuasion. Dans ces cas, il est important pour l'émetteur de connaître les sentiments de l'auditoire afin de les activer par son discours. Cela explique dans une large mesure les descriptions dramatiques des scènes, l'utilisation de pondérations, de phrases hyperboliques, de commentaires de pathos dans le but d'engager émotionnellement un lecteur. Aristote déclare à propos des passions

: les passions sont ce par quoi les hommes, changeant, diffèrent devant le jugement ; aux passions succèdent, comme conséquence, la tristesse ou le plaisir, ainsi sont, par exemple, la colère, la compassion, la crainte, et combien d'autres semblables à celles-ci et à leurs contraires. Il est commode de distinguer dans chacun trois aspects et je me réfère, par exemple, à la colère : quelle est la disposition des coléreux, contre qui ils sont habituellement irrités, et en quelles occasions ils sont habituellement irrités ; car si nous connaissions seulement un ou deux de ces aspects, mais pas tous, il nous serait impossible de provoquer la colère ; il en est de même pour les autres. La connaissance des émotions de l'auditoire permet à l'orateur de placer le lecteur dans le sentiment qui convient le mieux à ses objectifs.

Dans les paragraphes suivants d'un article de Pietri (1990), on peut observer l'utilisation répétée que l'auteur fait des arguments par le pathos : à travers une énumération d'objets pathétiques, dans le but de créer un sentiment d'appartenance.

La conscience du récepteur sur l'effondrement des valeurs de l'homme contemporain : le panorama de l'anarchie, de la violence, du désordre, de la décomposition sociale, du retour aux formes les plus élémentaires de l'agressivité instinctive de l'être humain, rempli de manière hallucinante et effrayante tous les moyens d'information abondants dont on dispose aujourd'hui. L'homme contemporain vit (...) submergé dans un terrible cauchemar d'insécurité et d'effondrement des valeurs qui, au-delà de toute son horreur quotidienne, peut, par sa répétition et sa permanence, nous amener à considérer le mal et le crime, et tout ce que jusqu'à présent nous considérions comme contraire au paradigme moral et au modèle de l'humanité, comme une chose quotidienne et inévitable... (Si Cándido regresara, *El Nacional*, 24/4/94. Art.n°4).

Selon Lazaro Carrillo Guerrero (2007), il existe plusieurs types d'arguments ou de mécanismes de persuasion Pathos, dans la présente enquête l'attention se porte sur les arguments suivants :

1. Les arguments affectifs : ils s'adressent aux sentiments de l'auditoire, notamment à ses doutes, ses désirs et ses craintes, afin d'émouvoir et de provoquer une réaction de sympathie ou de rejet. Exemple : « *Personne n'est à l'abri d'être victime d'intimidation, vous pouvez être le prochain. C'est dégoûtant. Votre soutien est vital pour éliminer ce type de violence* ».
2. Arguments familiers : on utilise des exemples précis qui sont familiers aux auditeurs parce qu'ils les touchent directement. Exemple : « *en tant qu'apprenant-es engagé-es, nous savons tous le défi et le sacrifice que nous faisons en ayant des classes virtuelles* ».

5.3 Les logos comme forme de persuasion

Le logos correspond au discours lui-même. C'est la voie la plus « *strictement rationnelle* », selon les termes de Antonio Vilarnovo Caamaño (1993). Cet auteur affirme qu'il faut des preuves logiques ou pseudo-logiques, c'est-à-dire celles qui permettent de convaincre l'auditeur·rice par la force du raisonnement, sans faire appel à ses dispositions psychologiques. La preuve doit avoir une force par elle-même. Il ne devrait pas être nécessaire de tenir compte des caractéristiques psychiques de l'auditeur·rice, mais seulement de sa capacité de raisonnement.

D'après Luisa Isabel Rodriguez Bello Rodriguez (1998), les arguments par ethos sont basés sur le caractère de l'expéditeur·rice. Les arguments par pathos sont basés sur le récepteur·rice, les arguments par logos se concentrent sur le discours lui-même, « *par ce qu'il signifie réellement ou semble signifier* ». Aristote affirme que par le discours, nous croyons « *lorsque nous montrons ce qui est vrai ou ce qui semble être vrai, selon ce qui semble persuasif dans chaque cas* ». Pour cet auteur, celui qui sait raisonner sait traiter les arguments par le logos.

Dans le cadre de la théorie rhétorique aristotélicienne, les « *arguments* » par logos font allusion à la fois au sujet ou aux faits relatés dans le discours, à leur contenu sémantique et à la structure de l'argument. Un discours peut persuader par l'intérêt que le sujet représente pour l'auditoire et, en particulier, par la manière dont ce sujet est présenté ou développé. La forme que prend le sujet est étroitement liée aux stratégies et aux schémas de développement logique utilisés pour l'argumentation. C'est pourquoi, dans les arguments par logos, il est nécessaire d'étudier à la fois les différentes formes de raisonnement et les stratégies rhétoriques utilisées par l'émetteur·rice pour façonner le sujet au sein du discours. Dans cette étude, il est très intéressant d'examiner comment l'apprenant·e, à travers les arguments d'ethos et de pathos, parvient à exprimer son monde intérieur, sa vision de la communauté et à générer des processus empathiques et inclusifs.

Pour en revenir aux points centraux de ce chapitre, je considère important de mentionner que dès la conception de l'article d'opinion que j'ai adoptée, l'auteur a la liberté de choisir son style, sa structure argumentative et d'utiliser les arguments de manière stratégique et créative. Dans cette recherche, les arguments d'ethos et de pathos représentent une

opportunité pour l'apprenant·e de réaliser une écriture non seulement créative, mais aussi réfléchie. Ce type d'arguments reflète les sentiments de l'auteur·e et permet d'établir un lien avec le lecteur·rice. Dans cette étude, ces stratégies de persuasion sont conçues pour permettre une prise de conscience de la part de l'auteur·e qui lui permet d'être empathique envers l'interlocuteur·rice. Également, dans cette étude, l'argumentation persuasive laisse de côté son caractère manipulateur et représente un mécanisme de compréhension de l'autre et de recherche d'un bien commun, puisque l'interlocuteur·rice est censé s'identifier au lecteur·rice dans un processus bidirectionnel.

Jusque-là, les chapitres 1, 2 et 3 m'ont permis d'explorer, d'une part, les perceptions ou écoles de pensée sur l'argumentation qui guident la présente étude, et d'autre part, les aspects pris en compte dans l'enseignement et le suivi de l'argumentation écrite. Dans cette étude, outre l'argumentation écrite, l'accent est mis sur l'argumentation orale. En particulier, je suis intéressée par l'analyse de la manière dont les apprenant·es peuvent négocier des accords dans le contexte d'un débat oral. Cet intérêt m'amène à explorer dans le chapitre 5 les concepts de débat, de négociation des accords et les différentes catégories qui me permettent d'analyser la manière dont les apprenant·es négocient les accords.

CHAPITRE 4 : LA NÉGOCIATION DES ACCORDS DANS L'ARGUMENTATION ORALE

Dans le chapitre 4, concernant la négociation des accords dans l'argumentation orale, le point de départ est la définition du discours oral. Les typologies du discours oral sont décrites afin de spécifier le type de discours oral examiné dans cette étude. Ensuite, le débat en tant que stratégie et technique qui sera utilisée pour donner lieu à la négociation des accords est définie. Ensuite, les catégories d'étude qui guideront l'observation de la négociation des accords sont présentées, à savoir, les postulats d'Habermas (1990) sur la négociation des accords et les pratiques dialogiques.

1. LE DISCOURS ORAL

Avant de proposer une approche théorique de l'argumentation orale, il est important d'aborder le terme de discours oral. Le discours, en tant que mode d'utilisation du langage, a plusieurs définitions qui peuvent être utilisées en fonction de l'accent particulier de chaque recherche, afin d'acquérir le sens qui convient le mieux à la recherche ou à l'objectif académique. *La Real Academia Española* (Ed. 23) définit le discours en 12 significations différentes, dont certaines sont directement associées au langage parlé. Ce sont : « *Une série de mots et de phrases utilisés pour exprimer ce que l'on pense ou ressent. Perdre, retrouver le fil du discours / m. Raisonement ou exposé sur un sujet quelconque qui est lu ou prononcé en public / Gram. Phrase (II Mot ou ensemble de mots ayant un sens complet) / Ling. Chaîne parlée ou écrite* » Ces définitions se réfèrent à l'acte de communication orale, où deux ou plusieurs interlocuteurs sont nécessaires pour la production et la réception d'informations, où les deux partagent le même code linguistique pour rendre la compréhension possible.

Un discours peut être représenté par l'écriture, cependant, dans cette thèse, le terme « *discours* » sera pris dans le sens de communication verbale. Cette décision est soutenue par les préférences d'usage terminologique de plusieurs auteurs concernant le texte et le discours. Cette position est partagée par Esperanza Morales López (2010), qui fait référence au texte par rapport aux manifestations écrites, et au discours par rapport à la communication verbale, lesquels sont l'objet de cette thèse.

Les différentes conceptions qui existent sur le discours nous permettent de comprendre ce concept en relation avec la communication orale. Selon Teun Adrianus Van Dijk (2000), trois disciplines sont impliquées dans l'étude du discours : la linguistique, la psychologie et les sciences sociales, respectivement dans les dimensions de l'utilisation du langage, de la communication des croyances et de l'interaction dans les situations sociales. Toutes ces catégories sont liées, car elles sont essentielles pour établir la communication avec d'autres personnes.

En termes plus spécifiques, le discours est abordé par Teun Adrianus Van Dijk comme un événement de communication qui, dans le cas du langage parlé, permet l'interaction des sons, de la vue et du corps en tant que parties qui rendent la compréhension possible. De

cette façon, l'interprétation du message est reconnue autant dans les mots que dans les actions, gestes ou mouvements lors de l'émission du discours. À cet égard, l'auteur déclare : « *Le fait qu'un-e interlocuteur-ric(e) soit en colère se manifeste non seulement par le choix particulier des mots qu'il dit, ou par le volume, la hauteur ou l'intonation des sons qu'il prononce, mais aussi par l'expression de son visage et par ses gestes* » (Teun Adrianus van Dijk, 2000, p. 4).

Le discours oral se réalise par l'interaction de deux ou plusieurs personnes, qui doivent établir et partager des critères de communication adaptés au contexte, afin que les mots exprimés soient à la portée de l'interlocuteur-ric(e), c'est-à-dire qu'il puisse assimiler ou comprendre le message transmis. Selon Antonio Briz (2008, p. 30), « tout discours est efficace s'il atteint son public, si les stratégies utilisées sont capables de capter d'abord et de maintenir ensuite son intérêt et son attention ».

Le discours, dit Mikhail Mikhaïlovitch Bakhtin (2010, p. 123), est « *le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés* » ; et il ajoute que même s'il n'y a pas d'interlocuteur-ric(e) « *réel-le* » (comme dans le discours intérieur ou la pensée) celui-ci est remplacé par la classe sociale à laquelle appartient le/la locuteur-ric(e) réel-le. Ainsi, la structure du discours sera déterminée par les conditions réelles ou supposées à partir desquelles le discours est fait, c'est-à-dire, avant tout, par la situation sociale immédiate et le milieu social plus large ; par le fait qu'il provient de quelqu'un et qu'il est adressé à quelqu'un. Le discours est en définitive le produit de l'interaction entre le/la locuteur-ric(e) et l'interlocuteur-ric(e), ce qui reflète la nature sociale du discours et la convergence en lui de l'individu et de la société, du psychologique et du social (Maria Cristina Martínez, 1997, p. 39).

La caractérisation du discours se limite généralement aux interventions orales des politicien-nes, des prêtres ou des universitaires qui sont chargés de persuader avec leurs mots. Cependant, Briz (2008, p.16) s'oppose à ce point de vue lorsqu'il affirme qu'il faut omettre les approches de certains traités oratoires, où le terme discours ne concerne que les expressions orales lors d'une conférence ou devant un large public. Et il ajoute qu'un « *discours* » se réfère à tout type d'intervention prononcée devant quelqu'un dans une situation donnée et pas seulement à celui qui a un ton solennel.

L'efficacité du discours est également obtenue par l'adéquation de la formalité à la situation, qui est établie en fonction de l'espace de communication et de la raison de l'interaction entre les interlocuteurs. En outre, avant et pendant l'émission discursive, il est nécessaire de reconnaître les particularités du groupe social ou de la personne cible, afin d'établir des marques de communication largement compréhensibles. Par conséquent, pour que le moment discursif soit efficace, les interlocuteur·rices doivent établir un paramètre quant à la profondeur et à la formalité de la production orale, d'autant plus si l'échange communicatif a lieu entre des locuteur·rices de cultures ou de modes de vie très différents. Quel que soit le cas d'interaction, il est nécessaire de prêter attention au moment spécifique de la communication afin d'utiliser le lexique, la structure et la formalité des énoncés les plus pertinents. En outre, tout·e locuteur·rice doit prêter attention aux aspects de la cohérence, de la cohésion et de l'adéquation du début à la fin, afin que le discours soit un cadre logique d'idées et non une émission sans discernement de phrases dénuées de sens. En somme, dans cette recherche, le discours oral est considéré, alors, comme une pratique sociale concrète, très significative par son caractère de construction sociale et très habituelle dans les activités personnelles et institutionnelles que les communautés développent. D'autre part, selon le contexte et les objectifs de communication, le discours peut être développé de manière formelle et dans un contexte académique ou de manière spontanée et informelle. Dans cette thèse, j'explore le discours dans un contexte académique. Il s'agit d'un discours portant sur des questions sociales importantes pour les apprenant·es et à partir duquel iels doivent exprimer leurs idées de manière soutenue dans le cadre du débat comme stratégie de production orale. En d'autres termes, il s'agit d'un discours oral académique formel dans le contexte de la formation et en tant qu'activité au sein de la classe. Pour cette raison, voici la définition du discours académique formel.

2. LE DISCOURS ORAL FORMEL

Le choix d'un type de discours dépend principalement de l'objectif discursif, des conditions de production et du public auquel le locuteur s'adresse. Cependant, il existe certaines caractéristiques invariables dans tout type de discours oral délivré pour parvenir à un échange communicatif complet. Ces caractéristiques sont les suivantes : la clarification l'objectif de l'intervention communicative dès le début, c'est-à-dire utiliser un lexique approprié pour s'assurer que l'autre comprend le message transmis, et la reconnaissance de

l'interlocuteur comme une partie active de la production orale car, bien que l'un parle et l'autre écoute, tous deux doivent être attentifs à ce qui est dit (Juli Palou Sangrà et Carmina Bosch, 2005).

Les exigences cognitives pour la production d'un discours oral informel sont différentes des exigences cognitives pour la production d'un discours oral formel, car le premier se réfère à des interventions familières telles que la conversation, qui admet l'utilisation d'expressions familières, de digressions, d'interruptions ou de digressions entre différents sujets ; contrairement au second, qui se réfère à la participation à des contextes oraux plus complexes tels qu'une conférence, une interview, un débat, une exposition publique ou l'explication d'un sujet à des camarades de classe. Dans cette recherche, le discours oral formel produit par les apprenants·es est étudié sur la base de leur participation et de leur intervention pendant le débat. Le débat en tant qu'outil permettant l'échange de points de vue est essentiel dans cette étude. C'est pourquoi, dans la section suivante, j'explore le concept de débat.

3. LE DÉBAT EN TANT QUE DISCOURS ORAL ARGUMENTATIF FORMEL

La nécessité d'obtenir une bonne expression orale pour communiquer une idée ou une opinion est fondamentale dans tout type de société ; dans ce cas, le débat est une stratégie utile pour développer la capacité communicative de l'être humain, c'est pourquoi je donnerai un concept de ce que signifie le débat et de ses caractéristiques. Le débat est un acte de communication, qui consiste en l'élaboration et la discussion d'une question controversée entre deux personnes ou groupes, il est mené de manière argumentée et est guidé par un·e modérateur·rice, dans lequel les participant·es doivent soutenir leurs meilleures idées et les défendre (Ali Alasmari et Sayed Salahuddin Ahmed, 2012). Le débat est traditionnellement considéré comme un événement de communication très sophistiqué qui nécessite la maîtrise des fonctions rhétoriques du langage. Cependant, cette idée peut être toutefois, remise en question. Le débat d'idées, de concepts et de points de vue a été présenté et défendu à de nombreuses reprises comme un excellent moyen d'action et défendu à de nombreuses reprises comme un excellent outil didactique pour favoriser l'acquisition de connaissances et comme un moyen de développer l'esprit d'entreprise, de connaissances et comme moyen de développer la réflexion (Alasmari et Salahuddin Ahmed, 2012).

Un débat sera plus complet et complexe au fur et à mesure que les idées présentées augmentent en quantité et en solidité d'argumentation. C'est également un excellent moyen de renforcer et de promouvoir l'apprentissage de certains sujets, ainsi qu'un excellent moyen de développer certaines compétences liées à la communication (Oscar Brenifier, 2005). Dans la présente thèse, le discours argumentatif est analysé sous l'angle du débat académique et formel. Le débat académique peut prendre différentes formes selon la façon dont il est conçu et peut être mélangé avec d'autres concepts similaires, tels que la discussion, la polémique, la dispute, entre autres. Plusieurs auteur·rices qui traitent du débat en tant qu'outil pédagogique, tels que Oscar Brenifier (2005), Ken Bain (2005), Adelino Cattani (2001) pour n'en citer que quelques-uns, associent le terme à la discussion ou à l'argumentation. Dans tous les cas, il est entendu que cette stratégie, qui est à la base de la théorie constructiviste, favorise l'apprentissage par l'exercice et le développement de compétences allant de l'expression orale à la pensée abstraite.

Dans cette thèse, le débat implique le recours à certains arguments (raisons, motifs ou causes) pour soutenir - d'un point de vue logique, psychologique ou factuel - une affirmation. Dans un sens plus large, ce processus d'échange dialectique peut être adapté à différentes situations, sujets, objectifs pédagogiques et peut avoir lieu uniquement entre pairs ou en incluant l'enseignant·e, dans des formats plus ou moins rigides en passant par les discussions, jusqu'aux dialogues ou aux entretiens.

Également dans cette thèse, le débat formel est une compétence argumentative, un acte de communication et un instrument d'évaluation de l'argumentation orale. En tant qu'acte de communication, il consiste à élaborer la discussion d'un sujet controversé entre deux personnes ou groupes, il se déroule de manière argumentée et est guidé par un·e modérateur·rice, les participant·es doivent y soutenir leurs meilleures idées et les défendre. Pour qu'un débat développe des interactions significatives qui profitent à la communication et à la négociation des accords, il est nécessaire de générer une série de dynamiques et de contextes favorables pendant les débats. C'est pourquoi cette recherche accorde une attention importante aux lignes directrices et aux phases du débat afin d'assurer des échanges pertinents qui favorisent l'apprentissage, la réflexion et la participation des apprenant·es. Dans la section suivante, j'examine les lignes directrices et les phases du débat.

4. LES LIGNES DIRECTRICES ET LES PHASES D'UN DÉBAT

Selon le philosophe Popper (1974), le débat repose sur la confrontation de deux points de vue argumentés, « *affirmatif* » et « *néгатif* », sur un sujet controversé. L'équipe affirmative propose des arguments en faveur de la proposition, et l'équipe négative s'y oppose. Les deux équipes doivent répondre aux arguments de l'autre, ce qui conduit à un échange d'idées basé sur la recherche neutre, que chaque groupe a effectuée avant le débat. Les deux groupes disposeront d'un temps déterminé qu'ils pourront demander au cours du débat afin de préparer la stratégie de leur équipe et de coordonner les arguments ou les réfutations. Il est nécessaire que le modérateur·rice connaisse également le sujet, et qu'iel ait une capacité d'analyse ; pendant le débat, iel observera les réactions des participant·es aux autres opinions, la présence de l'animateur·rice du débat est importante car iel oriente les personnes au moment de l'argumentation. Il est important que la communication soit claire, car c'est en menant un bon dialogue ensemble et avec respect que le débat pourra être conclu avec succès. Compte tenu de la rigueur du débat, dans cette recherche, les débats et discussions se déroulent selon une série de phases. Dans ce sens, je décris ci-dessous les étapes et les règles du débat proposées par Josep M. Castellà, Montserrat Vilà i Santasusana, Juli Palou Sangrà, Cristina Ballesteros, Maria Grau, Anna Cros (2002) et qui servent l'objectif de cette étude.

4.1. Les étapes du débat

4.1.1. La présentation du thème

L'enseignant·e présente le thème à débattre et propose des questions connexes possibles pour susciter la controverse. L'objectif est d'entrer dans les détails afin de mettre en évidence la diversité des opinions au sein de la classe. Cette phase permet de formuler la question centrale du débat (qui coïncide généralement avec celle qui provoque la plus grande disparité d'arguments opposés).

4.1.2. La présentation des sources d'information

Il arrive souvent que les apprenant·es n'aient pas d'opinion arrêtée sur un sujet ou que celui-ci soit stéréotypé. Ceci est dû à un manque d'informations vérifiées. Il est donc important de prévoir un temps pour s'informer et de leur fournir les sources d'information nécessaires.

4.1.3. La création des équipes et la préparation du tableau de travail

Après avoir formé des équipes de deux ou quatre personnes, le groupe doit créer un tableau de synthèse qui reflète les deux positions opposées qui seront discutées. Il est important que, bien qu'il s'agisse d'un travail de groupe, chaque membre de l'équipe dispose de son propre tableau.

4.1.4. La sélection des défenseur·euses et de leurs positions

Les meilleur·es orateur·rices sont ceux qui défendent leur position et la position opposée, il est donc conseillé que le hasard décide de la position qui sera débattue. Une formule consiste à attribuer des numéros au hasard (par exemple de 1 à 4, si le groupe est composé de quatre apprenant·es). Après la distribution des numéros, les numéros pairs défendent une position et les numéros impairs la position opposée).

4.1.5. La préparation de la salle de classe

Physiquement, la classe doit refléter les deux positions opposées. Il est donc recommandé de prévoir deux blocs de tables différents avec un espace central vide (ou où aucun élève ne peut être placé). Une fois tous·tes les apprenant·es situés dans l'une des deux zones correspondant à leur position, il reste quelques minutes pour organiser les tours d'intervention et les arguments à défendre au sein de chaque équipe.

4.1.6. La sélection du modérateur·rice et le début du débat

Le modérateur·rice est la personne qui introduit les interventions et rappelle les règles si nécessaire. Ce profil permet à l'enseignant·e d'avoir le temps de prendre des notes et d'évaluer. La chance décide quelle équipe commence le débat. Chaque défenseur·euse qui souhaite participer demande la parole en levant la main. Lorsque le modérateur·rice lui donne le tour, iel se lève et, face au bloc opposé, iel fait son intervention.

4.1.7. La fin du débat

Le débat se termine par une dernière série d'interventions (qui est notée doublement en raison de son importance). Avant de le démarrer, il y a un temps de préparation. L'équipe doit choisir son meilleur·e défenseur·euse et terminer avec son meilleur argument ou une synthèse de sa position.

4.1.8. L'évaluation

Ensuite, la notation de chaque groupe par rapport aux quatre normes est faite et expliquée. Si le débat s'est bien déroulé, tous·tes les participant·es obtiennent une note positive. L'équipe ayant obtenu le meilleur score reçoit la meilleure évaluation.

4.1.9. La co-évaluation

Il est important de faire une évaluation collective de l'activité, ainsi que des commentaires individuels. Mettre en avant les aspects positifs, donner des conseils et proposer des améliorations contribue à consolider le débat en tant que ressource pédagogique

4.2 Les règles du débat

Les règles sont utiles pour le bon déroulement du débat et pour l'évaluation des apprenant·es. Il y en a quatre.

4.2.1. La participation

Le groupe qui a le plus de participant·es au débat obtient la meilleure note. Afin d'éviter qu'un·e apprenant·e ne monopolise l'activité, iel n'est pas autorisé·e à participer deux fois de suite.

4.2.2. L'argumentation

Les interventions qui utilisent les sources d'information étudiées et qui sont bien construites seront valorisées. Les arguments peuvent consister à défendre leur position ou à remettre en question l'équipe adverse.

4.2.3. Le respect

Les cris, les commentaires péjoratifs et le manque de respect en général sont interdits.

4.2.4. La parole

L'utilisation de la terminologie liée au sujet et une façon correcte de s'exprimer seront valorisées positivement, ainsi que l'utilisation de phrases élaborées et une façon adéquate de communiquer oralement (ton de la voix, gesticulation, connexion, visuel,).

4.2.5. Le suivi

Il est important que l'évaluation soit effectuée en même temps que le débat (par exemple, en notant les scores au tableau) afin que les groupes puissent modifier leurs stratégies, voir leurs points forts et apprendre de leurs erreurs.

Comme je l'ai décrit dans cette section, le débat est un outil structuré. Cependant, il est important de mentionner que les conditions dans lesquelles se déroule un débat dépendent du sujet étudié, de l'atmosphère créée par les participant·es, et donc que chaque débat est unique. Dans cette recherche, le débat fournit le contexte du discours oral argumentatif. Mais quel est le but réel du débat dans cette recherche ? Ce qui est attendu, c'est que le débat serve de passerelle vers la négociation des accords. Dans la section suivante, j'explore ce que j'entends par négociation des accords.

5. LA NÉGOCIATION DES ACCORDS

Dans cette recherche, la négociation des accords par l'argumentation est un processus qui contribue au vivre ensemble, à la compréhension de l'autre. C'est pour cette raison que cette étude adopte les postulats d'Habermas et la vision que ce philosophe a de la négociation des accords, étant donné que pour lui tout processus de communication part de la reconnaissance de l'individualité et en même temps de l'importance de la vie en communauté. Je définis ensuite les pratiques dialogiques de la négociation d'un accord d'après Habermas qui servent de catégories pour l'étude de la négociation des accords.

La négociation des accords implique un consentement actif de chacun des membres individuels d'une communauté ou d'une société donnée. L'accord est le consensus atteint entre deux ou plusieurs personnes autour d'un sujet spécifique. Pour Habermas (1990) seuls des sujets linguistiquement et intersubjectivement compétents peuvent parvenir à un accord. C'est-à-dire que la qualité des interventions est soumise à la profondeur, à la rigueur scientifique et à la pensée critique que chaque personne imprime sur la négociation.

Pour Habermas (1990), tout consensus normatif génère une communauté intersubjective qui couvre trois plans différents : celui d'un accord normatif, celui d'une connaissance propositionnelle partagée et celui d'une confiance mutuelle dans la sincérité subjective de chacun, ce qui s'explique à son tour par le recours aux fonctions de la compréhension

linguistique. Selon Habermas, le concept de compréhension fait référence à un accord rationnellement motivé atteint entre les participant·es, qui est mesuré par des revendications de validité susceptibles d'être critiquées. Pour qu'une négociation des accords puisse avoir lieu, l'auteur propose les lignes directrices suivantes dans le cadre d'un processus communicatif :

1. Choisir le sujet ou la chose sur laquelle on va discuter ou polémiquer.
2. Se remplir de fondements théoriques ou de raisons pour entrer dans une discussion sur ce sujet.
3. Faire une brève introduction afin que les participant·es sachent de quoi iels vont discuter.
4. Ouvrir la discussion sur le sujet en autorisant l'argument et le contre-argument dans la session.
5. Respecter le point de vue de chaque participant·e.
6. Reconnaître l'autre comme un·e interlocuteur·rice valable.
7. Donner suffisamment de raisons pertinentes avec des affirmations de vérité.
8. Parvenir à un accord ou à un consensus.

En parallèle aux aspects mentionnés ci-dessus, Habermas (1990) considère que l'accord est fondé sur des convictions communes. L'acte de parole d'un·e acteur·rice ne peut pas être couronné de succès que si l'autre accepte l'offre que cet acte de parole implique, en prenant position par un oui ou un non face à une revendication de validité qui est en principe susceptible d'être critiquée. En droit, un accord est une décision prise conjointement par deux ou plusieurs personnes, par une réunion, une assemblée ou un tribunal. Il est également appelé pacte, traité ou résolution d'organisations, d'institutions, d'entreprises publiques ou privées.

Dans la présente recherche, la négociation des accords englobe les différents aspects exprimés par Habermas. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus collectif qui implique un certain renoncement aux structures mentales individualistes ou rigides. Il s'agit d'une dynamique intersubjective dans laquelle la communication et l'accord sont atteints dans la mesure où le sujet écoute son interlocuteur·rice et évalue comme possible non seulement ses propres positions mais aussi celles du reste du groupe. Selon Habermas, pour qu'une négociation des accords ait lieu, il faut que les personnes impliquées dans un processus de communication développent une série de pratiques dialogiques. C'est pour cette raison que dans la présente thèse, la négociation des accords est observée à partir des différentes pratiques dialogiques développées par l'apprenant·e pendant le débat. Il est donc important d'explorer ce que l'on entend par pratiques dialogique dans la section suivante.

6. LES PRATIQUES DIALOGIQUES

Il est important de commencer par définir ce qu'est une pratique dialogique. Selon Habermas (1990), les pratiques dialogiques sont un ensemble d'émissions ou de manifestations au moyen desquelles certain·es locuteur·rices veulent donner à comprendre quelque chose à certains auditoires en soulevant et en défendant leurs idées, leurs points de vue ou leur thèse sur quelque chose et être capables de se comprendre mutuellement au moyen de la communication sur les différents mondes qu'ils partagent.

Pour Alfonso Monsalve (1992) le dialogue ou les pratiques dialogiques ouvrent la possibilité de questionner, d'objecter et de contre-argumenter, ce qui fera finalement adhérer plus fortement le ou les partenaires du dialogue aux thèses présentées et un accord est obtenu. Si cela est sincère et que le dialogue est compris à la manière de Platón (1980), l'interlocuteur·rice ne doit pas être conçu·e comme une personne quelconque, mais comme la·le porte-parole la·le plus important·e d'un certain point de vue, réellement prêt·e à accepter les meilleures raisons et dont les objections seront préalablement répondues dans le dialogue. Dans cette étude, les pratiques dialogiques qui sont tenues en comptes pour analyser la négociation des accords des apprenant·es et qui servent des sous-catégories sont : utilisation de la rationalité, le processus de communication et l'intersubjectivité. Le tableau 1 suivant illustre les pratiques dialogiques en tant que catégories et sous-catégories qui guident l'observation de la négociation des accords dans l'argumentation orale. Je vais ensuite décrire chacun d'entre elle.

Tableau 1. *Les pratiques dialogiques*

La catégorie principale	Sous-catégorie	Ce qui la sous-catégorie comprend	La sous-catégorie est mise en évidence par	
Pratiques dialogiques				
Négociation des accords	Utilisation de la rationalité	Le bon sens	Le bon sens	
		Esprit critique		
	Processus de communication	Argumentation	Raisons	
			Emissions	
			Expressions	
	Intersubjectivité	Reconnaissance de l'intersubjectivité	Interlocuteur·rice valable	
Inclusion de l'autre		Participation démocratique		
		Prise de décision		
		Construction collective		

6.1 L'utilisation de la rationalité

Pour commencer, il est utile d'essayer de clarifier le concept de rationalité d'Habermas (1990), il existe une relation entre la rationalité et la connaissance. Les êtres humains sont rationnels parce qu'ils sont responsables et prudent·s, iels sont irrationnel·les lorsqu'ils font une déclaration de guerre et présentent des excuses à des retards, etc. La connaissance peut être critiquée comme étant peu fiable. Selon Habermas (1990, p. 26), « *une manifestation remplit les présupposés de la rationalité quand et seulement si elle incarne une connaissance faillible, gardant ainsi une relation avec le monde objectif, c'est-à-dire avec les faits, et étant accessible à un jugement objectif* ».

D'après Habermas (1990), la rationalité d'une émission ou d'une manifestation ne peut être réduite à sa sensibilité et à la critique uniquement parce qu'elle présente deux faiblesses importantes : a) la caractérisation est d'une part trop abstraite et d'autre part, elle est trop stricte, puisque le terme « *rationnel* » n'est pas seulement utilisé en relation avec des émissions ou des manifestations qui peuvent être vraies ou fausses, efficaces ou inefficaces. La rationalité immanente à la pratique communicative couvre un spectre plus large. Elle se réfère à diverses formes d'argumentation ainsi qu'à d'autres possibilités de poursuivre une action communicative avec des moyens réflexifs.

Pour le cas qui découle de la négociation des accords à partir de pratiques dialogiques en classe et concernant l'usage de la rationalité, Habermas (1990) suggère qu'une affirmation ne peut être qualifiée de rationnelle que si le/la locuteur·rice ou l'informateur·rice remplit les conditions communicatives qui sont nécessaires pour atteindre une fin. Cette finalité doit être comprise à propos de quelque chose dans le monde, au moins avec un·e autre participant·e à la communication ; et une action téléologique ne peut être qualifiée de rationnelle que si l'acteur·rice remplit les conditions qui sont nécessaires à la réalisation de son dessein d'intervenir efficacement dans le monde ou dans la classe. Habermas (1990) affirme que les deux tentatives peuvent échouer : il est possible que l'accord recherché ne soit pas atteint ou que l'effet souhaité ne soit pas produit. Cela signifie que dans ces échecs, la rationalité de l'émission ou de l'expression est évidente : ces échecs peuvent être expliqués. En d'autres termes, l'orateur·rice, l'apprenant·e ou l'informateur·rice qui fait une affirmation doit disposer d'un bon stock de bonnes raisons avec lesquelles, si nécessaire, iel peut convaincre ses adversaires de la vérité discutée et parvenir ainsi à un accord

rationnellement motivé. En bref, pour Habermas, le concept de rationalité est résolu de manière satisfaisante par une théorie de l'argumentation, où deux ou plusieurs participant·es présentent des raisons suffisantes avec des revendications de validité.

L'utilisation de la rationalité, dans la position d' Habermas, inclut l'utilisation de la rigueur scientifique. En même temps, le degré d'utilisation de la *rigueur scientifique* dépendra de la manière dont la personne qui argumente fait allusion *au bon sens* ou fonde son activité argumentative sur la *pensée critique*. Dans cette recherche, on attend des apprenant·es qu'ils fassent appel à la rationalité et à la réflexion sur les informations socialisées et discutées dans un débat. L'objectif est que les apprenant·es disposent d'un point de référence conceptuel, historique et académique pour les sujets traités et qu'ils soient en même temps capables de rationaliser et de réfléchir en profondeur sur ces sujets mis en contexte.

Dans cette étude, je défends l'idée que dans tout processus rationnel, il est important d'examiner comment les apprenant·es évoluent pour passer de l'utilisation de leur bon sens, qui peut être excluant, discriminatoire ou partial, à l'utilisation d'une pensée critique ouverte et inclusive. C'est pourquoi, dans cette sous-catégorie, il est important de développer le concept de bon sens et d'esprit critique. Voici une approche à ces concepts.

6.1.1 Le bon sens des participant·es

Selon Alvira Domínguez et Serrato Ferrer (1994, p.10), « *le sens commun est le premier des sens internes* ». Le bon sens n'est pas le « *bon sens* », « *commun* » à tous les hommes, c'est-à-dire l'intelligence dans son activité spontanée, ou la raison au sens cartésien de pouvoir distinguer le vrai du faux. Bien qu'il s'agisse d'un sens commun, cette assimilation suppose un changement de sens par rapport à la doctrine classique, qui configure le sens commun comme un sens, une fonction de connaissance sensible : son objet n'est pas abstrait et, par conséquent, il ne s'agit pas d'une fonction intellectuelle.

6.1.2 La pensée critique

Il existe de nombreuses approches du concept d'esprit critique ou de raisonnement critique. D'un point de vue pratique, il peut être défini comme suit. Selon Maureen Priestley (1996), nous comprenons la pensée critique comme « *la procédure qui nous permet de traiter*

l'information. Elle commence par l'étape de l'observation ou de la perception d'un objet ou de stimuli, puis passe à l'étape du discernement de l'existence d'un problème, du moment où il se produit et de la projection de sa solution ». L'esprit critique concerne le traitement des informations reçues en classe et l'application de ces facultés de traitement dans les situations de la vie quotidienne qui se présentent en classe.

L'esprit critique permet aux apprenant·es d'apprendre, de comprendre, de mettre en pratique et d'appliquer de nouvelles informations. Donc, l'enseignement de la pensée critique doit se concentrer sur la capacité des apprenant·es à traiter, à réfléchir et à appliquer les informations qu'ils reçoivent. Jean Piaget (2001) a affirmé que le but de l'éducation est de former des hommes capables de faire des choses nouvelles, qui ne se contentent pas de répéter ce que les autres générations ont fait, des personnes créatives, qui ont la capacité d'inventer et qui sont des découvreur·euses. Le deuxième objectif de l'éducation est de former des esprits capables d'exercer une critique, qui peuvent voir par eux-mêmes ce qu'on leur présente et ne pas simplement l'accepter.

En effet, la pensée critique est un processus par lequel la connaissance et l'intelligence sont utilisées pour arriver, de manière efficace, à la position la plus raisonnable et la plus justifiée sur une question, et dans lequel des efforts sont faits pour identifier et surmonter les nombreuses barrières ou obstacles que les préjugés ou les partis pris introduisent. Selon Rui Marques Vieira, Celina Tenreiro-Vieira et Isabel Martins, (2011) la pensée critique implique le développement d'une attitude qui permet l'entrée de plus d'informations et nous permet de nous arrêter et de réfléchir. La pensée critique ou le penseur critique a la possibilité d'écouter différents points de vue, remet en question l'indiscutable, argumente et permet la contre-argumentation, n'est pas dogmatique, est démocratique, a l'esprit ouvert aux points de vue, est un être humble au niveau intellectuel, n'est pas pédant et permet liberté de pensée. L'humilité intellectuelle signifie que l'on est capable de donner une chance aux opinions et aux nouvelles preuves ou arguments. Le penseur·euse critique doit être capable d'être indépendant·e et d'être un·e libre penseur·euse, autonome et avoir le courage d'utiliser sa propre compréhension.

Dans cette recherche, j'attends des apprenant·es qu'ils soient capables de socialiser leurs critiques, leurs points de vue à partir d'une approche intégrative. C'est-à-dire que l'apprenant·e peut faire preuve d'un respect tolérant et d'une ouverture à des modes de

pensée nouveaux ou différents. De même, dans cette étude, j'attends que les apprenant-es soient capables de trouver et de comprendre comment appliquer leurs réflexions à la compréhension de l'autre. Outre la pensée critique, le processus de communication est une pratique dialogique dans la négociation des accords. C'est-à-dire qu'une pratique dialogique doit être immergée dans un processus de communication et en même temps le représenter. Dans la section suivante, je définis le processus de communication lequel est une sous-catégorie dans cette étude.

6.2 Le processus de communication

La communication est un processus inhérent à la relation de groupe des êtres vivants au moyen duquel ceux-ci obtiennent des informations sur leur environnement et d'autres environnements et sont capables de les partager en rendant les autres participant-es de cette information. La communication consiste à partager par une relation dialogique ou écrite un sujet ou des messages au moyen de symboles. Selon Edinson Flórez Llorente (2008), la communication est l'interaction des personnes qui y entrent en tant que sujets. Pour qu'il y ait communication, il faut au moins deux personnes, mais cela peut être plus. Également, d'après Enrique Pichón Riviere (2006), la communication est tout processus d'interaction sociale au moyen de symboles et de systèmes de messages. Elle peut être orale ou écrite. Dans le même ordre d'idées, Fernando González Rey (2018), ce concept représente l'interaction de personnes qui y entrent en tant que sujets. Pour sa part, Regla Alicia Sierra Salcedo (2007), comprend la communication comme un processus d'interaction sociale à travers des signes et des systèmes de signes qui apparaissent comme un produit de l'activité humaine. Dans cette étude, le processus de communication est le moyen par lequel les personnes expriment leurs besoins, aspirations, critères et émotions. Chez les êtres humains, la communication est un acte de leur activité psychique, qui découle du langage et de la pensée, ainsi que du développement et de la gestion des capacités psychosociales de relation avec les autres.

Il existe des types de communication qui sont classés comme suit : verbale et non verbale. La première fait référence à l'utilisation de la langue, qui possède une structure syntaxique et grammaticale complète. On parle de communication orale directe lorsque le langage est exprimé au moyen d'une langue orale naturelle. On parle de communication gestuelle

directe lorsque le langage est exprimé par un langage naturel signé et on fait référence à la communication écrite lorsque la langue est exprimée sous forme écrite. Dans le cas de la communication non verbale c'est lorsque le langage n'est pas utilisé, mais un système spécial de signes ou de signaux. Finalement, la communication virtuelle, c'est la tendance des êtres humains à interagir par le biais des nouvelles technologies de l'information telles que l'Internet ou d'autres moyens technologiques.

D'après ce qui précède, je constate que la communication est un processus d'interaction sociale impliquant deux personnes ou plus, basé sur l'échange d'informations par le biais du dialogue qui s'établit entre les individus et le type d'interrelation qui est maintenu avec les autres et le type d'impact qu'il a sur les caractéristiques des autres. Dans cette étude, dans le processus de négociation des accords, en plus de la prise en compte des pratiques dialogiques telles que la rationalité, le processus de communication, l'accent est mis sur l'examen de l'argumentation développée par les apprenant-es. Il est donc important de développer le concept d'argumentation dans la section suivante.

L'argumentation

Dans cette recherche, l'argumentation est de nature persuasive. En argumentant, nous essayons de changer l'opinion de l'autre personne, de la convaincre. Nous voulons que l'autre personne change d'avis, qu'elle soit convaincue, qu'elle se range du côté du point de vue que nous défendons. Pour obtenir l'effet perlocutoire de l'argumentation, c'est-à-dire pour persuader la·le producteur·rice de l'argument doit rassembler des arguments - preuves, raisons - avec lesquels iel pourra crédibiliser l'argument et de les présenter de manière cohérente afin qu'ils forment un ensemble cohérent de telle sorte qu'ils forment un ensemble sémantique et linguistique capable de modifier les convictions de l'auditeur·rice ; offrir une succession claire et ordonnée de preuves est, sans aucun doute, une façon de faire. La fourniture d'une séquence claire et ordonnée de preuves est sans aucun doute l'une des tâches les plus complexes du texte argumentatif, mais ce n'est pas le seul, ni le plus important. Ce sont les éléments pragmatiques de la communication -producteur·rice, interlocuteur·rices et context qui conditionnent véritablement la tâche argumentative persuasive, et dont dépend le fait que l'acte de parole représenté par le texte argumentatif réussisse ou échoue dans sa tâche d'influencer le récepteur·rice. L'argumentation est, par conséquent, une tâche complexe, qui exige la maîtrise de mécanismes logiques et

psychologiques, mais aussi de règles strictes. Dans cette recherche, je reconnais le rôle actif de l'interlocuteur·rice au cours d'un processus argumentatif persuasif et de la négociation d'accords. Par conséquent, voici une explication de ce que j'entends par intersubjectivité dans la présente étude.

6.3 L'intersubjectivité

L'intersubjectivité est utilisée selon Habermas (1990) pour faire référence au sens commun, aux significations partagées construites par les personnes dans leurs interactions et, enfin, le terme est utilisé pour indiquer les divergences des significations partagées. L'intersubjectivité souligne que la cognition partagée et le consensus sont essentiels à la formation de nos idées et de nos relations. L'intersubjectivité considère la science comme un produit social, lié à la culture humaine, en dialogue avec les autres et avec la société dans son ensemble. Selon les postulats d'Habermas, la reconnaissance de l'autre et l'intégration de l'autre jouent un rôle transcendantal dans l'intersubjectivité. Voici une approche théorique de ces concepts.

6.3.1 La reconnaissance de l'autre

Selon Guillermo Hoyos Vázquez (2013), la reconnaissance de l'autre et de sa culture en tant que différente est le point de départ de tout type d'argumentation morale qui cherche à donner des raisons et des motifs de ses propres actes et jugements qui peuvent être, en même temps, compris par d'autres qui pensent différemment. Un aspect important dans la reconnaissance de l'autre est le rôle de l'interlocuteur·rice valable. Pour Habermas (1990) les interlocuteur·rices valables sont toutes les personnes qui, en faisant usage de la rationalité et des pratiques dialogiques, peuvent présenter des points de vue qui peuvent résulter avec un certain degré de pertinence et de validité, les interactions communicatives nous permettent de nous ouvrir à d'autres cultures et à d'autres points de vue valables, cela signifie que pour très farfelue qu'est une idée, elle peut être prise en compte ou peut être remplacée par une autre idée pertinente et de plus grande profondeur.

6.3.2 L'inclusion de l'autre

L'inclusion, selon Habermas (1999), ne signifie pas l'incorporation dans la chose propre et l'exclusion de l'autre chose. L'inclusion de l'autre indique plutôt que les limites de la

communauté sont ouvertes pour tous·tes, et précisément aussi pour ceux qui sont étranges pour les autres et veulent continuer à l'être. Il s'agit d'un concept théorique de la pédagogie qui fait référence à la manière dont la diversité, la pluralité et le multiculturalisme doivent être pris en compte à l'école. C'est un droit de tous·tes les individus au respect de leurs droits à la différence, à des points de vue différents sans discrimination, à la culture des possibilités et des horizons. Dans la position d'Habermas, pour parvenir à l'inclusion de l'autre, les aspects suivants doivent être impliqués : participation démocratique, prise de décision et la construction collective.

La démocratie délibérative, parfois aussi appelée démocratie discursive, est un terme utilisé par certains philosophes et politologues, comme Habermas, pour désigner un système qui, s'écartant des paramètres de base de la démocratie représentative, met l'accent sur un processus de prise de décision consensuel. La démocratie délibérative met autant l'accent sur le processus de délibération que sur les décisions qui en découlent. La prise de décision est le processus par lequel un choix est fait entre des alternatives ou des manières de résoudre différentes situations dans la vie, celles-ci peuvent se produire dans différents contextes ; au travail, en famille, sentimentalement, c'est-à-dire qu'à tout moment des décisions sont prises, la différence entre chacune d'elles est le processus ou la manière dont elles sont atteintes. La prise de décision consiste, essentiellement, à choisir une alternative parmi celles qui sont disponibles, afin de résoudre un problème actuel ou potentiel (même en l'absence de conflit latent). Quant à la coopération ou construction collective, Il s'agit de trouver en coopération les minima sans lesquels la coexistence humaine n'est pas possible. Construire collectivement est un processus qui partage avec tout acte éducatif la recherche de la compréhension collective d'un sujet au moyen d'un travail et d'une activité partagée dans laquelle les différents points de vue sont inclus.

Dans cette étude, l'inclusion de l'autre et la participation démocratique, la prise de décision et la construction collective sont des aspects pertinents car j'analyse la négociation des accords à partir de la capacité des apprenant·es à reconnaître l'interlocuteur·rice comme un être social libre, divers·e et pluriel·le. En particulier, je suis intéressée par l'observation de la capacité des apprenant·es à prendre des décisions, à être démocratiques et à parvenir à des constructions collectives en faveur de la communication, de la compréhension et de la coexistence.

Jusqu'à présent, dans le chapitre 5, j'ai pu développer l'idée que la négociation des accords est un processus pluriel, diversifié, communicatif et argumentatif dans lequel différents acteur-rices et facteurs sont impliqués. L'approche théorique du discours oral que j'ai développée tout au long du chapitre 5 m'a permis de fournir une vue d'ensemble des différents aspects qui doivent être en place afin de générer un discours oral argumentatif persuasif et communicatif. D'une part, il est nécessaire de générer un contexte favorable au niveau communicatif et didactique qui permette l'interaction, le dialogue et l'échange. En ce sens, le débat est un mécanisme fourni par l'environnement académique à ces fins. En outre, afin de comprendre comment sont produits les discours argumentatifs et communicatifs qui motivent la négociation des accords, ce chapitre met en évidence le rôle prépondérant joué par les pratiques dialogiques telles que : l'utilisation de la rationalité, le processus de communication et l'intersubjectivité.

PARTIE 2. PROPOSITION D'UNE APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE MULTIMODALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION

Dans cette recherche, j'ai l'intention de développer les capacités d'argumentation orale et écrite des apprenant·es. Cet objectif me demande l'adoption d'une approche pédagogique didactique qui réponde aux intérêts et aux besoins des apprenant·es. En particulier, il faut une approche qui offre une formation pour la vie. Une approche qui part de la réalité des apprenant·es, intègre des informations authentiques, permet l'interaction avec les nouvelles technologies et l'ère numérique. S'il est vrai que cette recherche est développée dans un contexte académique, l'objectif est de donner aux apprenant·es des mécanismes et compétences qui leur permettront de se débrouiller dans différents contextes, à savoir : académique, social, familial, etc. Parmi les différentes propositions pédagogiques-didactiques qui ont eu un impact important sur la formation aux compétences argumentatives figurent les méthodologies basées sur la métacognition, le méta pragmatique et la multimodalité. Dans ce sens, je vais maintenant explorer la proposition pédagogique-didactique que j'adopte dans cette recherche pour la formation des compétences argumentatives et dont je me suis inspiré pour le développement de mon expérimentation. À cette fin, j'effectue une approche théorique des concepts qui fondent la proposition pédagogique-didactique. Le premier chapitre concerne la relation entre l'approche méta pragmatique et le développement de l'écriture. Le deuxième chapitre traite de la relation entre l'approche multimodale et l'écriture à travers des textes multimodaux.

CHAPITRE 1- RELATION ENTRE L'APPROCHE MÉTA-PRAGMATIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE

Tout d'abord, afin de comprendre la pertinence de l'approche méta-pragmatique sur le développement de l'écriture, je développe le concept d'approche méta-pragmatique. Je décris ensuite quelques stratégies méta-pragmatiques qui peuvent être mises en œuvre en classe. De même, je présente des études provenant de Colombie qui montre la relation entre la métapragmatique et l'argumentation.

1. L'APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE DE L'ÉCRITURE

Dans l'introduction, j'ai souligné que les apprenant·es au niveau de l'enseignement supérieur rencontrent des difficultés dans divers aspects de la maîtrise de l'argumentation écrite et orale. Amanda Coffey et Paul Atkinson (2003) soulignent que ce problème a attiré l'attention des chercheur·euses et des pédagogues sur la recherche de bonnes pratiques et de méthodes qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation dans l'enseignement supérieur. Ainsi, ces dernières années, la recherche dans le domaine de la psychologie de l'éducation a conçu et testé l'efficacité d'interventions dédiées à l'enseignement direct des techniques d'argumentation spécifique aux apprenant·es universitaires. Parmi ces techniques se trouvent : l'utilisation de schémas argumentatifs, la considération des contre-arguments et des procédures pour une révision globale et locale des éléments conceptuels, structurels et linguistiques des essais argumentatifs (Jodie Butler et Anne Britt, 2011). Maintenant, quelles sont les propositions d'intervention en argumentation écrite dans le contexte international et colombien ? Et quelles sont les approches pédagogiques ou les propositions d'intervention didactique en production écrite argumentative qui font attention aux aspects structurels, formels et socio-pragmatiques de l'argumentation en contexte académique ?

Actuellement, la production écrite est conçue comme une activité de négociation de sens qui s'articule autour d'un processus cognitif et qui doit répondre à des conditions de nature diverse. Pour répondre à ces demandes, les auteur·es et, dans un sens plus large, les orateur·rices, possèdent des connaissances générales. Ces connaissances guident leur compréhension et leur production textuelle. Selon Wolfgang Heinemann et Dieter Vieweger (1991), les connaissances générales seraient de nature différente : connaissances encyclopédiques se rapportant à la connaissance du monde, connaissances linguistiques liées à la grammaire et au lexique, connaissances interactives liées à l'illocutoire, aux maximes et aux normes communicatives, et connaissances sur les schémas textuels liés à l'organisation de l'information.

En particulier, la connaissance intuitive démontrée par l'auteur·e au cours de l'activité communicative doit être étendue pour une utilisation stratégique. C'est là que l'approche méta pragmatique entre en jeu. En particulier, la production écrite exige que les

connaissances générales déjà mentionnées soient approfondies afin d'être effectivement mises en pratique. L'utilisation consciente de ces connaissances est évidente dans les productions d'auteur·es compétent·es. Iels contrôlent la tâche d'écriture en appliquant des stratégies métacognitives et métapragmatiques, c'est-à-dire en réfléchissant sur leur propre travail, sur le contexte socioculturel d'écriture et tous les autres éléments qui interagissent pour que l'activité d'écriture puisse accomplir son but communicatif.

Avant d'aborder la définition de l'approche métapragmatique, je dois fournir une définition du terme capacité métapragmatique. D'un point de vue psycholinguistique, Jean Gombert (1992) définit la métapragmatique comme la conscience de la relation entre le système linguistique et le contexte dans lequel il est utilisé. Il souligne également qu'il est nécessaire d'ajouter à ce concept la capacité de l'individu à contrôler l'adéquation du message produit, ainsi que la capacité à comprendre les différents aspects de la relation entre le langage et le contexte dans lequel il est utilisé. Cet auteur suggère le besoin de faire une distinction entre les ajustements automatiques du discours pour répondre aux besoins des locuteur·rices et le suivi cognitif conscient des aspects pragmatiques d'un message verbal (métapragmatique). La première activité reflète des connaissances pragmatiques tacites et inconscientes, tandis que la seconde implique de porter des aspects de ces connaissances à la conscience, c'est-à-dire de mener une réflexion explicite.

Dans différents domaines, des linguistes et des éducateur·rices ont exprimé leur intérêt pour la mise en œuvre de tâches et d'activités en classe visant à développer la conscience métalinguistique et métapragmatique (Verschueren, 2000). Cet intérêt vise à permettre aux locuteur·rices de réfléchir au fonctionnement des langues et des variétés de langues, et de contribuer de manière réfléchie et critique à la construction de l'identité des adolescent·es. En ce sens, Carlos Lomas (2011, p. 16) affirme que lorsque les jeunes « *parlent comme iels parlent* », iels utilisent l'argot des jeunes pour s'identifier comme membres d'une sous-culture spécifique et, en outre, iels ne font rien d'autre que refléter leur identité sexuelle, générationnelle et socioculturelle dans leur utilisation linguistique. Ainsi, nous pouvons affirmer que toute production discursive est conditionnée par les différences idéologiques et les inégalités sociales (Norman Fairclough, 1999).

Dans le domaine de l'éducation et de la psychologie de l'apprentissage, d'un point de vue général, les chercheur·euses proposent que la métacognition soit un moyen d'apprendre à

apprendre et qu'elle permette la formation des apprenant·es autonomes. A partir de ces références théoriques, dans cette recherche, je comprends comme séquence didactique avec une approche métapragmatique, celle où l'enseignant·e crée l'environnement d'apprentissage pour permettre à l'apprenant·e l'utilisation de diverses ressources pour planifier, contrôler et évaluer l'utilisation de l'organisation discursive du texte et des mécanismes de persuasion. Tout cela en fonction du contexte dans lequel se déroule le processus d'écriture. De même, à partir de l'argumentation orale, l'enseignant·e permet à l'apprenant·e d'examiner les aspects de l'ordre contextuel pour développer une argumentation qui favorise l'argumentation dialogique à travers l'utilisation d'actes de parole et la négociation des accords.

En effet, une approche métapragmatique de l'enseignement favorise la réflexion ou la conscience métapragmatique comme une compétence qui implique un processus actif. Dans ce processus le sujet est capable non seulement d'évaluer les relations à l'intérieur du système linguistique, mais aussi celles qui s'établissent entre le système et le contexte ou la situation d'utilisation de la langue, le locuteur·rice, l'auditeur·rice, le support de communication, le temps et l'espace de la communication. En outre, cette compétence comprend la capacité de juger de l'adéquation référentielle, la capacité de déterminer le degré d'intelligibilité d'un énoncé et la capacité de décrire explicitement les règles pragmatiques qui régissent l'utilisation de la langue. De même, la métapragmatique requiert également la capacité du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus dans l'utilisation globale et expressive du langage (Claire Collins, 2013 ; Jean Berko Gleason et Nan Bernstein Ratner, 2010 ; Gombert, 1992). Dans le cadre de l'approche métapragmatique, plusieurs stratégies méthodologiques sont utilisées. Dans la présente étude, j'utiliserai certaines stratégies axées sur la métacognition. Dans ce qui suit, je conceptualise certaines de ces stratégies.

2. LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT À PARTIR DE L'APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE

Mar Mateos (2001) et David W. Johnson et Rogert T. Johnson (1992) proposent des stratégies d'enseignement métapragmatique. L'enchaînement de ces stratégies dépend des

objectifs d'apprentissage prévus et du développement de cet apprentissage.

2.1. L'enseignement métacognitif

Il permet le transfert progressif du contrôle de l'apprentissage. L'enseignant·e initie l'enseignement en guidant l'apprenant·e dans ses activités cognitives et métacognitives et en retirant progressivement son soutien jusqu'à ce que le contrôle du processus soit laissé entre les mains de l'apprenant·e.

2.2. L'enseignement direct

Il énonce et rend explicite la stratégie qui va être utilisée pour atteindre un certain objectif. Ces informations peuvent être offertes par le biais d'une explication directe et d'une modélisation cognitive. L'explication directe rend compte de l'ensemble des étapes qui doivent être suivies pour utiliser les stratégies et des conditions qui doivent être remplies pour qu'elles puissent être utilisées. La modélisation cognitive est ce qui permet à l'enseignant·e de modéliser l'activité cognitive et métacognitive et d'exprimer verbalement les actions cognitives.

2.3. La pratique guidée

Elle consiste à motiver l'apprenant·e à mettre en pratique ce qui a été enseigné. Cette pratique se fait en compagnie de l'enseignant·e qui le guide et l'aide sur la voie de l'autorégulation.

2.4. La pratique coopérative

Elle renforce l'apprentissage individuel. Elle se déroule dans un contexte où les apprenant·es interagissent avec un groupe de pairs qui collaborent pour accomplir une tâche. Par conséquent, le contrôle de l'activité est transféré au groupe et la résolution des tâches se fait conjointement.

2.5. La pratique individuelle

Elle permet à l'apprenant·e d'assumer la réalisation d'une tâche sans soutien extérieur. Il faut réguler sa propre performance pendant son développement. La possibilité d'auto-

questionnement se présente également dans la résolution des tâches, c'est-à-dire le questionnement qui se pose sur les difficultés et les solutions possibles ou la manière de les réaliser.

Pour le développement des compétences métacognitives et métapragmatiques et des compétences argumentatives à l'oral et à l'écrit chez les apprenant·es, David W. Johnson et Rogert T. Johnson (1991) mettent en avant : la modélisation cognitive et métacognitive, le questionnement métacognitif, la discussion métacognitive et l'enseignement coopératif.

2.6. La stratégie méthodologique de modélisation métacognitive

Elle est particulièrement efficace si elle est appliquée au contenu quotidien des cours et des devoirs. Dans cette partie, l'enseignant·e explique en détail aux apprenant·es comment procéder aux trois principales étapes de l'exécution d'une tâche : planification, contrôle de l'exécution et évaluation. Par exemple, l'enseignant·e peut illustrer la planification de la réalisation d'une tâche, la hiérarchisation des activités à effectuer, l'organisation du lieu et des éléments de travail. Iel montre comment vérifier si la tâche est bien exécutée en posant des questions, en examinant les résultats partiels, en identifiant les difficultés et les stratégies qui peuvent être utilisées, ainsi que des instructions pour l'auto-renforcement. Enfin, l'enseignant·e modalise la manière d'effectuer l'évaluation finale après l'achèvement de la tâche. Il s'agit notamment de savoir comment l'activité a été menée, si les conditions étaient appropriées. Cette évaluation permet de savoir si l'enseignant·e a accordé une attention suffisante, s'iel a utilisé des stratégies appropriées, si le lieu de travail était bien organisé, etc. Tout ceci afin de tirer des conclusions pour les prochaines activités.

2.7. La stratégie de discussion métacognitive

Elle permet de construire une culture stratégique dans la classe. La capacité à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage et à développer un niveau approprié de conscience de soi n'est pas la même pour tous·tes les apprenant·es. En général, bien que certain·es apprenant·es développent la capacité d'autosurveillance en recherchant et en utilisant intuitivement les meilleures stratégies dans leur apprentissage, la plupart des apprenant·es ont besoin d'un enseignement systématique. Ce type d'enseignement

comprend non seulement la démonstration et la présentation de stratégies, mais aussi la prise de conscience des types de stratégies les plus fonctionnelles pour chaque apprenant·e au niveau personnel et le passage à la phase active de création de ses propres stratégies (Nancy Joseph, 2006). La prise de conscience en tant qu'élément principal du processus d'enseignement des stratégies métacognitives peut être encouragée en établissant un échange de groupe sur les expériences d'apprentissage des apprenant·es. Cet échange rend également possible l'apprentissage mutuel de nouvelles stratégies qui ont été fonctionnelles pour les camarades de classe. L'enseignant·e s'informe des stratégies utilisées par les différent·es apprenant·es et les rend explicites pour le reste du groupe. De même, les apprenant·es eux-mêmes / elles-mêmes peuvent proposer d'expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées pour faire leurs devoirs et étudier. Il est important de garder à l'esprit que la création d'une culture stratégique en classe nécessite les stratégies méthodologiques suivantes : l'enseignement explicite de la stratégie et la modélisation doivent devenir une partie intégrante des explications en classe. L'examen des travaux doit inclure : l'examen des formats ou des stratégies utilisés par les apprenant·es et l'organisation de discussions en classe afin de partager les expériences d'étude à domicile (comment on étudie et où, comment on organise le temps, le lieu, quelles stratégies on applique à la lecture, à l'écriture, ce que l'on fait quand on ne comprend pas certains mots ou une partie du texte, etc.).

2.8 L'auto-interrogation métacognitive et métapragmatique

Consiste à amener l'apprenant·e à formuler une série de questions avant, pendant et après la réalisation d'une tâche. Cette auto-interrogation, réalisée fréquemment et pendant un temps suffisamment long, permet d'établir une habitude d'autorégulation du processus d'apprentissage.

À ce stade, j'ai mentionné la pertinence de la méta-pragmatique dans l'écriture et certains mécanismes pour mettre en œuvre une telle approche. En Colombie, la recherche en éducation fournit des preuves d'une relation entre l'approche méta pragmatique et le développement de compétences argumentatives. Je présente ci-dessous les études qui montrent cette relation.

3. L'APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE ET L'ARGUMENTATION

En Colombie, la recherche a démontré, par des preuves fondées sur la pratique, les avantages de la mise en œuvre d'une approche métapragmatique dans l'enseignement de l'argumentation orale et écrite. À Bogotá, Rocío Corrales Pulido, Maritza Martínez Torres et Mercedes Rincón Rodríguez (2007), au moyen d'une étude descriptive, ont analysé l'incidence de l'utilisation de stratégies métapragmatiques et métadiscursives dans le processus d'écriture en anglais -LE dans le contexte universitaire. A cette fin, ils ont développé une expérience en classe, avec un groupe de quatorze apprenant·es en cours du soir, de l'UNITEC Université Corporation, des facultés de graphisme et de production, d'administration des compagnies aériennes et des agences de voyage, et de marketing et publicité. Ces apprenant·es étudiaient le quatrième et dernier niveau d'anglais. L'objectif principal de cette étude était d'enseigner aux apprenant·es l'utilisation appropriée et intentionnelle des stratégies métadiscursives afin qu'ils puissent les utiliser explicitement pendant leur processus d'écriture en anglais et qu'ils soient ainsi en mesure de déterminer leur impact sur celui-ci.

Pour ce faire, les chercheur·euses ont appliqué un test de diagnostic (pré-test). Cela a permis aux chercheur·euses de déterminer que la majorité des apprenant·es ne connaissaient pas ou avaient de faibles connaissances cognitives (écriture) et métacognitives (stratégies). Sur la base des résultats, les chercheur·euses ont été planifié une série de tâches et d'activités à réaliser en classe, tant au niveau cognitif que métacognitif. Ce processus a été consigné dans un portfolio, de façon séquentielle et ordonnée, ce qui a permis aux sujets de l'étude d'avoir l'occasion d'évaluer, de co-évaluer et de réfléchir sur la rédaction, l'application et l'utilisation consciente des stratégies métadiscursives. Enfin, les chercheur·euses ont effectué un test de sortie pour établir l'incidence des stratégies pendant le processus d'écriture. En outre, les chercheur·euses ont pu établir que l'intervention dans l'utilisation consciente des stratégies liées aux processus d'écriture a un impact significatif sur l'adoption de pratiques pédagogiques novatrices dans la salle de classe et à l'extérieur. Les apprenant·es ont développé la réflexion et l'autonomie pour prendre en charge leur propre apprentissage d'une manière responsable.

En suivant le fil de la recherche sur les implications de l'approche métapragmatique, j'ai pu

démontrer de l'impact de l'approche métapragmatique sur un certain nombre de compétences en matière d'écriture. Tout d'abord, en 2008, Nelson Ágreto a examiné l'incidence d'une séquence d'intervention pédagogique discursive et interactive sur les processus de compréhension de textes argumentatifs, chez les apprenant·es d'une école officielle de la ville de Cali. Il a étudié les catégories de Dynamique sociale énonciative et son articulation avec la proposition pragmadialectique de Van Eemeren et Grootendorst et la proposition analytique-pratique de Toulmin. Son objectif était contribuer au développement de la compétence argumentative des apprenant·es de l'éducation de base, à travers les processus de compréhension des textes argumentaires écrits à caractère controversé au niveau des séquences.

Les résultats de la première étape montrent que dans le test initial, les apprenant·es se situaient à un niveau peu élevé, car iels ne reconnaissaient pas les catégories d'analyse en ce qui a trait à l'analyse de la fonctionnalité des catégories discursives du texte argumentatif. Cependant, dans la troisième catégorie, lors de la phase finale du test final, les apprenant·es ont obtenu de meilleurs résultats en mettant en pratique les résultats obtenus. Iels ont mis en évidence la reconnaissance, l'analyse et la fonctionnalité des catégories discursives dans un texte argumentatif. Ce qui précède corrobore le fait que l'intervention pédagogique proposée a eu un impact sur l'amélioration des processus de compréhension et de production des textes argumentatifs.

Guerrero (2008) a cherché à observer le degré d'incidence d'une intervention pédagogique de type discursif et interactif sur la compréhension et production orale et écrite de textes argumentatifs oraux et écrits chez des apprenant·es universitaires. Ce chercheur articule deux perspectives importantes de l'argumentation : la rhétorique et la pragma-dialectique. L'objectif du chercheur a été contribuer au développement de la compétence argumentative à travers les processus de compréhension et de production de textes à caractère controversé. L'intervention pédagogique a été dirigée aux apprenant·es du premier semestre en ergothérapie et ceux du troisième semestre en ergothérapie. La conception méthodologique est définie au moyen d'une recherche expérimentale consistant en trois parties : test initial, intervention et test final. Dans chacun d'entre eux sont évaluées la compréhension et la production argumentative. Le chercheur a évalué la production des textes par la réalisation d'un avis et le traitement de l'argumentation orale d'un débat.

Ainsi, le travail d'intervention propose l'élaboration d'ateliers d'analyse, de reconstruction, les activités de production, de débat et de discussion proposées par María del Carmen Martínez (2015). Les résultats montrent, dans la première phase, un niveau insuffisant, faible et acceptable, puisque les apprenant-es ne reconnaissent pas les catégories d'analyse en ce qui concerne la fonctionnalité des catégories du texte argumentatif. Cependant, dans la phase trois, lors du test final, les apprenant-es présentent de meilleurs résultats dans les deux processus comme : l'attitude critique et l'analyse des textes qu'ils lisent, écrivent et discutent, ce qui corrobore l'impact positif de l'intervention pédagogique proposée.

A Cali, Rosales Dilcia (2009) a mesuré l'impact d'une proposition pédagogique centrée sur les stratégies métapragmatiques et cognitives sur la production écrite de textes d'exposition et de textes narratifs. Des d'enfants de 4e et 5e année du primaire d'un établissement d'enseignement public ont participé à l'étude. Pour les présupposés théoriques, Le chercheur s'est concentré sur les postulats d'auteurs comme Teun Adrianus Van Dijk (1977) et il a mis en œuvre un modèle d'écriture à travers une séquence didactique. Les chercheurs affirment que les apprenant-es ont été capables de produire, de manière efficace, des textes d'exposition tels que descriptif, grâce au fait qu'ils ont été capables de rendre le processus de production écrite conscient et réfléchi.

Poursuivant la recherche dans le contexte colombien, à Florence, Gómez Tamayo et Godoy (2010) ont mis en œuvre des processus métadiscursifs et métapragmatiques. Leur but a été qualifier les pratiques pédagogiques et les processus d'apprentissage de l'argumentation écrite en LM au secondaire par la réalisation d'une étude initiale et la conception et l'application d'une proposition didactique. Les résultats de la proposition indiquent des avancées importantes dans le processus de production du texte argumentatif aux niveaux macro-structurel, super-structurel et micro-structurel des textes argumentatifs produits par les apprenants-es. La recherche conclut sur l'importance de la didactique pour établir la relation entre l'argumentation écrite et les processus métapragmatique et métadiscursif dans l'enseignement de la langue, en tant que facteur de développement de l'apprentissage de la langue et la pensée critique et la formation de sujets sociaux avec une autonomie rationnelle.

Dans la région de l'Atlantique colombien, Alexis Bolivar Romero et Rocío Montenegro de la Rosa (2012), par le biais de recherches quantitatives sur la conception quasi expérimentale, ont examiné l'impact d'une stratégie didactique sur la production de textes écrits argumentatifs. Les participant·es ont été des apprenant·es de dixième année du secondaire. Ces apprenant·es éprouvaient des difficultés au moment de la rédaction de ce genre de texte. La révision du corpus théorique a permis d'établir l'importance de l'étude de l'écriture en tant que processus, accompagné d'une évaluation formative et d'un apprentissage coopératif, par exemple les éléments clés pour atteindre les résultats escomptés. D'autre part, l'évaluation du processus d'enseignement de l'apprentissage de la production textuelle, a permis d'établir que les apprenant·es voient l'écriture comme une tâche très complexe et qu'ils ne savent pas très bien ce qu'est un texte argumentatif. Les résultats ont permis de montrer un progrès significatif des apprenant·es du groupe expérimental et, on peut donc en conclure que la stratégie didactique proposée par les chercheurs peut apporter des résultats optimaux s'ils sont appliqués de manière continue et systématique.

La recherche effectuée par Sandra Patricia Díaz Arrieta et Ibeth Morales (2012) visait à déterminer l'incidence d'une orientation socio-métacognitive dans les processus de compréhension des textes exposés et argumentatifs des apprenant·es du premier semestre de l'Université de Cordoba. Ce programme synthétise dialectiquement les postulats d'approches cognitives et de l'approche socioculturelle de la lecture. La conception du programme d'intervention socio-métacognitive a envisagé des unités thématiques pensée à partir d'une orientation discursive interactive de la langue et d'un guide d'orientation métacognitive et socioculturelle ; d'où l'orientation socio métacognitive. Les chercheurs ont mis l'accent sur l'importance de favoriser l'interaction entre l'apprenant·e et enseignant·e et le dialogue discursif entre l'apprenant·e avec des activités basées sur les postulats de Martínez (2015). Tout cela, afin d'atteindre les objectifs d'une reconstruction significative du texte et, en même temps, de la promotion des processus de la réflexion métacognitive, l'auto-évaluation et l'autorégulation du processus de lecture. En ce sens, le rôle du de l'enseignant·e en tant que médiateur·rice était fondamental.

Les résultats des études empiriques-analytiques et interprétatives présentés précédemment corroborent que l'intervention des séquences centrés sur les stratégies métapragmatiques

et métadiscursives crée un environnement favorable pour le développement de l'argumentation écrite. Les séquences d'intervention favorisent la connaissance métacognitive et le contrôle des stratégies de planification de l'écriture, textualisation et révision et des modes d'organisation explicative et argumentative. Ce travail s'ajoute aux efforts indiqués et propose un modèle pédagogique didactique qui facilite l'enseignement de l'argumentation écrite aux professeurs d'université dans la discipline de la linguistique appliquée et des sciences connexes. De même, à partir de ces études, les avantages d'adopter une approche dialogique intégrative qui permet à l'apprenant·e de se concentrer à la fois sur la structure du texte et sur la fonction communicative et sociale de l'argumentation sont soulignés.

Dans cette thèse, en plus de privilégier l'approche métapragmatique, je postule l'intégration d'une approche multimodale de manière à ce qu'elle réponde de façon appropriée aux dynamiques et aux contextes réels de communication dans lesquels les apprenant·es participent et sont immergé·es. De même, la littérature concernant les approches didactiques pédagogiques propose l'utilisation de la multimodalité, en particulier, des textes multimodaux comme une approche qui favorise l'enseignement de l'argumentation écrite et orale. Ce qui suit décrit l'approche multimodale par les textes multimodaux.

CHAPITRE 2. L'APPROCHE MULTIMODALE PAR LES TEXTES MULTIMODAUX

L'objectif de ce chapitre est d'expliquer le rôle de la multimodalité, en particulier des textes multimodaux, dans le développement des compétences argumentatives. Dans ce sens, j'explique d'abord la pertinence de l'utilisation de la multimodalité dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans un deuxième temps, j'aborde la notion de texte multimodal. Ensuite, je décris quelques stratégies d'enseignement basées sur une approche multimodale. Ce chapitre se termine par une analyse de la relation entre la multimodalité et l'argumentation.

1. LE BESOIN D'INTÉGRER L'ASPECT MULTIMODAL À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE

Le monde actuel est marqué par le développement d'une diversité de dynamiques qui ont généré de nouveaux défis sur le plan social. Il y a des situations conflictuelles qui menacent constamment la stabilité et les possibilités de croissance des communautés. Ces situations exigent la planification et la mise en œuvre d'efforts et de stratégies à partir d'une approche éducative et pédagogique. Une telle approche doit permettre de renforcer les nouvelles visions et interprétations de l'environnement, l'analyse des réalités et les réflexions qui aident à comprendre les facettes d'un monde en constante évolution et mouvement (Len Unsworth, 2001, et Nora Helena Villa Orego, 2008). Ainsi, nous, en tant qu'acteur·rices du secteur de l'éducation, avons le devoir de générer de nouvelles approches qui permettent aux apprenant·es de comprendre la réalité qui les entoure de manière globale et multidimensionnelle. Cela produit de nouvelles analyses qui conduisent à des pratiques de transformation sociale (Kayl O'Halloran, 2012).

En ce sens, il est important de prendre en compte les nouveaux défis posés à l'éducation par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la salle de classe (Nancy Yamile Monsalve Castro et Carolina Monsalve Castro, 2015). Ces défis ne peuvent pas être relevés par les stratégies éducatives traditionnelles, mais nécessitent le développement de nouvelles réflexions qui suscitent des questions sur l'utilisation pédagogique des outils et des ressources technologiques comme moyens de générer de nouveaux processus d'apprentissage.

Sans aucun doute, la conception des stratégies pédagogiques a été transformée par des changements sociaux et discursifs. Des nouvelles alternatives sont recherchées pour permettre aux enseignant·es de réorienter les processus d'apprentissage de manière didactique et de renforcer les capacités de réflexion. Par conséquent, toutes les personnes qui composent le secteur universitaire doivent développer des techniques et des modèles d'enseignement créatifs. Les enseignant·es doivent maintenir une attitude constante d'innovation qui leur permet de transformer les ressources traditionnelles de la pédagogie, y compris les nouvelles pratiques pour générer une plus grande interaction et dynamique dans la classe (Fernando Reyes, 2014).

Plusieurs analyses se dégagent, en particulier lorsqu'on réfléchit à l'enseignement des compétences écrites et orales. Les textes avec lesquels les apprenant·es interagissent aujourd'hui ne sont pas les mêmes qu'il y a quelques années. Les différents changements de la société, tels que la révolution technologique, les médias et la publicité, ont généré un flux constant d'informations. Par conséquent, les différents médias et modes de communication deviennent plus complexes et variés, ce qui a conduit à l'émergence de nouvelles façons de lire et d'écrire. Dans la lignée de ce qui précède, Gunther Kress (2010) exprime qu'initialement les genres d'écriture les plus appréciés dans la culture occidentale tels que les romans littéraires, les articles académiques et les traités privilégiaient la monomodalité, ne comportaient pas d'illustrations et avaient de longues pages uniformes. Aujourd'hui, la monomodalité a commencé à être remise en question, car les médias de masse, les magazines, les bandes dessinées, ainsi que les documents produits par les services gouvernementaux, dans les universités et les entreprises, ont acquis une typographie sophistiquée et des illustrations en couleur, remettant en question la préférence initiale et donnant une nouvelle orientation à la sémiotique du XXe siècle.

Par conséquent, la lecture et l'écriture sont devenues une tâche qui implique non seulement l'utilisation du code écrit, mais aussi celle de différentes formes d'expression. L'image est une ressource qui a toujours été liée aux processus d'enseignement-apprentissage en tant que partie des contenus curriculaires. De nos jours, il est non seulement possible de faire usage du code écrit, mais également de « *plusieurs modes ou systèmes de représentation des connaissances* » (Daniel Cassany, Joan Sala, et Carme Hernández., 2008, p.21). Tout cela grâce à l'éventail de possibilités qu'offrent les TIC et à travers l'utilisation de blogs, de sites web, de forums, de chats et de divers programmes proposés tant sur le réseau que dans les programmes informatiques.

Ces programmes permettent de combiner facilement divers modes tant visuels qu'acoustiques, ce qui augmente le potentiel communicatif de ce que l'on veut exprimer. En particulier, compte tenu de cette relation médiatrice importante entre la technologie et l'éducation, aujourd'hui la multimodalité, notamment, les textes multimodaux, ont contribué à révolutionner la façon dont les gens interagissent avec les données et les informations. Ils permettent de combiner différents types de significations afin de développer divers objectifs communicatifs. Comme l'expliquent Kathryn Roberts, Carla

Meyer, Kristy Brugar et Laura Jimenez (2017), les textes multimodaux contribuent à stimuler la créativité, parce qu'ils utilisent différents formats pour permettre aux apprenant·es de partager leurs sentiments, d'exprimer leurs idées, de commenter ce que les autres pensent et d'encourager de nouvelles formes d'interaction. Avant de mettre l'accent sur l'approche multimodale, il est nécessaire de définir ce qu'est un texte multimodal.

2. LE TEXTE MULTIMODAL

Grâce à la sémiotique, la définition du texte est largement enrichie, car elle a réussi à abstraire le phénomène de la communication aux niveaux culturels, en donnant une signification à tout élément qui formait et représentait une partie de la culture. C'est-à-dire que tout ce qui était significatif et représentatif était considéré comme un signe. Le texte est toute communication qui a été faite dans un certain système de signes (Iuri Lotman et Escuela de Tartu, 1979). Enfin, la communication a pris une autre direction, après le développement de la technologie et des médias qui ont donné lieu à une quantité inimaginable d'informations et immédiatement. Cela a entraîné une invasion de messages sociaux idéologiquement hégémoniques car ce sont les grandes industries culturelles et médiatiques qui sont chargées de les diffuser. La publicité est un élément qui tient une grande place au sein des messages que le scénario social présente. Grâce à cette technologie, il a été possible de compléter divers modes de communication qui, ensemble, font des textes un produit communicatif plus complet, puisqu'ils mélangent des canaux sensoriels fondamentaux, c'est-à-dire le canal visuel et le canal auditif. La dénomination établie dans le cadre de la typologie textuelle est celle de textes multimodaux, car ils sont composés de trois modes de communication : verbal, sonore et visuel.

Les textes multimodaux sont une combinaison de modes sémiotiques dans un artefact ou un événement communicatif. Nous pouvons les trouver dans les médias sous forme imprimée comme dans le cas des livres, des magazines et des journaux ; numérique, à travers le film, l'internet et la radio (Theo Van Leeuwen, 2005). Dans cette forme de communication peuvent également participer les modes humains à travers les voix, les gestes, les regards et les mouvements. Les modes écrits, numériques et humains ont le même objectif de communication, à savoir, transmettre un message de manière efficace. Du point de vue de Van Leeuwen (2005), les textes multimodaux sont déterminés comme

la combinaison de deux ou plusieurs modes de langage qui peuvent être un texte écrit ou oral avec une image mobile ou fixe. Dans cette thèse, les textes multimodaux tels que : les dessins animés, les rapports, les publicités, les mêmes, les bandes dessinées, les affiches, entre autres, ont été privilégiés. Mais quels types de stratégies peuvent être mis en œuvre en classe pour générer un apprentissage par le biais de textes multimodaux ? La section suivante décrit ces stratégies.

3. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT À PARTIR D'UNE APPROCHE MULTIMODALE : TEXTES MULTIMODAUX

Les textes multimodaux présentent de plus grandes possibilités de connexion grâce à divers éléments, qui ne sont pas limités par une seule voie ou un seul chemin de lecture ou d'écriture, (Kress, 2010). Sous ces caractéristiques, de nouveaux espaces sont offerts à la production, à l'imagination et à l'argumentation.

Pour Kress (2010) le contexte scolaire à partir d'une approche multimodale, se caractérise par l'intégration des nouvelles technologies et l'interaction avec différents textes multimodaux. Ces textes provenant du contexte immédiat et du vaste océan virtuel. Au cours des processus académiques, les enseignant·es utilisent des matériels didactiques et technologiques qui encouragent la lecture et l'interprétation de contenus où sont inclus des textes multimodaux. Ce type de textes sont choisis puisqu'il est facile de les obtenir et ils peuvent être acquis à travers les médias de masse. Cela permet de rapprocher les contenus disciplinaires des apprenant·es non seulement par l'écriture, mais aussi par des dessins, des images, des cartes, des tableaux, des graphiques, entre autres. C'est ainsi que l'utilisation de ce type de textes de chacun des domaines, améliore les processus d'apprentissage. Ils augmentent la capacité des apprenant·es d'utiliser les techniques de base telles que la perception, la mémoire, l'attention, la réflexion et le langage, tout en établissant des relations entre ce qu'ils savaient et les nouvelles informations acquises par les lectures.

Dans le cadre de l'approche multimodale, l'une des stratégies utilisées est l'analyse du discours par le biais d'une lecture critique, réfléchie et complète et d'une analyse argumentée de textes multimodaux. La lecture de textes multimodaux devient charmante pour les apprenant·es parce qu'elle leur permet de lire d'une manière différente et

attractive. Les images facilitent la compréhension du message qui se cache derrière les mots, de ce que l'on veut faire connaître à travers un texte, elles sont un complément de ce qui est écrit. Le texte écrit à son tour est un complément de ce que l'on veut montrer à travers les images. Les illustrations motivent les apprenant·es à connaître le contenu implicite du texte, soit parce que la décoration attire leur attention, soit parce qu'ils peuvent voir le message à transmettre. C'est-à-dire que les apprenant·es sont motivé·es à lire lorsqu'ils voient des images, statiques ou en mouvement, ce qui permet de comprendre plus facilement les informations qu'elles contiennent.

Plus précisément, dans l'approche multimodale, à partir de textes multimodaux, la lecture exhaustive est proposée comme un mécanisme pour promouvoir l'argumentation orale et écrite. La lecture exhaustive est comprise et mise en œuvre comme un processus de dialogue interne entre l'auteur et le/la lecteur·rice où circulent les connaissances, les significations, les échanges et la resignification (Isabel Solé, 2012). La compréhension est atteinte comme une conséquence de la clarté et de la cohérence des textes, du degré de connaissance préalable du sujet par le/la lecteur·rice. Dans cette conception, la compréhension de la lecture est une tâche qui implique divers processus et niveaux, où le/la lecteur·rice doit s'adapter aux caractéristiques du texte et du contexte et à son objectif de lecture, de sorte que la perspective interactive est nécessaire comme une stratégie qui permet la compréhension et l'interprétation du texte.

Isabel Solé (2012) a proposé de prendre en compte cinq aptitudes mentales ou processus cognitifs pour parvenir à la maîtrise des compétences : anticiper ce que va dire un texte, activer les connaissances antérieures, faire des hypothèses et les vérifier, tirer des inférences et construire des significations. En approfondissant le concept de lecture exhaustive, différents niveaux sont proposés dans la réalisation d'une compétence de lecture complète : le niveau littéral ou la récupération d'informations explicites ; le niveau inférentiel, la compréhension globale du texte et la reconstruction du sens à partir d'informations non explicites ; et le niveau intertextuel critique qui est lié à l'abstraction, l'intentionnalité, le lien avec d'autres textes et la possibilité de prendre position du lecteur (MEN, 1998). Par conséquent, la compréhension des textes avec leurs perspectives particulières est réalisée, y compris les processus qui mènent au questionnement, à la modification des connaissances et à la transformation de la pensée, et pas seulement à

l'accumulation d'informations.

Ainsi, pour développer les différents niveaux de compréhension de la lecture, il faut un·e lecteur·rice actif·ve. C'est-à-dire quelqu'un qui traite, critique, oppose, valorise, apprécie ou les rejette, qui donne un sens et une signification à ce qu'il lit. Mais il faut aussi des stratégies qui impliquent des actions dès l'approche, le développement et l'achèvement du processus. En commençant par l'approche du sujet, il faut établir des objectifs, planifier des actions, effectuer des évaluations constantes, définir le but de la lecture, identifier les connaissances préalables du contenu, reconnaître le type de texte et avoir la possibilité de faire ses propres prédictions à partir d'éléments tels que le titre et l'image. Au cours du processus de lecture, il est nécessaire de faire des déductions, de revoir et de vérifier sa propre compréhension pendant la lecture. À la fin de la lecture, une réflexion et une analyse sont menées afin de prendre position sur la lecture à travers des processus d'évaluation, de contraste et d'argumentation, permettant la construction de nouvelles connaissances (Isabel Solé, 2012).

De même, Cassany (2009) présente quelques procédures didactiques pouvant faciliter les processus de compréhension en classe, qui rejoignent de nombreux points proposés par Solé (2012) : l'activation des connaissances préalables suivie de la définition des objectifs de la lecture, l'utilisation d'éléments du texte pour la construction de conjectures et de prédictions, la confrontation des conclusions avec les objectifs initiaux et l'utilisation de sources connexes qui apportent ou élargissent l'information perçue. Enfin, il conclut que l'outil le plus efficace pour promouvoir la compréhension est fourni par la génération d'un dialogue ouvert entre l'apprenant·e lecteur·rice et les processus de recherche guidés par l'enseignant·e (Cassany, 2009).

En accord avec Isabel Solé, Cassany (2009) décrit des activités stratégiques qui permettent la transition de « *apprendre à lire* » à « *lire pour apprendre* ». Par exemple, la recomposition des textes, les questions pendant la lecture pour générer l'intérêt et l'attente du /de la lecteur·rice, les stratégies de compréhension multiples, le contraste avec d'autres sources, ainsi que l'identification de l'idéologie de l'auteur et de l'information implicite. C'est-à-dire le développement du niveau critique et la génération de processus métacognitifs. Enfin, il faut enseigner aux apprenant·es comment rechercher, sélectionner, enregistrer, classer et communiquer ce qu'ils ont appris. Solé (2012) insiste sur le fait que

les stratégies doivent être enseignées de manière explicite, initialement avec l'aide du médiateur·rice, afin d'atteindre progressivement l'autonomie dans les processus de compréhension. En particulier, cette recherche étudie comment développer les compétences des apprenant·es en matière de production argumentative écrite et orale par la lecture et l'analyse de textes multimodaux. Comme cette thèse met l'accent sur l'argumentation, la section suivante traite de la relation entre l'argumentation et la multimodalité.

4. LA MULTIMODALITÉ ET L'ARGUMENTATION

La multimodalité favorise le développement de l'argumentation. Entre les années 1990 et aujourd'hui, on s'est intéressé à la fonction de l'image dans l'argumentation. Les études de Arja Veerman (2003) ont exploré l'utilisation des ressources TIC pour l'enseignement de l'argumentation. Ces chercheurs se sont centrés sur les discussions et l'apprentissage collaboratifs, ainsi que sur la construction et l'échange d'arguments dans le but de promouvoir l'apprentissage. Ces études ont montré que l'utilisation des outils informatiques comme support d'apprentissage augmente les interactions entre pairs et le développement des compétences d'argumentation. Grâce aux discussions en ligne, la compréhension et la résolution des problèmes sont améliorées et la réflexion critique est renforcée (Omid Noroozi, Harm Biemans, Armin Weinberger, Martin Muldera et Mohammad Chizari, 2013).

Les contributions des recherches présentées sont importantes pour la didactique de l'argumentation dans la mesure où elles démontrent la nécessité d'aborder le sujet avec des stratégies d'enseignement qui utilisent divers médias et ressources. Également, elles invitent à explorer dans les ressources multimodales d'autres formes d'argumentation. D'autre part, il devient évident que l'argumentation est fortement associée aux conceptions de l'apprentissage à partir de la construction sociale du sens, de l'interaction, de la réflexion et de l'argumentation, ce qui s'oppose aux modèles traditionnels d'enseignement abordés à partir de méthodes inductives.

D'autre part, Carey Jewitt (2008) explique que grâce à l'utilisation de textes multimodaux, les apprenant·es peuvent créer de nouvelles formes d'expression et d'interaction par le biais d'outils numériques, représentant et communiquant non seulement leurs connaissances

mais aussi leurs expériences et leurs émotions. Ainsi, comme le souligne Miguel Farías (2017), la créativité et l'interaction associées à l'utilisation de textes multimodaux génèrent de nouvelles possibilités pour les environnements d'apprentissage et le développement d'un changement de paradigme dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Guadalupe Álvarez et Alejo Ezequiel González López Ledesma (2015) affirment que les textes multimodaux ont été établis comme un champ d'application dans lequel les modes multiples génèrent de nouvelles possibilités pour les apprenant·es de créer de nouvelles significations sur le monde. Tous les éléments dont sont composés les textes multimodaux -audios, textes, images, sons, gestes et stimuli divers qui favorisent de nouvelles formes de compréhension- sont configurés comme des formes de communication permettant de construire des significations plus profondes et plus solides sur l'environnement et la réalité.

Dans cette étude, l'approche multimodale métapragmatique est proposée à partir d'une séquence didactique. Cette finalité exige une approche théorique de la séquence didactique. Les théoriciens de l'enseignement, parmi lesquels DAC Denardi (2017), Àngel Díaz Barriga (2013), Mauricio Pérez (2005) et Sergio Tobón, Julio Herminio Pimienta Prieto et Juan Antonio García Fraile (2010) affirment qu'une séquence didactique fait référence à l'ensemble des activités successives et planifiées par l'enseignant·e. Ces activités ont pour but d'aider l'apprenant·e à s'améliorer dans la construction orale ou écrite de connaissances dans un domaine spécifique. En ce sens, une séquence didactique tient compte de la progression de l'apprentissage de l'apprenant·e. En outre, son organisation présente un degré de complexité croissant. Ainsi, dans la recherche rapportée ici, la séquence didactique est définie comme : « *un dispositif didactique, de complexité croissante, qui rend possible l'apprentissage d'un contenu particulier* ».

La notion de séquence didactique avec une approche multimodale et métapragmatique est le dernier pilier du fondement théorique de cette recherche. Dans cette recherche, la séquence didactique fait référence aussi à une ligne d'activités successives (ouverture, développement et clôture), modélisée par l'enseignant·e. À partir des références théoriques développées précédemment, il est important de souligner que dans une séquence didactique multimodale métapragmatique, l'enseignant·e crée l'environnement d'apprentissage pour permettre à l'apprenant·e l'utilisation de diverses ressources pour planifier, contrôler et évaluer l'apprentissage des mécanismes.

Jusqu'à présent, j'ai exposé les principes fondamentaux qui constituent l'approche métapragmatique. De même, j'ai analysé la relation de chaque approche à l'argumentation. Dans la présente étude, une approche intégrative est proposée pour développer les compétences en matière d'argumentation orale et d'écriture argumentative persuasive.

Cette recherche se concentre sur l'interprétation de la portée de la mise en œuvre d'une séquence didactique dans la production argumentative de l'article d'opinion des apprenant·es colombien·nes immergé·es dans une filière en langues modernes. Plus précisément, j'analyse comment l'apprenant·e exerce son rôle de sujet argumentatif immergé dans un contexte socio-académique. Cette analyse nécessite la description du contexte socio-académique de l'apprenant·e, en particulier, la description de la manière dont la compétence argumentative a été insérée dans sa formation. Par conséquent, voici la partie 3, qui décrit le contexte dans lequel s'inscrit le développement des compétences argumentatives des apprenant·es participant à la présente étude.

PARTIE 3. CONTEXTUALISATION DE LA FORMATION À L'ARGUMENTATION

Le chapitre 1 présente les politiques et la réglementation qui guident l'enseignement et la formation à l'argumentation en Colombie dans les trois niveaux d'éducation : primaire, secondaire et supérieur. Étant donné que dans la présente recherche, l'argumentation est étudiée dans le contexte de l'enseignement supérieur, la réglementation colombienne régissant le développement de l'argumentation dans ce type de diplôme est présentée. Dans le deuxième chapitre, je décris comment l'argumentation est conçue à partir de la filière de langues modernes de l'Université de Quindío, le contexte spécifique de la présente recherche. En particulier, je montré comment l'argumentation est promue à partir des espaces académiques. Dans le chapitre 3, une revue des études d'argumentation écrite menées dans le cadre de la filière de langues modernes montre le niveau de compétence argumentative atteint par les apprenant-es.

CHAPITRE 1. LES POLITIQUES CONCERNANT L'ARGUMENTATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF COLOMBIEN

Dans le présent projet, j'analyse l'argumentation écrite en français langue étrangère des apprenant·es colombien·nes, dont la langue maternelle est l'espagnol. Étant donné que les apprenant·es se trouvent dans un contexte exolingue où iels ont reçu leur formation académique en argumentation en espagnol, je rends compte dans ce chapitre du contexte linguistique colombien. Ensuite, je décris les politiques linguistiques et éducatives colombiennes concernant la formation des compétences en argumentation en espagnol dans l'enseignement supérieur.

1. LE CONTEXTE LINGUISTIQUE COLOMBIEN

Avant de présenter les politiques qui guident la tradition de l'argumentation dans le système éducatif colombien, il est important de se référer au contexte linguistique colombien. La situation linguistique en Colombie est caractérisée par l'existence d'une langue dominante, l'espagnol, parlée par environ 98% de la population, et par l'utilisation de plus de 60 langues indigènes et de 2 langues créoles. L'espagnol est la langue officielle et dominante en Colombie ; en outre, on considère que la majorité des locuteurs de cette langue ne parlent pas les autres langues et, dans certains cas, les considèrent comme inférieures (Ilse Gröll, 2009).

Bien que l'espagnol soit la langue majoritaire, cela ne signifie pas que certaines différences dialectales n'existent pas. La réalité ethnique et linguistique de la Colombie est attestée par la présence de 88 groupes ethniques répartis sur l'ensemble du territoire national, dont 84 groupes indigènes (Département National de la Planification, DNP, 2009), la population afro-colombienne et les Roms (connus sous le nom de gitans), qui représentent respectivement 3,3%, 10,3% et 0,012% de la population colombienne (DNP, 2009), selon les données fournies par le Département administratif national des statistiques (DANE) en 2005. La plupart de ces groupes ont une ou plusieurs langues propres (autre l'espagnol) qui sont utilisées à des fins sociales, religieuses ou commerciales. 75 langues amérindiennes existent (Raúl Arango Ochoa et Enrique Sánchez Gutiérrez, 2004, p. 222), deux langues créoles et le romani (langue des Roms). Ces langues sont parlées quotidiennement et font partie de l'expérience culturelle des groupes ethniques qui les parlent.

Par conséquent, la République de Colombie, à travers sa Constitution politique de 1991, se reconnaît comme un État pluriculturel et plurilingue. Cette constitution comprend une série d'articles qui font allusion à la diversité ethnique, culturelle et linguistique présente sur le territoire national, en plus de présenter une série d'articles visant à garantir sa survie, en proposant l'éducation ethnique et bilingue. Pour des auteurs tels que Gröll (2009), il est possible de classer la variété de l'espagnol castillan en deux grands groupes : l'espagnol côtier, qui comprend les variétés parlées sur les côtes de l'Atlantique et du Pacifique, et un groupe qui, de manière générale, pourrait être appelé espagnol andin. Toutefois, il faut tenir

compte du fait qu'il existe d'autres variétés, comme l'espagnol parlé dans la région amazonienne, qui est en contact avec un grand nombre de langues indigènes et avec une langue majoritaire, le portugais. De cette façon, il est possible d'affirmer que, bien que l'espagnol soit la langue majoritaire, il se caractérise par sa grande variété dialectale et le contact constant avec les langues minoritaires. En bref, la Colombie est un pays d'une grande diversité linguistique. Non seulement diverses variétés dialectales de l'espagnol coexistent dans le pays, mais de multiples langues indigènes et créoles sont en contact entre elles et avec la langue majoritaire. Cela a généré divers processus de bilinguisme et de trilinguisme. Les politiques linguistiques qui ont été chargées de réglementer cette diversité sont présentées ci-dessous.

2. LES POLITIQUES GUIDANT LA TRADITION DE L'ARGUMENTATION DANS LE SYSTEME ÉDUCATIF COLOMBIEN

La tradition de l'argumentation dans le système éducatif colombien est définie par Loi Générale de l'Éducation, établie le 8 février 1994 par le Congrès de la République. La loi générale sur l'éducation fixe les règles générales de régulation du service public de l'éducation, qui remplit une fonction sociale en fonction des besoins et des intérêts des individus, de la famille et de la société. Elle se fonde sur les principes de la Constitution politique, sur le droit à l'éducation que possède toute personne, sur les libertés d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et d'enseignement et sur son caractère de service public. Cette réglementation rompt avec l'éducation à l'obéissance et avec la formation de travailleurs passifs et subordonnés. Elle considère, au contraire, que l'éducation doit permettre : le développement de la capacité critique, de réflexion et d'analyse qui renforce le progrès scientifique et technologique national, orienté en priorité vers l'amélioration culturelle et la qualité de vie de la population, vers la participation à la recherche de solutions alternatives aux problèmes et vers le progrès social du pays (fin 9, article 5).

En Colombie, le système éducatif est structuré en quatre étapes : enseignement préscolaire, enseignement de base, enseignement secondaire et enseignement supérieur. La loi générale sur l'éducation régit les trois premiers niveaux. L'enseignement supérieur est régi par d'autres réglementations, qui seront décrites ci-dessous. Le niveau préscolaire

comprend la pré-maternelle, la maternelle et les classes de transition et s'adresse aux enfants âgés de trois à cinq ans. La transition ou la classe zéro (0°) est obligatoire et fait partie de l'éducation de base. Le niveau d'enseignement de base comprend neuf classes et est divisé en deux cycles : l'enseignement primaire de base avec cinq classes, de la première à la cinquième, et l'enseignement secondaire de base avec quatre classes, de la sixième à la neuvième. L'enseignement secondaire, qui dure deux ans, comprend les 10e et 11e années et aboutit au baccalauréat. Ce niveau s'adresse aux jeunes de 15 et 16 ans. Exceptionnellement, certaines écoles peuvent proposer une 12ème année.

L'enseignement secondaire peut être académique ou technique. L'apprenant·e obtient le baccalauréat, qui lui permet d'accéder à l'enseignement supérieur à tous ses niveaux et programmes. L'enseignement secondaire académique permet aux apprenant·es, en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités, d'approfondir un domaine spécifique des sciences, des arts ou des humanités et d'accéder à l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire technique, quant à lui, prépare les apprenant·es à l'emploi dans les secteurs de la production et des services et à la poursuite de l'enseignement supérieur. Cette dernière modalité vise particulièrement la formation qualifiée dans les spécialités agricoles, commerciales, financières, administratives, écologiques, environnementales, industrielles, informatiques, minières, sanitaires, récréatives, touristiques, sportives et autres requises par les secteurs de la production et des services.

Les articles 13 et 14 encouragent la formation à l'argumentation à tous les niveaux, comme suit : l'article 13 souligne que parmi les objectifs communs à tous les niveaux figure le développement intégral des apprenant·es par le biais d'actions structurées visant à :

- a. Former la personnalité et la capacité d'assumer avec responsabilité et autonomie ses droits et ses devoirs.
- b. Fournir une solide formation éthique et morale, et encourager la pratique du respect des droits de l'homme.
- c. Encourager dans l'institution éducative, les pratiques démocratiques pour l'apprentissage des principes et des valeurs de la participation et de l'organisation citoyenne et stimuler l'autonomie et la responsabilité.
- d. Respecter l'éducation à la justice, à la paix, à la démocratie, à la solidarité, à la fraternité, au coopérativisme et, en général, la formation aux valeurs humaines.

Il est très important de noter, parmi les objectifs spécifiques de l'éducation de base : « *l'utilisation critique de différents contenus et formes d'information et la recherche de nouvelles connaissances par ses propres efforts* ». Cela montre la nécessité de promouvoir et d'encourager l'esprit critique et réfléchi des apprenant·es. Elle suppose l'urgence de projeter les apprenant·es vers la recherche de l'autonomie et de l'indépendance dans leurs pratiques académiques et sociales.

A chaque niveau du système éducatif, l'argumentation est promue à travers les objectifs suivants. Au niveau préscolaire, l'article 16 stipule que l'objectif de l'éducation préscolaire est de développer l'aptitude à acquérir des formes d'expression, de relation et de communication et à établir des relations de réciprocité et de participation, selon des règles de respect, de solidarité et de coexistence. En ce qui concerne le niveau de l'enseignement de base du cycle primaire, c'est-à-dire les cinq (5) premières années de l'enseignement de base qui constituent le cycle primaire, l'article 21 mentionne les institutions qui recherchent :

- a. La formation de valeurs fondamentales pour la coexistence dans une société démocratique, participative et pluraliste.
- b. La promotion du désir de savoir, de l'initiative personnelle face à la connaissance et à la réalité sociale, ainsi que de l'esprit critique.
- c. Le développement des capacités de communication de base pour lire, comprendre, écrire, écouter, parler et s'exprimer correctement en espagnol et aussi dans la langue maternelle, dans le cas des groupes ethniques ayant leur propre tradition linguistique, ainsi que le développement du goût de la lecture.
- d. Le développement de la capacité d'apprécier et d'utiliser la langue comme moyen d'expression esthétique.

Au niveau de l'enseignement de base du cycle secondaire, les objectifs sont les suivants :

- a. L'appréciation et l'utilisation de la langue espagnole comme moyen d'expression littéraire et l'étude de la création littéraire dans le pays et dans le monde
- b. Le développement des capacités de raisonnement logique par la maîtrise des systèmes numériques, géométriques, métriques, logiques, analytiques, des ensembles d'opérations et des relations, ainsi que leur utilisation dans l'interprétation et la résolution de problèmes de la science, de la technologie et de la vie quotidienne. Dans

l'enseignement secondaire, l'article 30 prévoit le développement de la capacité de réflexion et de critique sur les multiples aspects de la réalité et la compréhension des valeurs éthiques, morales, religieuses et des valeurs de coexistence dans la société.

En plus de la loi sur l'éducation générale, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) définit actuellement la manière dont l'argumentation doit être développée dans le programme scolaire aux niveaux primaire, secondaire et moyen par le biais des droits d'apprentissage fondamentaux. Les droits fondamentaux d'apprentissage (Derechos básicos de aprendizaje, DBA) sont un ensemble d'apprentissages structurels que les apprenant·es doivent acquérir dans chacune des années de l'enseignement scolaire, de la transition à la onzième année du secondaire, et dans les domaines des langues, des mathématiques, des sciences sociales et des sciences naturelles. Sur la base des droits fondamentaux de l'apprentissage, l'argumentation est une compétence qui se développe de manière transversale à partir de la cinquième année de l'école primaire. C'est dans le domaine de la langue espagnole que le développement de cette compétence est mis en avant. En cinquième année, les apprenant·es doivent utiliser les informations qu'ils reçoivent des médias pour participer à des espaces discursifs d'opinion.

Selon le règlement en question, l'apprenant·e a développé cette capacité s'il fait preuve des comportements suivants :

- a. Caractérise les éléments constitutifs de la communication, reconnaît les rôles joués par les sujets qui participent aux émissions des médias.
- b. Dialogue avec ses pairs sur la signification des messages émis par les médias.
- c. Sélectionne l'information en fonction du format dans lequel elle a été présentée.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, plus précisément en huitième année, les apprenant·es devraient déjà savoir comment composer différents types de textes en fonction des caractéristiques de leurs domaines d'utilisation : privé/public ou quotidien/scientifique. Les indications que l'apprenant·e a atteint ce niveau de compétence sont :

- a. La structure des textes qu'ils composent, pour lesquels ils choisissent parmi les différentes formes que peut revêtir l'expression (narration, explication, description, argumentation) et leur adéquation au domaine d'utilisation.

- b. L'évaluation de leurs propres textes en fonction des caractéristiques du genre, du lexique utilisé et de l'objectif de communication.
- c. L'évaluation de l'utilisation appropriée des éléments grammaticaux et orthographiques dans leurs propres productions et dans celles des autres.
- d. L'utilisation précise des signes de ponctuation.

Au niveau secondaire, l'élève a progressé dans le degré de développement de la pensée critique et de la compétence argumentative. A ce niveau, l'apprenant·e produit des textes oraux tels que des articles, des commentaires, des rapports ou des interviews. L'apprenant·e tient compte de la progression thématique, des interlocuteur·rices et de la situation de communication. Ce type d'apprentissage est attesté lorsque l'apprenant·e met en œuvre les processus suivants :

- a. Exprime de manière cohérente et respectueuse ses positions à l'égard d'un texte ou d'une situation de communication lors de sa participation à des espaces de discussion.
- b. Fait preuve d'appropriation dans le domaine du sujet lorsqu'il explique la signification des concepts clés utilisés dans ses opinions.
- c. Construit un texte à lire à haute voix, tel qu'un rapport, en tenant compte de la progression thématique et de l'utilisation de différents types d'arguments et intervient oralement en utilisant les aspects non verbaux de la communication tels que l'imposition, le volume et le ton de la voix. L'apprenant·e termine le cycle d'études avant le début de l'enseignement supérieur avec une expérience en rédaction de production argumentative en espagnol.

De même, l'étude et l'utilisation du texte argumentatif écrit se poursuit dans la formation universitaire de l'apprenant·e. Globalement, la production argumentative écrite est, sans aucun doute, une exigence des différents programmes d'études universitaires. L'étude et l'utilisation de l'argumentation reste en vigueur jusqu'aux derniers niveaux de cet enseignement scolaire : l'Enseignement Supérieur (gradué et postuniversitaire). C'est-à-dire que l'enseignement de l'argumentation écrite en langue maternelle dure toute la scolarité.

Cette thèse est mise en œuvre au niveau de l'enseignement supérieur. En Colombie, l'enseignement supérieur est régi par la loi 30 de 1992. Cette loi définit le caractère et

l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, des programmes universitaires et les procédures de promotion, d'inspection et de contrôle de l'enseignement. Plus précisément, cette étude porte sur une filière en langues modernes. Le décret 8583 régit l'enseignement de premier cycle. Selon ce décret, une formation initiale complète doit être dispensée aux futurs enseignant·es afin de leur permettre de développer des compétences en matière d'esprit critique et d'argumentation. Le décret établit qu'une fois qu'ils sont dans l'exercice de leur profession en tant que diplômés, ils doivent être en mesure de garantir la qualité et la pertinence des processus éducatifs. Ils doivent développer une pensée critique, une créativité, des valeurs et des attitudes éthiques, visant le respect de la diversité et de la différence avec un sens démocratique. De même, on garantira des connaissances disciplinaires et pédagogiques qui permettront une formation adéquate pour faire avancer les processus d'enseignement et d'apprentissage, la promotion de la recherche, de la science et de la transformation pacifique des conflits, l'appropriation et l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies, la conscience sociale de leur environnement, l'interculturalisme, la durabilité et la préservation de l'environnement.

Jusqu'à présent, j'ai décrit comment la formation à l'argumentation en espagnol est promue et insérée dans le système éducatif colombien. Dans la présente thèse, l'argumentation en français langue étrangère est étudiée dans le contexte de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire en filière en langues modernes. En ce qui concerne la réglementation relative à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire de préciser ce qui suit. Bien que la Colombie soit reconnue comme un État pluriculturel et plurilingue en raison de sa diversité ethnique, culturelle et linguistique, sa politique d'enseignement bilingue et en langues étrangères se concentre sur la promotion de l'apprentissage de l'anglais comme seul moyen de promouvoir le bilinguisme. Dans la politique linguistique, il y a une conception limitée de ce qu'est le bilinguisme, la promotion d'autres langues minoritaires et de langues étrangères telles que le français.

Comme mentionné ci-dessus, cette thèse étudie l'argumentation chez les apprenant·es dans un contexte académique bilingue de filière en langues modernes. Ainsi, ce qui suit décrit de quelle manière l'enseignement de l'argumentation est élaboré en fonction des buts pédagogiques et de la configuration du programme d'études de cette filière. En outre, les approches théoriques qui orientent la formation à l'argumentation dans la filière sont également exposées.

Les perspectives théoriques qui guident la formation à l'argumentation dans la filière en langue modernes sont expliquées.

CHAPITRE 2. L'ARGUMENTATION PERSUASIVE DANS LE CADRE DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES

C'est dans un cadre universitaire que j'ai choisi d'observer et d'examiner l'argumentation. Plus précisément, j'ai développé l'étude dans la seule université publique de la ville d'Armenia dans le département de Quindío, en Colombie, à savoir l'université du Quindío. Cette institution est l'une des plus reconnues au niveau régional et national pour les résultats obtenus par ses diplômés dans différents domaines tels que la médecine et l'ingénierie. Dans le programme de la filière en langues modernes, l'Université de Quindío s'est efforcée d'offrir une formation à l'enseignement bilingue en anglais, français et espagnol. Grâce à ce diplôme, l'université a généré un impact important au niveau national et international par le biais des différents processus pédagogiques développés par ses diplômés. Dans ce chapitre, je décris comment la filière de langues modernes de l'Université de Quindío, le contexte spécifique de cette étude, conçoit l'argumentation à partir de son objectif de formation et de sa structure curriculaire. D'autre part, j'explique les perspectives théoriques qui guident la formation à l'argumentation dans la filière en langues modernes.

1. LES OBJECTIFS DE FORMATION DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES

L'Université du Quindío se trouve dans la ville d'Armenia, capitale du département du Quindío. Cette ville a comme base économique le commerce, l'agriculture et le tourisme. Grâce à son importance touristique et sa localisation géographique, la ville sert de lien important entre plusieurs autres grandes villes.

La ville se trouve dans un des départements les plus touristiques du pays, l'apprentissage de l'anglais et français devient une nécessité aussi bien pour les professionnel·les dans le domaine de l'éducation que pour ceux des secteurs touristique et commercial. De cette manière, l'université vise à développer des compétences approfondies et critiques pour que les futur·es professionnel·les soient capables de répondre aux besoins du contexte. L'université du Quindío cherche à promouvoir le développement social et économique par la formation chez les apprenant·es de compétences bilingues. De plus, dans les plans d'études des différentes filières, les compétences écrites en langue maternelle, les habiletés de recherche et raisonnement argumenté sont enseignées et développées.

La filière en langues modernes contribue à accomplir les objectifs institutionnels et a pour mission de « *Former un professionnel complet à l'enseignement des langues étrangères (anglais - français) avec une pensée critique, qui participe à la recherche pédagogique dans son domaine et qui contribue aux processus de transformation sociale de l'environnement* ». (Documento maestro, Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, 2017, p. 53). Principalement, la filière de langues modernes vise à ce qu'à la fin du processus les apprenant·es :

- Connaissent les compétences linguistiques et communicatives des langues étrangères (anglais et français) et de leur langue première (espagnol).
- Connaissent le développement cognitif, psychoaffectif et social de leurs futur·es apprenant·es.
- Connaissent et appliquent la méthodologie et les techniques d'enseignement, apprentissage et évaluation d'une langue étrangère dans l'éducation primaire et secondaire.
- Sachent créer des plannings, des programmes et des projets dans leur champ d'action.

- Sachent concevoir et mettre en place des projets de recherche liés à l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans des contextes scolaires au niveau local, régional, national et international.
- Sachent évaluer le processus d'enseignement et apprentissage des langues étrangères en appliquant les concepts et les techniques d'évaluation pédagogique.
- Connaissent la culture et la littérature des pays où l'anglais et le français sont parlés.

D'après le document de base de la filière (2017) le développement de la compétence communicative chez les apprenant·es est l'objectif fondamental.

Le programme cherche à développer la créativité, l'argumentation, la pensée critique et autonome. Il a comme mission et vision, la formation des citoyens intégraux à partir de différentes dimensions telles que pédagogique, disciplinaire, d'investigation, interculturelle, entre autres. En outre, il développe la recherche, fournit des services de projection sociale, réalise des processus d'auto-évaluation. Cela permet au professionnel de consolider une formation complète pour exercer dans une société en période de post-conflit et de transformation sociale. Le Programme de Filière en langues modernes, centré sur l'anglais et le français, cherche également à être reconnu en 2025 comme une unité académique de haute qualité au niveau régional, national et international pour ses projets de formation en enseignement, recherche et projection sociale. En même temps, il facilitera la résolution des problèmes communautaires liés aux connaissances disciplinaires à travers un processus constant d'évaluation, avec la participation de tous·tes les acteur·rices engagé·es dans le développement de la région et du pays.

2. LA FORMATION À LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE DANS LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES

La compétence argumentative est enseignée de manière transversale dans le cursus de la filière. La durée de cette filière est de 10 semestres. Le programme d'études pour le baccalauréat est composé comme suit. Il comporte quatre volets de formation : général, personnel enseignant·e et professionnel. Les composantes générales et personnelles sont institutionnelles et communes à tous les bacheliers et sont orientées par des enseignant·es extérieurs au bachelier. Dans la composante générale, les sujets de l'unicité et de la chaire

multidisciplinaire sont orientés. La composante de formation personnelle comprend les domaines académiques suivants : technologies de l'information et de la communication (TIC), activité physique pour la santé, éducation financière, esprit d'entreprise, habitudes et modes de vie sains, et gestion des risques de catastrophes. La composante facultaire est constituée des matières suivantes, communes à tous les baccalauréats de la Faculté d'éducation : éthique professionnelle, lecture et écriture dans des contextes de recherche, raisonnement logique et mathématique/critique, école inclusive et contexte socioculturel I et II, perspectives pédagogiques et curriculaires I et II, et processus sociocognitifs d'apprentissage I et II.

Pour sa part, la composante professionnelle correspond aux activités académiques de base offertes par la filière en langues modernes. Les principaux domaines de cette composante sont énumérés ci-dessous dans le tableau 2, suivis des espaces académiques qui les composent.

Tableau 2. *Espaces académiques Filière en langues modernes*

Espaces académiques		
Anglais - Compréhension orale et production orale en anglais (I, II, III, IV, V, VI) - Compréhension et production écrite en anglais (I, II, III, IV, V, VI) - Lecture et écriture critiques dans des contextes académiques en anglais (VII)	Linguistique - Linguistique I et II - Sociolinguistique - Psycholinguistique - Linguistique textuelle	Pratique - Pratique facultative - Pratique pédagogique - Pratique professionnelle I et II
Espagnol - Lecture et écriture dans des contextes académiques I et II Français - Français I - Français II - Français III - Français IV	Littérature - Théorie littéraire - Littérature anglophone - Littérature francophone	Approfondissement (options) - Bilinguisme et éducation bilingue

3. LES PERSPECTIVES THÉORIQUES QUI GUIDENT LA FORMATION À L'ARGUMENTATION DANS LA FILIÈRE EN LANGUE MODERNES

Pour la formation d'un futur enseignant·e doté de compétences argumentatives, la filière adopte le modèle pédagogique interactionniste socio-cognitif. Ce modèle est conceptuellement basé sur une vision constructiviste de l'apprentissage, conçue pour enseigner les relations entre les faits, les concepts, les principes et les généralisations combinés dans des corps de connaissances organisés. Dans ce modèle, l'enseignement répond aux exigences suivantes : l'étude de la langue est un véritable problème qui demande un grand effort et un grand investissement individuel et collectif, la langue étrangère est traitée de manière holistique à la manière de Lev Semiónovitch Vygotsky (1978), c'est pourquoi le modèle de compétence choisi garantit l'apprentissage total de la langue. L'interaction dans le programme est fondamentale, car l'interaction médiatisée (par les enseignants) facilite l'apprentissage.

L'approche sociocognitive favorise un apprentissage significatif qui donne la priorité à la compréhension plutôt qu'à la mémorisation. Elle part du connu pour aller vers l'inconnu, elle exige la confirmation, la réflexion et la construction de sens à partir des expériences individuelles. En tant que modèle cognitif, il entend que les apprenant·es apprennent à penser et à développer leur potentiel cognitif afin qu'ils deviennent autonomes dans leur apprentissage. Cela leur permet de réussir leur expérience universitaire et éducative. Ce modèle favorise également le développement de la compétence argumentative et de la pensée critique et vise le développement intégral de l'être humain, tel qu'établi dans le Plan éducatif universitaire de l'Université de Quindío, (Accord 028 de 2016 du Conseil supérieur), et dans le Plan curriculaire académique (PAC) (accord n° 029 de 2016 du Conseil supérieur) et dans le Plan éducatif de la Faculté (PEF) (accord 026 de 2016 du Conseil académique. Dans ces documents l'intégralité est comprise comme le développement harmonieux et cohérent de toutes les dimensions de l'être humain, sur la base des connaissances susmentionnées de l'enseignant·e : éthique et sociopolitique, cognitive, scientifique et technologique, affective et communicative, esthétique et culturelle, entre autres dimensions.

En cohérence avec le modèle pédagogique intégrationniste sociocognitif et l'Approche fonctionnelle de la langue adoptée par la filière en langues modernes, l'approche d'enseignement des langues étrangères mise en œuvre dans le Programme est l'*Approche Actionnelle*, qui est mise en œuvre après une longue pratique de l'Approche Communicative, son référent le plus proche. La perspective actionnelle est conçue dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2020, p. 9) comme :

Une approche qui se concentre sur l'action dans la mesure où elle considère les utilisateurs et les apprenants de langues avant tout comme des agents sociaux, c'est-à-dire comme des membres d'une société qui ont des tâches (pas seulement liées à la langue) à accomplir dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un champ d'action spécifique.

Avec la mise à jour de 2014 des programmes d'études en anglais et en français, des éléments pédagogiques, didactiques et méthodologiques sont introduits et cherchent à passer d'une approche communicative à une approche actionnelle. Cette perspective vise le développement de compétences sociales liées au savoir être, au savoir-faire et au savoir apprendre, un modèle proposé par Michael Byram (2020). La perspective actionnelle doit être prise en compte dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère, étant donné qu'elle dépasse le simple cadre de la communication et se situe dans l'utilisation de la langue. Tout cela dans le but de créer une interaction sociale. L'apprenant·e est considéré comme un agent·e social·e confronté non seulement à un besoin linguistique mais aussi à un besoin d'interaction. L'apprenant·e est confronté·e à l'exécution de différentes tâches qui font partie de la vie quotidienne. L'exécution de ces tâches nécessite la mise en œuvre de stratégies afin de les réaliser. Les tâches proposées pour cette approche sont extrêmement variées et selon les niveaux d'acquisition linguistique, elles peuvent être simples ou complexes, avec des étapes intermédiaires, mais dans toutes, la communication est un facteur essentiel. C'est pourquoi les programmes proposés pour les noyaux thématiques d'anglais et de français mettent en œuvre le développement d'une compétence interculturelle qui passe par la mise en œuvre de stratégies favorisant l'argumentation et la pensée critique tout au long des unités de travail.

De plus, dans la filière en langues modernes, l'enseignement et l'évaluation de l'argumentation sont conçus à partir des perspectives théoriques suivantes de l'argumentation. Dans la filière, on adopte la perspective de l'argumentation de la nouvelle rhétorique proposée par Perelman (1997). Cette perspective, en opposition à la rhétorique

classique, traite des discours adressés à toutes sortes d'audiences, car selon Perelman (1997, p. 23)

Elle examine les arguments que l'on s'adresse à soi-même lors d'une délibération intime et l'analyse de leur raisonnement ne se limite pas à des inférences formellement correctes ou à des calculs plus ou moins mécanisés, mais couvre tout le champ du discours visant à persuader ou à convaincre.

Dans cette perspective de l'argumentation, les objectifs de l'argumentation sont réitérés sur la base des besoins et des motivations communicatives qui, en général, visent à établir des relations intersubjectives, en faveur de la construction de conclusions qui sont basées sur un raisonnement pratique et qui doivent être exprimées au moyen d'arguments. Perelman et Olbrechts-Tyteca, (1989, p. 17) déclare :

La nouvelle rhétorique consiste donc en une théorie de l'argumentation, complémentaire de la théorie de la démonstration qui est l'objet de la logique formelle. Alors que la science est fondée sur la raison théorique, avec ses catégories de vérité et de preuve et sa méthode démonstrative, la rhétorique, la dialectique et la philosophie sont fondées sur la raison pratique, avec ses catégories de plausibilité et de décision raisonnable et sa méthode argumentative et justifiée.

De même, dans la filière, nous adoptons la conception de l'argumentation de Van Eemeren et Grootendorst (2004) dans une perspective pragmatique et dialectique. Selon cette perspective, l'argumentation est un acte de parole complexe qui présente des caractéristiques communicationnelles, interactionnelles et critiques. Les premières correspondent à sa structure en tant qu'acte de parole qui suppose des conditions dépendantes du contexte qui régulent les pratiques argumentatives ; les secondes établissent qu'une argumentation se produit toujours entre deux parties intéressées à coopérer raisonnablement pour mener à bien la discussion ; et les troisièmes indiquent que les parties qui interagissent selon les normes le font pour résoudre une différence d'opinion à travers une discussion argumentative par des mécanismes rationnels et dialogiques.

Sur la base des perspectives théoriques susmentionnées, dans la filière, l'apprenant·e participe à des activités d'enseignement et d'évaluation en classe et à des activités extrascolaires de la nature suivante : dissertations écrites, lettres de revendication, élaboration de publicités persuasives, forums de discussion en ligne, débats, tables rondes, lectures critiques, panels, simulation de candidature au gouvernement et élaboration de proposition électorale, élaboration d'articles critiques, tournage de reportages documentaires et critiques, entre autres.

En ce qui concerne l'enseignement de l'argumentation dans les cours de français, il s'effectue dans le cours de français IV de manière orale et écrite. Bien que l'argumentation soit une compétence qui doit être développée de manière intégrale et transversale selon les documents institutionnels, c'est dans le cours de français IV où l'on met l'accent sur la compétence argumentative de l'apprenant·e. Dans les cours de français I, II et III, les types de textes enseignés sont les textes narratifs, descriptifs et expositifs. Les apprenant·es du cours de français IV sont ceux qui participent à la présente étude puisque l'intérêt se porte sur le texte argumentatif, qui est étudié dans ce cours.

Dans le contexte de la présente recherche, c'est-à-dire la filière en langues modernes, il existe des preuves de la compétence des apprenant·es en matière d'argumentation en anglais, espagnol et français. Un examen de ces études est présenté ci-dessous.

CHAPITRE 3. ÉTAT DES LIEUX DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE CHEZ LES APPRENANT·ES DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES

Dans le contexte local, à l'Université du Quindío, l'argumentation écrite en espagnol langue maternelle et en anglais et en français langues étrangères constitue l'une des compétences que les futur·es professionnel·les doivent développer. En particulier, ceux qui sont formé·es comme enseignant·es de langues étrangères doivent maîtriser cette compétence.

C'est pourquoi l'étude et le suivi de la compétence argumentative des apprenant·es de cette filière a suscité un grand intérêt de la part du corps enseignant dans le domaine du français. En tant qu'enseignante de français, j'ai mené des projets de recherche dans le but de répondre aux besoins des enseignant·es et des apprenant·es en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la compétence argumentative. L'objectif de ce chapitre est de dresser l'état des lieux de la compétence argumentative chez les apprenant·es de la filière à partir de différentes études menés par les enseignant·es et les chercheur·euses. Les études ont examiné la compétence argumentative en espagnol langue étrangère ainsi qu'en anglais et en français langues étrangères. En outre, ce chapitre cherche à souligner la nécessité de poursuivre l'étude de la compétence argumentative des apprenant·es de la filière.

1. LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE EN ESPAGNOL

Les recherches sur les performances en matière d'argumentation écrite en espagnol des apprenant·es de la filière en langues modernes ont révélé ce qui suit. Angelmiro Galindo Martinez et moi-même (2012) avons développé une recherche causale et comparative afin d'étudier la production argumentative écrite en espagnol, la langue maternelle des apprenant·es universitaires bilingues du quatrième semestre de la filière en langues modernes. Nous avons comparé la production écrite argumentative des apprenant·es bilingues avec celle de leurs homologues du quatrième semestre de formation universitaire traditionnelle en mathématiques, espagnol et littérature, biologie et éducation environnementale. Nous avons trouvé que les apprenant·es bilingues ont obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues en ce qui concerne les mesures d'évaluation de la production argumentative écrite. Nous avons conclu que l'éducation universitaire bilingue accumulée au cours des quatre premiers semestres du baccalauréat en langues vivantes expliquerait la supériorité des bilingues sur les monolingues dans une telle production textuelle.

Dans cette même filière, en 2017, Neira Loaiza Villalba a fait l'analyse rhétorique contrastée de textes argumentatifs (lettres de réclamation) rédigées en anglais et en espagnol par les apprenant·es de quatrième semestre. Du point de vue de la linguistique textuelle (Teun Adrianus van Dijk, 1978), l'étude a mis en évidence une série de déficiences dans les dimensions de la structure textuelle (super-structure, macro-structure et micro-structure) de lettres rédigées en anglais et en espagnol.

2. LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

Les besoins en termes d'argumentation, en particulier l'argumentation écrite en français, ont été également identifiés à partir une étude descriptive que j'ai faite en 2018 dans un cours de français IV. Cette étude visait à décrire l'enseignement de la production écrite du texte argumentatif et la performance dans la production écrite de ce type du texte. Cette étude a montré les résultats suivants :

En ce qui concerne le premier objectif général, c'est-à-dire la description de l'enseignement, j'ai trouvé que les enseignant·es privilégient les pratiques et les modèles

globales d'enseignement du texte écrit. Iels permettent ainsi aux apprenant·es d'acquérir un concept global d'argumentation, d'aborder l'écriture de textes argumentatifs de manière structurée et de donner un sens à l'activité d'écriture en la plaçant dans un contexte.

Pareillement, j'ai trouvé que l'écriture argumentative est une pratique qui ne se produit que dans le cadre de la formation au niveau B2. Cela rend, dans certains cas, l'activité d'écriture décontextualisée et comprise comme un processus non intégré, dépourvu de sens et de fonctionnalité. Le contexte de la tâche n'est pas exploré en profondeur. En outre, quelques enseignant·es ont tendance à utiliser seulement l'évaluation de l'écriture comme résultat ce qui empêcherait l'évaluation formative, la révision pendant toute l'activité argumentative et le renforcement des habiletés métacognitives et métadiscursives d'autorégulation.

Quant au deuxième objectif général concernant la description de la performance dans la production écrite du texte argumentatif, j'ai constaté ceci : les représentations des apprenant·es quant à l'argumentation déterminent leur performance dans le texte écrit argumentatif. Les apprenant·es paraissent avoir un concept réductionniste de l'argumentation. Cela les amène à la définir et à ne pas la concevoir comme une activité fréquente et transcendante dans leur vie quotidienne et à ne pas être conscient·es de son utilisation. Cela signifie que les apprenant·es ne transfèrent pas les compétences argumentatives qu'ils ont et qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne aux tâches argumentatives écrites développées en classe.

En termes de structure du texte argumentatif, les apprenant·es présentent des faiblesses dans leurs trois parties : super-, macro- et micro-structure. En particulier, des faiblesses persistent dans l'établissement d'une position ou d'une thèse, l'élaboration d'arguments qui se rapportent les uns aux autres et aident à étayer la thèse. De même, les apprenant·es n'abordent pas les aspects développés dans la conclusion, ni cèdent la place au débat.

Les apprenant·es identifient l'utilisation des habiletés métacognitives et méta discursives dans les textes argumentatifs écrits. Certains apprenant·es rapportent qu'ils ont consciemment régulé leur processus d'écriture et expliquent aussi la procédure discursive qu'ils ont effectuée. En conséquence, il y a une relation entre les habiletés métadiscursives et la qualité des textes argumentatifs produits.

Les apprenant·es ne considèrent pas l'acte d'argumentation comme une activité qui leur permet de persuader en prenant clairement position sur un problème. Cela veut dire que les textes produits manquent d'un exercice discursif qui tente de convaincre l'interlocuteur·rice de la véracité d'une thèse défendue (Patrick Charaudeau, 1998). Par conséquent, les apprenant·es auraient besoin de plus de formation dans la structure du texte argumentatif et dans l'expression de la pensée critique.

En 2020, Galindo et moi-même, avons mis en œuvre une séquence didactique métadiscursive. Nous avons étudié l'impact de la séquence didactique sur la construction de la super-structure, de la macro-structure et de la micro-structure de l'essai argumentatif rédigé en anglais/L2. Les participant·es de cette étude étaient 24 apprenant·es en formation bilingue universitaire du 4ème semestre d'une licence colombienne en langues étrangères (anglais et français). Les instruments de collecte de données étaient les suivants : (1) Test de production de la dissertation argumentative écrite d'anglais/L2, (2) Rubrique d'évaluation de la dissertation argumentative écrite d'anglais/L2, (3) Journal de l'enseignant, et (4) Portfolio de l'apprenant·e. Les résultats ont révélé ce qui suit. L'impact respectif dépend du mécanisme d'organisation du contenu ciblé, c'est-à-dire qu'il est différentiel.

Nous avons déterminé que les stratégies d'enseignement centrées sur l'approche métadiscursive ont développé les aspects suivants chez les apprenant·es :

1. La compréhension de la nature de la structure du texte argumentatif, à savoir : super-structure, macro-structure et micro-structure.
2. L'appropriation de l'utilisation du métalangage, qui leur a permis de réaliser une séquence didactique métadiscursive pour le développement de l'essai argumentatif écrit en anglais des apprenant·es.
3. L'adoption de stratégies métadiscursives pour la planification, la textualisation et le suivi de la thèse et des arguments, en passant du travail guidé au travail autonome.

Nous avons considéré l'aspect suivant : il y a un manque de pratique dans le renforcement de la pensée propositionnelle et critique. Cette situation ne permet pas à l'apprenant·e de comprendre la pertinence de la conclusion et son rôle de sujet argumentant. Dans toutes les unités mises en œuvre, il n'y a pas eu d'utilisation significative de la stratégie d'évaluation par l'apprenant·e. Iels n'ont pas repensé les stratégies et procédures mises en œuvre au

cours du processus d'écriture. Bien que l'enseignant·e ait mis en place un suivi et une surveillance constante par le biais des protocoles de réflexion à voix haute et des listes de contrôle, l'apprenant·e doit élaborer une stratégie d'évaluation qui lui permette de faire une autocritique et une étude de son processus individuel. En ce qui concerne l'utilisation de stratégies métadiscursives, nous avons conclu que les apprenant·es se sont manifesté·es pour avoir régulé consciemment leur processus d'écriture. Iels ont eu la capacité d'expliquer la procédure discursive qu'ils ont effectué pendant leur exercice d'écriture. Cela se traduirait par un développement important de leur autorégulation métacognitive. Selon Ahmadi Mohammad Reza, Ismail Hairul Nizam et Abdullah Muhammad Kamarul Kabilan (2013), l'autorégulation serait métacognitive dès lors que l'apprenant·e prend conscience de ses incompréhensions et processus en cours. En d'autres termes, nous considérons qu'une interaction des connaissances préalables ou des méta-connaissances a été réalisée. Cela informe sur les objectifs de la tâche et aide à générer des plans d'action et à sélectionner les stratégies les plus appropriées en fonction des objectifs et du contexte.

Les études présentées ci-dessus font ressortir les résultats que j'ai trouvés en 2018. Elles montrent les besoins de la production argumentative en français présentés par les apprenant·es suivant le cours de français IV. D'une part, les apprenant·es doivent améliorer leur compréhension de la structure du texte à ses trois niveaux : super macro et micro. De même, les apprenant·es sont tenu·es de comprendre l'argumentation comme une activité sociale dans laquelle interviennent divers facteurs personnels et contextuels.

À ce stade, et sur la base des études examinées, je considère nécessaire d'attirer l'attention sur les points suivants. En premier lieu, la nécessité de proposer une approche didactique d'enseignement de l'argumentation qui transcende la conception de l'argumentation sous un modèle structurel logique à un modèle rhétorique dialectique. Ce besoin devient évident de telle sorte que l'argumentation soit étudiée comme un processus et non comme un résultat. Les enseignant·es doivent mettre en œuvre une approche didactique iels examinent l'argumentation de manière intégrale et non compartimentée. Les enseignant·es doivent étudier les aspects qui interviennent dans le contexte d'écrire : les aspects sociopragmatiques. Également, les enseignant·es doivent placer l'apprenant·e et son contexte dans le centre du processus d'écriture.

Les études précédemment citées se sont concentrées sur l'argumentation du point de vue de la démonstration et de la logique. Il est nécessaire d'approfondir les études où l'argumentation est explorée à partir d'autres perspectives telles que la persuasion. Par ailleurs, il est pertinent d'explorer un autre type de genre argumentatif qui permet à l'apprenant·e de jouer le rôle plus réflexif. L'apprenant·e doit voir l'opportunité de transcender la simple défense d'une position ou d'une démonstration. C'est pourquoi dans la présente thèse, l'approche multimodale métapragmatique est privilégiée à partir de la séquence didactique comme moyen de développer les compétences en argumentation orale et écrite. Dans la partie suivante concernant la méthodologie, j'explique comment j'ai opérationnalisé et mis en pratique l'approche métapragmatique multimodale afin d'atteindre les objectifs et hypothèses énoncés dans cette thèse.

PARTIE 4. COMMENT DÉCRIRE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ET SA PERFORMANCE CHEZ DES APPRENANT·ES

Cette étude vise à déterminer comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur une approche méta pragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite persuasive – l'article d'opinion- et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es de Français IV dans la filière de langues modernes.

Dans cette partie, je décrirai ma méthodologie de recherche. Dans le chapitre 1, je décris l'approche de la recherche, les participant·es et la procédure de recherche adoptée. Dans le chapitre 2, j'explique les instruments de collecte de données élaborés en fonction de la question et des objectifs de la recherche. De même, j'indique les aspects éthiques et bioéthiques qui ont été adoptés dans cette étude pour garantir de bonnes pratiques de recherche.

CHAPITRE 1. QUELLE PERSPECTIVE DE RECHERCHE ET QUELLE PROCÉDURE ?

Cette thèse est basée sur les principes de la recherche en éducation. En particulier, grâce à un processus qualitatif, réflexif, rigoureux, ordonné et systématisé, je cherche à renouveler et améliorer ma praxis pédagogique et le processus d'apprentissage des apprenant·es. En effet, l'enseignant·e chercheur·euse est un·e transformateur·rice , qui part du « *pourquoi* » pour orienter ses objectifs, à la suite de l'observation et de l'interprétation des particularités du contexte d'enseignement en tant qu'objet social. De même, dans tout processus de recherche, il faut garder à l'esprit que l'objectif est d'éduquer à la compréhension et à l'interprétation de la réalité qui s'exprime dans les phénomènes, les conflits, les problèmes et les questions dans les différents domaines de la vie humaine. Dans ce chapitre, j'explique l'approche de recherche adoptée en fonction de la vision de la réalité observée. Je décris également les participant·es à l'étude. De même, je décris la procédure suivie, qui est structurée en différentes phases en fonction des objectifs de l'étude.

1. APPROCHE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette recherche est qualitative. Selon Jennifer Mason (2017), ce type de recherche est fondé sur une position philosophique largement interprétative dans le sens où elle s'intéresse aux manières dont le monde social est interprété, compris, expérimenté et produit. De même, Mason affirme que, d'une part, elle s'appuie sur des méthodes de génération de données qui sont flexibles et sensibles au contexte social. D'autre part, ses méthodes d'analyse et d'explication embrassent une compréhension de la complexité, des détails et du contexte. Selon María Paz Sandín Esteban (2003), la recherche qualitative cherche à comprendre en profondeur les phénomènes éducatifs et sociaux, ainsi que la transformation des pratiques et des scénarios socio-éducatifs. James McMillan et Sally Schumacher (2005, p. 397) affirment que « *l'élargissement de la connaissance des phénomènes favorise les possibilités de prendre des décisions éclairées pour l'action sociale. La recherche qualitative contribue à la théorie, à la pratique éducative, à l'élaboration de plans et à la sensibilisation sociale* ». Enfin, ce type de recherche aborde les études dans des contextes spécifiques dans une perspective holistique (Weimar Giovann Iño Daza, 2018) et applique par ailleurs la logique inductive, c'est-à-dire du particulier au général (Roberto Hernández Sampieri et Christian Paulina Mendoza Torres, 2018).

La conception adoptée dans cette thèse correspondait à celle de la recherche-action en éducation. Maintenant, qu'est-ce que la recherche-action ? Il n'est pas facile de répondre à cette question. Antonio Latorre, Delio del Rincón et Justo Arnal, (2021) mentionne qu'il existe de multiples réponses, avec des définitions diverses et une grande variété de pratiques de recherche-action. Pour cet auteur, l'expression recherche-action est utilisée avec une variété d'usages et de significations, ne disposant pas de critères concrets pour délimiter les nombreuses orientations méthodologiques qui s'en réclament. Cet auteur indique également que la recherche sur les enseignant-es apparaît dans les textes de recherche en éducation sous différentes expressions : recherche en classe, recherche sur les enseignants, recherche collaborative, recherche participative et recherche critique, etc.

La recherche-action « *se développe avec un élan croissant dans le contexte éducatif* » (Mariano de Jesús Pérez-Van-Leenden, 2019, p.180). Dans ce contexte, John Elliott

(2000) est le principal représentant de la recherche-action selon une approche interprétative. Pour Elliott (2000, p. 4), la recherche-action serait décrite comme « *une réflexion liée au diagnostic* ». Elliott ajoute que le but de la recherche-action est « *d'approfondir la compréhension (le diagnostic) du problème de l'enseignant·e* ». Il adopte donc une position exploratoire par rapport aux définitions initiales que l'enseignant·e peut avoir de sa propre situation. De plus, selon Elliott, ce modèle de recherche « *interprète ce qui se passe du point de vue de ceux qui agissent et interagissent dans la situation problématique, par exemple, les enseignant·es et les apprenant·es et les directeurs* » (p. 5). Ensuite, pour Elvira Martín Sabina, Viviana González Maura et Miriam González Pérez (2017), la recherche-action contribue à l'amélioration de la performance professionnelle des enseignant·es, car elle génère des connaissances pédagogiques par le biais de la recherche. Dans le cadre de la méthode de recherche-action, la présente thèse a envisagé l'exécution d'un cycle de recherche et les phases suivantes : diagnostic, planification, mise en place et évaluation. Dans la phase de mise en place, le processus de suivi de cette phase est développé en parallèle par la collecte de données.

En particulier, cette recherche adopte la conception de la recherche-action proposée par Dinvaut (2011) : « *la recherche-action vise une transformation de la réalité dont les acteurs sont à la fois les chercheurs et les personnes impliquées dans l'activité étudiée* » (p. 155). La chercheuse précise qu'à partir de cette méthode « *la connaissance produite est co-construite par les protagonistes et par le dialogue entre leurs approches et connaissances respectives ; elle est directement accessible aux acteurs et agents de transformation* » (p. 155). Dans cette même ligne de pensée, l'auteure propose que la recherche-action se distancie des méthodes positivistes intéressées par une vision du monde basée sur la logique et l'objectivisme. En ce sens, la recherche-action s'inscrit dans une démarche qualitative où la priorité est donnée à l'implication du·de la chercheur·e dans l'étude. En d'autres termes, le·la chercheur·e ne joue pas le rôle d'un·e observateur·rice externe. Dans ce type de méthode, l'intérêt est porté au singulier : ce sont les tendances qui sont recherchées, et non l'universel. Dans cette recherche, la recherche-action revêt également un caractère stratégique, comme le proposent Marie-Anne Hugon et Claude Seibel (1988) cités par Dinvaut (2011, p. 155). Iels décrivaient cette méthode comme « *ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des*

connaissances concernant ces transformations ».

2. PARTICIPANT·ES

L'échantillon de population était composé de 27 apprenant·es bilingues au 8ème semestre d'une filière en langues étrangères (anglais et français) à Quindío, en Colombie, dont l'âge moyen était de 19,9 ans. La méthode de sélection de l'échantillon était non-probabiliste, c'est-à-dire que le choix des sujets ne dépendait pas de la probabilité, mais de causes liées aux caractéristiques de la recherche (Hernández Sampieri et Mendoza Torres, 2018). Plus précisément, afin de s'assurer que tous·tes les participant·es étaient sur un pied d'égalité sur le plan académique et linguistique, c'est-à-dire que l'échantillon de participant·es était homogène, le questionnaire d'information générale a été appliqué. Spécifiquement, l'objectif de cet instrument était de s'assurer que les participant·es partageaient des caractéristiques socio-éducatives et linguistiques communes. Cela permettrait de s'assurer que les résultats de l'étude sont valides et ne sont pas influencés par des caractéristiques externes, par exemple le fait qu'un·e participant·e soit un·e locuteur·rice natif·ve et ait des compétences linguistiques supérieures au reste de la population.

Les critères ou catégories selon lesquels les questions du questionnaire ont été construites sont les suivants : ne pas avoir vécu dans un pays francophone pendant plus de 15 jours, niveau socio-économique égal, et ayant débuté la formation bilingue universitaire dans la filière en langues modernes depuis le premier semestre. Ces critères ont également permis d'identifier quel·les apprenant·es avaient le plus d'expérience dans l'utilisation de la langue étrangère. Dans ce sens, j'ai pu savoir comment former les équipes de travail pendant le développement des activités de la séquence didactique de telle sorte que les apprenant·es ayant moins d'expérience dans l'utilisation de la langue bénéficient de l'interaction avec ceux qui ont plus d'expérience.

3. PROCÉDURE

J'ai développé la procédure suivante, afin de réaliser la recherche-action. J'ai mis en œuvre 4 phases : Phase 1 : Diagnostic et reconnaissance de la situation, Phase 2 : Formulation du plan d'action, Phase 3 : mise en œuvre ou action, Phase 4 : évaluation.

3.1. Phase 1 : Diagnostic et reconnaissance de la situation

Cette étape avait deux objectifs. Premièrement, identifier les problèmes et les opportunités d'amélioration dans la rédaction en français/LE de l'article d'opinion persuasif et deuxièmement, identifier comment les apprenant·es ont géré l'argumentation pour la négociation des accords par le débat. Pour répondre au premier objectif, j'ai appliqué, collectivement, la preuve de production écrite en français/LE de l'article d'opinion, en utilisant la technique d'auto-administration (Roberto Hernández Sampieri, Carlos Collado Fernández, Pilar Baptista Lucio, 2014). J'ai appliqué la preuve pendant la deuxième semaine au début du semestre académique pendant le temps de cours de français et pendant le matin. Pour la résolution de l'épreuve, les apprenant·es ont utilisé du temps supplémentaire et du temps à l'intérieur de la classe. Le temps estimé dans la salle de classe était d'une heure et 30 minutes. J'ai fait l'évaluation de cette épreuve à l'aide de la grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite de l'article d'opinion argumenté et persuasif en français langue étrangère. Deux experts, professeurs de français de niveau avancé, ayant une grande expérience en tant que jurés ont réalisé l'évaluation de l'épreuve de manière indépendante. L'indice de concordance entre les évaluateurs était de 1, obtenu au moyen du coefficient de Kappa.

Quant au deuxième objectif, le débat a été utilisé comme technique d'évaluation. J'ai organisé quatre sessions de 40 minutes. Six apprenant·es ont participé à chaque session. Afin de mener à bien le débat, j'ai préparé le sujet à discuter en dehors des heures de cours. Cette préparation consistait en des supports envoyés par l'enseignant·e sur les thèmes à aborder lors des débats et en des conseils extra-classes de l'enseignant·e sur les questions qu'ils pouvaient exprimer sur le thème à aborder et sur la méthodologie du débat. Cette préparation a consisté aussi à enseigner aux apprenant·es comment argumenter par le biais d'un débat. Le débat a eu lieu dans la salle de classe. Pour examiner la performance des apprenant·es dans l'argumentation orale, spécifiquement dans la négociation des accords, j'ai utilisé l'observation structurée pour la négociation des accords. En d'autres termes, au fur et à mesure que les apprenant·es développaient le débat, j'ai pu suivre les pratiques de négociation de l'accord grâce à cette observation. De même, j'ai enregistré le débat oral des apprenant·es par un enregistreur audio. J'ai réalisé le diagnostic de l'argumentation orale au début du semestre, lors de la troisième semaine.

3.2. Phase 2 : Formulation du plan d'action

Cette phase a été développée pendant quatre semaines. J'ai conçu la séquence didactique multimodale métapragmatique sur la base des résultats de la phase du diagnostic, et dans le but de vérifier les hypothèses de recherche proposées dans cette étude. Plus précisément, à partir des théories qui fondent cette étude, j'ai proposé les catégories préétablies suivantes en relation avec l'argumentation orale et l'argumentation écrite. Ces catégories ont guidé des objectifs d'apprentissage de la séquence didactique. Le tableau 3 suivant illustre les catégories préétablies.

Tableau 3. *Catégories préétablies : argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif et négociation des accords dans l'argumentation orale*

Catégories préétablies	
Argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif	
	Sous-catégories
Structure organisationnelle Kintsch et Van Dijk. (1978)	Super-structure Macro-structure Micro-structure
Mécanismes de persuasion (Perelman, 1997)	Ethos Pathos Logos
Négociation des accords dans l'argumentation orale	
Catégorie principale	Sous-catégories
Négociation des accords Habermas (1990)	Pratiques dialogiques : Utilisation de la rationalité Processus de communication Intersubjectivité

L'objectif de la séquence conçue était d'amener l'apprenant·e d'une étape de préparation et d'instruction directe à une étape de construction autonome d'une argumentation écrite et orale. A cette fin, j'ai planifié la séquence selon les étapes ou activités proposées par Ángel Diaz Barriga (2013) : début, développement, clôture ou évaluation. J'ai également conçu six unités pour être appliquées au cours des trois étapes mentionnées ci-dessus. Également, j'ai conçu chaque unité pour être développée sur une période de trois semaines avec une intensité horaire de 6 heures et trois réunions par semaine.

De même, chaque unité est constituée d'un atelier. Au sein de chaque atelier, j'ai proposé des activités d'enseignement pour développer les catégories préétablies. Les activités

d'enseignement étaient de la nature suivante et intégraient des procédures à partir d'une approche à la fois métapragmatique et multimodale : pratique coopérative et pratique individuelle, questionnement métacognitif et métapragmatique, modélisation cognitive et métacognitive, et discussion métacognitive et métapragmatique. Au cours de chaque atelier, j'ai utilisé différentes plateformes et ressources électroniques. Cela a permis d'utiliser différents textes multimodaux pour le développement des thèmes socioculturels et des thèmes autour de la rédaction de l'article d'opinion et du développement du débat. Dans le but de permettre l'utilisation de ces ressources, j'ai développé des sessions synchrones et asynchrones. L'objectif des sessions synchrones était de permettre la pratique guidée, la modélisation ou la structuration de textes écrits, et la discussion métapragmatique dans les groupes de travail par le biais de la pratique collaborative. Dans le travail asynchrone, j'ai privilégié la construction de textes multimodaux qui demandaient plus de temps ainsi qu'une réflexion individuelle. Les instruments suivants ont été appliqués afin de suivre la phase 3, *mise en œuvre ou action* : journal de l'enseignant·e, portfolio de l'apprenant·e et observation structurée. De même, j'ai privilégié les différents types d'évaluation : hétéro-évaluation, co-évaluation et auto-évaluation. J'ai réalisé l'hétéro-évaluation au moyen des écrits présentés dans le portfolio de l'apprenant·e et en fonction des objectifs d'apprentissage prévus pour chaque unité. La co-évaluation et l'auto-évaluation ont été réalisées au moyen de questions de réflexion au sein des ateliers et dans les sessions de discussion. Le schéma de la séquence didactique décrite ci-dessus est illustré ci-dessous dans le tableau 4.

Tableau 4. Schéma de la séquence didactique Séquence didactique métapragmatique multimodale didactique

Séquence didactique métapragmatique multimodale didactique						
Unités de travail						
Centrées sur les catégories principales et les sous-catégories prédéfinies :						
Argumentation écrite : article d'opinion :						
<ul style="list-style-type: none"> • Structure organisationnelle • Mécanismes de persuasion 						
Argumentation orale						
<ul style="list-style-type: none"> • Négociation des Accords 						
Ligne d'activités de la séquence didactique	Ouverture		Développement			Clôture ou évaluation
	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6
Temps de développement	3 Semaines	3 Semaines	3 Semaines	3 Semaines	3 Semaines	3 Semaines
Stratégies d'enseignement multimodal métapragmatique employées	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite • Pratique coopérative • Pratique individuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Instruction directe • Pratique coopérative • Le questionnement métacognitif et métapragmatique • Discussion métacognitive et métapragmatique 	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation cognitive et métacognitive • Questionnement métacognitif • Discussion métacognitive • Une pratique guidée • Pratique individuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique individuelle 	La lecture et l'analyse approfondie de textes multimodaux	
Utilisation de textes multimodaux	Mêmes, pubs, articles, vidéos, chansons, poster, dépliants, bande dessinées, dessins, etc.					
Type de plateforme et de ressources électroniques utilisées	Nearpod, Padlet, Genially, blogs, wiki,					
Type de travail	Travail asynchrone et travail synchrone					
Type d'évaluation	Hétéro-évaluation, co-évaluation et auto-évaluation					
Instruments d'observation et de suivi de la mise en œuvre	Journal de de l'enseignant·e, portefeuille de l'apprenant·e, observation structurée et journal de l'enseignant·e					

3.3. Phase 3. Mise en œuvre ou action

Une fois j'ai établi le plan d'action, je l'ai mis en œuvre. J'ai développé cette phase pendant 18 semaines. Au cours de cette phase, 6 unités ont été développées. Comme mentionné ci-dessus, chaque unité consistait en un atelier, qui portait sur un thème socioculturel. J'ai proposé les thèmes socioculturels au début de la mise en œuvre et les apprenant·es ont choisi ceux qui les intéressaient par consensus. De même, les apprenant·es et moi, en tant qu'enseignante, nous avons fixé des objectifs d'apprentissage interculturels communicatifs, discursifs et pragmatiques pour chaque unité.

Pour la réalisation des débats, avant chaque session et en dehors des heures de cours, j'ai élaboré une préparation des thèmes à traiter. Cette préparation consistait en des supports envoyés par l'enseignante, des questions de réflexion sur ces thèmes à aborder lors de ces débats et en des conseils extra-classes de l'enseignante sur les questions que les apprenant·es pouvaient exprimer sur le sujet à débattre. Les débats ont eu lieu dans la salle de classe. Le groupe de 21 apprenant·es a été divisé en 3 groupes au total pour les discussions. Chaque groupe était donc composé de 7 apprenant·es. Tous les groupes ont eu l'occasion de participer à 6 débats au cours de la période académique. Les débats ont duré 40 minutes. Les lieux où se déroulaient les débats étaient la salle de classe, le laboratoire de langues et un espace libre de récréation mis à la disposition des apprenant·es. Le processus réalisé au cours de chacune des unités est détaillé ci-dessous.

3.3.1. Unité 1

L'objectif central de cette unité était de permettre à l'apprenant·e de réfléchir à son rôle de sujet de droit ayant la capacité d'argumenter dans le contexte socio-éducatif. Les apprenant·es ont commencé par réfléchir à leur perception des pratiques argumentatives qu'ils développent dans leur vie quotidienne. Au cours de l'unité, j'ai formé des groupes de travail et j'ai utilisé la méthode socratique. En ce qui concerne les actions menées pour l'amélioration de l'écriture argumentative persuasive en français dans l'article d'opinion, j'ai commencé par la caractérisation des différents types d'argumentation à travers l'analyse de différents textes multimodaux tels que : les spots publicitaires, la propagande politique, etc. Quant à l'enseignement de l'argumentation orale à partir de la négociation des accords, le point de départ a été la reconnaissance, au moyen du triangle sociocognitif

de Teun Adrianus Van Dijk (1989), de différents types de discours oraux de personnages importants dans le contexte local, national et international. Cela m'a permis d'analyser les implications de l'argumentation au niveau socio-éducatif et comment elle peut être utilisée comme une arme pour construire ou détruire. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 1 sont illustrés ci-dessous dans le tableau 5.

Tableau 5. *Unité 1 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 1.	La société actuelle. Un contexte qui exige des sujets critiques.
Thèmes sociaux et interculturels	L'argumentation comme arme de dialogue et de construction du bien-être social.
Objectif communicatif et interculturel	L'étudiant est capable de réfléchir oralement et par écrit sur son rôle de sujet de droit ayant la capacité d'argumenter dans le contexte socio-éducatif.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Activer les schémas de connaissances de l'élève sur l'argumentation, l'importance de l'argumentation dans la société et sa réflexion sur ses pratiques argumentatives dans la vie quotidienne. • Identifier les différents types d'argumentation (argumentation pour convaincre, argumentation pour affirmer et argumentation pour persuader). • Identifier le rôle et les implications sociales et éducatives de l'argumentation persuasive et des mécanismes de la persuasion.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les implications socio-éducatives du développement des compétences dans l'utilisation du discours et de l'oralité. • Identifier les caractéristiques du discours oral

3.3.2. *Unité 2*

Cette unité a commencé par une réflexion sur les implications de l'argumentation persuasive et du débat dans la société. Pour ce faire, je suis partie d'une approche inductive. En d'autres termes, le point de départ était la lecture et la description de textes multimodaux authentiques. En ce qui concerne les activités visant à améliorer l'écriture argumentative, j'ai fait une introduction à l'analyse discursive et pragmatique de textes oraux et écrits. Nous avons identifié la super-structure des textes grâce à l'utilisation de différents exercices métacognitifs d'ordonnement, de complétion, de schématisation des idées générales et secondaires des documents, etc. Par la suite, j'ai développé l'enseignement direct de la structure et de l'organisation structurelle du texte argumentatif en général. De même, l'analyse des différents mécanismes utilisés par l'auteur·e ou le sujet argumentatif

en fonction de son intention, du contexte de communication et de l'interlocuteur·rice a été initiée. Quant au travail orienté vers l'argumentation orale, nous avons observé différents débats et nous avons élaboré des critiques autour des thèmes développés dans les débats au moyen de questions métapragmatiques et de critiques orientées vers la réflexion. Nous avons présenté ces questions au sein de l'atelier sous le nom de : moment de réflexion. Les questions invitaient l'apprenant·e à décrire les éléments présents dans les documents qui démontraient leur caractère argumentatif et leur intention. Les questions étaient déductives et critiques. Les apprenant·es ont répondu individuellement, puis les réponses ont été socialisées en groupes de travail. L'observation de ces exemples de débat a permis d'analyser la structure du débat et le rôle des personnes qui y participent. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 2 sont illustrés dans le tableau 6.

Tableau 6. *Unité 2 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 2.	Société diversifiée et différentes manières d'argumenter. Textes multimodaux
Thèmes sociaux et interculturels	La persuasion et l'argumentation et leur portée dans le contexte social
Objectifs communicatifs et interculturels	L'apprenant·e peut développer sa réflexion orale et écrite sur les implications de l'argumentation persuasive dans la société.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser différents textes multimodaux et leur caractère argumentatif • Analysez la structure organisationnelle du texte et les stratégies utilisées dans différents textes multimodaux pour persuader.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Caractériser les différents discours oraux et les différents types de débats. • Examiner la structure du débat

3.3.3. *Unité 3*

Cette unité se concentre sur l'analyse et l'utilisation des aspects socio-pragmatiques dans l'argumentation écrite et orale. A partir du texte écrit, l'accent a été mis sur le niveau macro structurel du texte. Dans ce sens, nous avons analysé les différents types d'arguments en fonction de leur intentionnalité. Également, nous avons caractérisé les arguments ethos, pathos et logos dans différents textes dans lesquels l'opinion est exprimée. Nous avons réalisé cette caractérisation grâce à l'utilisation de rubriques d'un questionnaire métacognitif qui invitait l'apprenant·e à évaluer et à justifier la nature des arguments. Sur la base de ces rubriques, nous avons eu des discussions métacognitives et

métapragmatiques. Dans ces discussions, nous avons analysé les implications sociales de différents documents persuasifs multimodaux. Par exemple, les stratégies argumentatives des campagnes publicitaires sexistes et celles contre le sexisme ont été analysées. Nous avons exploré les figures littéraires telles que l'ironie, l'humour, entre autres, présentes dans certains documents tels que les mèmes et les dessins animés. Les apprenant·es ont élaboré leurs propres mèmes : ensuite, iels ont socialisé les textes multimodaux et élaboré des questions métapragmatiques adressées à leurs camarades de classe pour encourager l'analyse de l'intentionnalité de leurs textes et du type d'arguments et de mécanismes de persuasion utilisés. En ce qui concerne l'argumentation orale, les apprenant·es ont analysé l'argumentation développée dans les panels et les débats sur le sexisme. Ces débats ont impliqué des individus issus de différents secteurs de la société colombienne et francophone : éducatif, politique, économique. Cela a permis de réfléchir à l'utilisation de différents actes de parole dans le débat. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 3 sont illustrés dans le tableau 7.

Tableau 7. *Unité 3 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 3	À la recherche de la parité, de l'inclusion et de l'empathie par l'argumentation
Thèmes sociaux et interculturels	Le sexisme en Colombie et dans le monde
Objectifs communicatifs et interculturels	L'apprenant·e peut distinguer et élaborer différents types d'arguments dans le but de persuader en faveur de la parité L'apprenant·e comprend les implications des différents actes de parole dans la communication orale
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Caractériser dans des textes multimodaux l'utilisation de mécanismes de persuasion. • Élaborer différents textes multimodaux argumentatifs persuasifs en appliquant les mécanismes de la persuasion. • Développer des discussions analytiques basées sur les textes multimodaux argumentatifs et persuasifs construits.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Caractériser l'argumentation développée dans le débat double ou pluriel. • Identifier les différents aspects pragmatiques impliqués dans un débat pluriel (actes de parole). • Développer des discussions analytiques sur les implications communicatives de l'utilisation de différents aspects pragmatiques dans l'argumentation (actes de parole).

3.3.4. Unité 4

Cette unité s'est concentrée sur l'analyse, d'une part, des implications de l'article d'opinion en tant que genre journalistique et argumentatif et, d'autre part, du rôle et des implications de la négociation des accords dans le contexte socio-éducatif. Plus précisément, en ce qui concerne l'argumentation écrite dans le genre de l'article d'opinion, nous avons étudié des auteur·es des articles d'opinions colombien·nes, américain·es et francophones. Le caractère persuasif de l'article d'opinion a été examiné par le biais d'une auto-évaluation. En d'autres termes, les apprenant·es ont examiné l'impact que la lecture de articles d'opinion sur divers sujets socio-éducatifs avait sur eux. Tout ce qui précède a été fait à travers l'analyse des interviews des auteur·es, des articles d'opinion dans les journaux imprimés et numériques.

En ce qui concerne l'argumentation orale, j'ai développé une approche théorique et pratique de la négociation des accords. À partir de différentes études de cas tirées de leur contexte immédiat, les apprenant·es ont analysé la pertinence et la nécessité de construire des sociétés empathiques, où la négociation et le dialogue sont encouragés. Les cas sélectionnés concernaient la situation de chaos social en Colombie suite à l'immigration de Vénézuélien·nes. De même, nous avons étudié les cas d'immigré·es en France. Pour ce faire, nous avons analysé l'argumentation pour et contre l'immigration vénézuélienne. En particulier, nous avons examiné, à travers la problématisation des cas présentés et le questionnement métacognitif et métapragmatique, la nécessité de générer des accords et des dialogues dont toute la communauté bénéficie. J'ai utilisé des rapports, des entretiens avec des immigrants, et nous, les apprenant·es et moi, nous avons analysé des dessins animés sur l'immigration. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 4 sont illustrés dans le tableau 8.

Tableau 8. *Unité 4 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 4.	Vers des sociétés plurielles, interculturelles et inclusives
Thèmes sociaux et interculturels	L'immigration en Colombie, en Amérique du Nord et en Europe
Objectifs communicatifs et interculturels	L'apprenant·e réfléchit à l'importance de l'argumentation persuasive de l'article d'opinion et de la négociation des accords dans la génération d'une société juste.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Examen du rôle de la colonne d'opinion et de la colonne d'opinion multimodale
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Examiner les implications socio-éducatives de la négociation des accords. • Commençons par les premières approches de la participation aux débats. <p>Débat 1</p> <p>Débat 2</p>

3.3.5. *Unité 5*

Cette unité s'est concentrée sur la négociation des accords et l'argumentation persuasive socialement significative. À cette fin, les apprenant·es ont analysé les aspects structurels et pragmatiques de l'article d'opinion persuasif et de la négociation des accords. Au niveau de l'argumentation écrite, l'étude de la structure de l'article d'opinion a été réalisée à l'aide de l'analyse de textes authentiques. J'ai développé le processus d'enseignement guidé et de modélisation. Plus précisément, les exercices métacognitifs et métapragmatiques suivants ont été utilisés : textes à compléter, textes modèles, organigrammes, suivre une matrice rédaction de rôles, exercices de saisie de texte, d'insertion et/ou de développement, de transformation, de recherche et de remplacement, de décodage, de déplacement d'unités, textes croisés, la reconstitution de texte, la correction individualisée, réflexion métapragmatique guidée, entre autres. En ce qui concerne spécifiquement les mécanismes de persuasion, j'ai utilisé des questionnaires semi-structurés. Les apprenant·es devaient analyser l'utilisation et l'intention des arguments ethos, pathos et logos dans certains textes multimodaux tels que les mêmes, les dessins animés, les articles d'opinion multimodales et les discours politiques. De même, les apprenant·es devaient proposer la résolution de problèmes environnementaux liés au monde du travail (harcèlement, discrimination pour être immigré, entre autres) à travers la négociation d'arguments ethos, pathos et logos. En ce qui concerne l'argumentation orale et la négociation des accords, les apprenant·es ont

schématisé les solutions possibles et les points d'accord à partir de situations polémiques observées dans les journaux locaux et de témoignages oraux et écrits. Les apprenant·es ont participé à des débats dans le but de développer leurs arguments sur les thèmes choisis. Dans chaque débat, une ambiance chaleureuse, spontanée et amicale a été générée, de sorte que les apprenant·es se sont senti·es à l'aise et sans appréhension. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 5 sont illustrés dans le tableau 9.

Tableau 9. *Unité 5 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 5.	La négociation des accords et le respect mutuel et le bien-être. Le monde du travail
Thèmes sociaux et interculturels	Les défis d'une société excluante
Objectifs communicatifs et interculturels	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant·e peut développer une argumentation écrite persuasive avec un sens social, ainsi que construire des accords pour générer une société inclusive.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'organisation discursive des rubriques d'opinion dans le contexte national et international (super-, macro- et micro-structure) • Analyser l'utilisation des mécanismes de persuasion dans les articles d'opinion • Commencer par la planification de la super-structure de l'article d'opinion
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Caractériser la manière dont les accords sont construits à l'aide d'exemples de débats virtuels et en face à face. • Poursuivre le rapprochement dans la participation aux débats. <p>Débat 3 Débat 4</p>

3.3.6. *Unité 6*

L'objectif de cette unité était de permettre à l'apprenant·e de développer une argumentation orale et écrite de manière autonome et collaborative. Grâce à l'utilisation de rubriques, les apprenant·es ont pu auto-évaluer leurs textes. L'accent a également été mis sur la co-évaluation. Afin d'atteindre cet objectif, j'ai utilisé le blog et les wikis pour l'argumentation écrite. De cette façon, les apprenant·es ont pu enregistrer l'analyse et les réactions aux articles d'opinion élaborées par leurs camarades de classe. En ce qui concerne l'argumentation orale, les apprenant·es ont participé à des débats virtuels et à des débats en face à face. À la fin du débat, les apprenant·es ont utilisé une grille de réflexion pour

analyser les performances et les objectifs de communication atteints. Les objectifs d'apprentissage de l'unité 6 sont illustrés dans le tableau 10.

Tableau 10. *Unité 6 Objectifs d'apprentissage*

Atelier 5.	Ma critique à travers l'article d'opinion et le débat.
Thèmes sociaux et interculturels	Proposition d'un monde différent
Objectifs communicatifs et interculturels	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant·e peut élaborer une colonne d'opinion sur un sujet d'actualité en examinant le contexte de la communication. • L'apprenant·e peut argumenter et construire des accords à partir du débat oral.
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer des articles d'opinion en groupe • Rédiger individuellement des articles d'opinion
Objectifs discursifs et pragmatiques à niveau Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à des débats en ligne • Participer à des débats en face à face <p>Débat 5 Débat 6</p>

Une fois la phase de mise en œuvre terminée, l'impact et les implications de la phase 3 : j'ai vérifié la mise en œuvre ou action dans la phase d'évaluation et de réflexion.

3.4. Phase 4. Évaluation de l'action

Cette phase a été développée pendant quatre semaines. Elle a permis une réflexion et une évaluation dans le but de vérifier l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique. En ce sens, au cours de cette phase, j'ai appliqué l'épreuve de production écrite en français de l'article d'opinion argumentée. Cette épreuve a été appliquée collectivement en utilisant la technique d'auto-administration (Roberto Hernández Sampieri, Carlos Collado Fernández, Pilar Baptista Lucio, 2014). J'ai réalisé l'application de l'épreuve trois semaines avant la fin du semestre académique pendant le cours de français du matin. Pour la résolution de l'épreuve, les apprenant·es ont utilisé du temps supplémentaire et du temps à l'intérieur de la classe. Le temps estimé dans la salle de classe était d'une heure et 30 minutes. J'ai réalisé l'évaluation de cette épreuve à l'aide de la grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite de l'article d'opinion argumentée et persuasif en français langue étrangère. Deux experts, professeurs de français de niveau avancé, ayant une grande

expérience en tant que jurés ont réalisé cette évaluation de manière indépendante. L'indice de concordance entre les évaluateurs était de 1, obtenu au moyen du coefficient de Kappa.

D'autre part, afin d'examiner la négociation des accords dans l'argumentation orale et à partir du débat, 2 sessions de 40 minutes chacune ont été organisées. Sept apprenant·es ont participé à chaque session. Pour examiner la performance des apprenant·es dans l'argumentation orale, spécifiquement dans la négociation des accords, j'ai utilisé l'observation structurée pour la négociation des accords. En d'autres termes, au fur et à mesure que les apprenant·es développaient le débat, j'ai pu suivre la manière dont les apprenant·es ont mis en œuvre les pratiques de négociation de l'accord grâce à cette observation. De même, le débat oral des apprenant·es a fait l'objet d'un enregistrement audio. Cette évaluation a été réalisée quatre semaines avant la fin du semestre universitaire.

Ensuite, au cours de cette phase, les données de l'épreuve écrite d'argumentation en français langue étrangère et du débat ont été évaluées par des experts évaluateurs externes et l'enseignante du cours. Une fois les résultats des deux tests obtenus, afin d'évaluer et de déterminer le degré d'impact de la séquence didactique mise en œuvre, j'ai comparé les résultats de ces épreuves lors de la phase de diagnostic et de la phase d'évaluation. De même, j'ai examiné les données obtenues pendant la phase et je les ai contrastées avec celles obtenues pendant la phase de diagnostic. Les instruments utilisés dans l'étude sont décrits ci-dessous.

CHAPITRE 2. QUELS INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Selon Hernández Sampieri, Collado Fernández et Baptista Lucio (2014), les données sont collectées afin de les analyser et de les comprendre, et ainsi répondre à l'itinéraire de recherche et générer des connaissances. La collecte des données de l'approche qualitative, selon ces auteurs, se fait dans l'environnement naturel et quotidien des participant·es ou des unités d'étude. Dans ce chapitre je décris les méthodes de collecte de données qui ont été spécialement développées pour répondre aux questions de recherche et aux objectifs de l'étude. J'y aborde également les considérations éthiques et bioéthiques que j'ai pris en compte afin d'assurer des bonnes pratiques de recherche.

1. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans la présente thèse, afin de répondre aux objectifs de recherche, les instruments utilisés pendant la phase de diagnostic, de mise en œuvre et d'évaluation étaient les suivants : épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, portfolio de l'apprenant·e, journal de l'enseignant·e, débat oral(transcription) et observation structurée du débat oral. Les instruments susmentionnés sont décrits ci-dessous.

1.1. Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif

Dans la présente thèse, l'épreuve de production écrite argumentative, adaptée du modèle expérimental de Susana González Reyna (1991) et Sonia Elizabeth Izurieta Montesdeoca d'Izurieta (2019), a été appliquée à deux moments. Dans un premier temps, je l'ai appliquée dans la phase de diagnostic comme une épreuve d'entrée. Dans un deuxième temps, je l'ai appliquée dans la phase d'évaluation comme une épreuve de sortie. Dans ses deux versions, entrée et sortie, l'épreuve consistait à demander aux apprenant·es de faire ce qui suit :

- a. Sélectionner un article d'opinion controversé, trouvée dans la section des articles et articles opinion d'un magazine ou d'un journal national imprimé ou numérique.
- b. Effectuer une lecture critique guidée de l'article d'opinion sélectionné, au moyen de six questions de réflexion.
- c. Établir une position face à la thématique développée dans l'article d'opinion sélectionnée.
- d. Se renseigner sur le sujet de l'article qu'ils avaient choisi et
- e. Rédiger un texte argumentatif du genre article d'opinion, qui permet de persuader le public choisi de la pertinence et de l'urgence d'adhérer à la position adoptée.

Cette épreuve a satisfait à l'exigence de validité de contenu, basée sur le jugement indépendant de cinq experts, en calculant l'indice de validité de contenu (IVC) de Lawshe (1975). L'IVC calculé était de 1. De même, dans un groupe pilote, on a calculé son indice de difficulté respectif, équivalent au 70%.

Le processus d'application du test s'est déroulé comme suit : le test a été distribué la veille de l'épreuve. Les apprenant·es devaient lire au préalable l'article qui leur servait de guide. Il leur a également été demandé de faire des recherches sur le sujet et sur le point de vue qu'ils allaient adopter. Les apprenant·es ont développé la rédaction de l'article d'opinion en deux sessions de 30 minutes. Une pause de 20 minutes a été prévue à la fin des 30 premières minutes. Le test a été administré collectivement. (voir *Annexe 1- Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif*).

1.2. Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif

Les textes argumentatifs rédigés par les apprenant·es ont été évalués à l'aide de la grille d'évaluation construite selon les concepts développés dans le cadre théorique, à savoir, essentiellement, l'article d'opinion persuasif (González Reyna (1991) et Izurieta Montesdeoca (2019), les composantes de la structure argumentative (Kintsch et Van Dijk (1978) et Van Dijk, 1988) et les mécanismes de persuasion proposés par Perelman (1997). J'ai établi l'indice de validité de contenu (IVC) respectif de la grille, basée sur le jugement indépendant de cinq experts. Il a été de 1 (Charles Lawshe, 1975). Pour garantir l'objectivité des résultats, deux évaluateurs indépendants et externes, également formés dans le cadre d'une étude pilote, ont évalué l'ensemble des données collectés dans les épreuves de production écrite argumentative. L'accord inter-juges calculé était de 1.

Plus précisément, cette grille est composée de deux parties qui correspondent aux principales catégories et sous-catégories adoptées dans cette thèse de recherche pour décrire la performance des apprenant·es dans un article d'opinion persuasif. La partie 1 a examiné la structure organisationnelle : super-structure, macro-structure et micro-structure. La partie 2 a examiné les mécanismes de persuasion (vérification de l'ethos, du pathos et du logos). Chaque partie est évaluée en fonction de la performance de l'apprenant·e dans chaque sous-catégorie et à partir d'une échelle d'évaluation descriptive à 5 niveaux, du niveau 1 indiquant la valeur la plus faible au niveau 5 indiquant la valeur la plus élevée. Le tableau 11 montre les catégories et sous-catégories utilisées pour l'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère

de l'article d'opinion persuasif (voir Annexe 2 - Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif).

Tableau 11. *Catégories et sous-catégories d'évaluation de la production écrite de l'article d'opinion persuasif*

Partie 1. Organisation discursive du texte			
Catégories principales	Super – structure	Macro- structure	Micro- structure
Sous-catégories	Identification de la position (thèse) La présentation d'un ou plusieurs arguments La présentation d'une conclusion	(1) Fonction socio-pragmatique persuasive (2) La fonction persuasive de la thèse. (3) Relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive. (4) Relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse. (5) Cohérence entre les arguments développés (6) Relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive. (7) Relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive. (8) Relation entre la conclusion et la thèse persuasive.	(1) Mécanismes de liaison des idées : fonction argumentative des marqueurs textuels (2) Mécanismes de la cohésion lexicale : répétition, réitération et association (3) Relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation, et (4) Relation logique entre les mots qui composent une phrase : concordance grammaticale
Partie 2. Mécanismes de persuasion			
Catégories principales	Ethos	Pathos	Logos

1.3. Portefeuille de l'apprenant

D'un point de vue général, le portfolio permet à l'apprenant·e de regrouper les travaux académiques, appelés preuves, élaborés au cours d'une matière ou d'une période d'étude spécifique (Zila Isabel Esteves Fajardo, Rita Amada Navarrete Ramírez, María Dolores

García Álvarez, 2020). Dans la présente thèse, le portefeuille physique et le portefeuille virtuel ont tous deux été utilisés. Plus précisément, j'ai utilisé ces deux types de portfolios pour faire un suivi des performances des apprenant·es dans l'article d'opinion en termes d'organisation discursive et de mécanismes de persuasion. A partir de l'organisation discursive, les catégories principales suivantes ont été prises en compte : Super - structure, macro – structure et micro structure. Parmi les mécanismes de persuasion, j'ai examiné les catégories suivantes : l'ethos, le pathos et le logos. L'apprenant·e a utilisé le portfolio physique par pour condenser les produits écrits. Plus précisément, le portfolio physique contient les produits écrits (articles d'opinion, réflexions métapragmatiques et analyses métacognitives élaborées au sein des groupes de travail et individuellement, matériel de lecture authentique, etc.) développés au sein des ateliers correspondant aux 6 unités de la phase de mise en œuvre. Il contient également des informations sur les réflexions métapragmatiques et métacognitives au cours du processus de rédaction des articles d'opinion que les apprenant·es ont développées à partir de deux instruments : le « *Questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix* » et le « *Questionnaire de l'analyse métacognitive* ». (voir *Annexe 9 – Questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix* et *Annexe 11 Questionnaire de l'analyse métacognitive*). Le portfolio contient également le retour d'information sous forme de commentaires et d'hétéro-évaluation fournis en permanence par l'enseignante. Le portfolio virtuel a été créé par l'enseignante à l'aide du tableau virtuel Padlet. Chaque unité était constituée d'un Padlet ou tableau virtuel. L'enseignante y a affiché les documents de support multimodal pour la classe (vidéos, audio, images, etc.). Les apprenant·es y ont affiché les activités multimodales et les textes multimodaux consultés et élaborés.

1.4. Le débat

J'ai utilisé le débat comme stratégie d'enseignement et d'évaluation de l'argumentation orale. En tant que stratégie et instrument d'évaluation, je l'ai employé dans la phase de diagnostic et dans la phase d'évaluation. Pour sa mise en œuvre, dans chaque phase, j'ai organisé 4 sessions de 40 minutes chacune à différents jours de la semaine. Dans chaque session, une équipe de 7 apprenant·es a participé : un modérateur, trois apprenant·es qui ont établi une position ou un argument en faveur (équipe A) et trois apprenant·es qui ont établi une position ou un argument contre (équipe B). Afin de mener à bien le débat, j'ai

développé une formation théorique et pratique préalable sur les phases du débat (la présentation du sujet, la présentation des sources d'information, la création des équipes et préparation de la table de travail, la sélection des débatteurs et de leurs positions, la préparation de la classe, la sélection du modérateur et début du débat, les règles du débat, la fin du débat, l'évaluation). Le débat a eu lieu dans la salle de classe. Il a également été convenu à l'avance avec les apprenant-es que le débat devait présenter la structure suivante : ouverture, corps du débat, questions et réponses et conclusion. Dans la phase de diagnostic, le sujet de débat que nous avons utilisé a été : *limiter l'utilisation des réseaux sociaux qui favorisent le sexisme chez les adolescents*. Dans la phase d'évaluation, le thème a été : *la fermeture des frontières colombiennes et européennes aux immigrants en période de pandémie*.

1.5. Observation structurée du débat oral

Pour décrire la performance des apprenant-es dans l'argumentation orale, spécifiquement dans la négociation des accords, j'ai utilisé l'observation structurée pour la négociation des accords. Les catégories principales et établies qui ont guidé cette observation sont présentées dans le tableau 12 suivant. (*voir Annexe 3 - observation structurée pour la négociation des accords*).

Tableau 12. *Catégories principales pour observer la négociation des accords dans l'argumentation orale*

Catégorie principale	Sous-catégories
Négociation des accords Habermas (1990)	Pratiques dialogiques : Utilisation de la rationalité Processus de communication Intersubjectivité

1.6. Journal de l'enseignante

Il s'agit d'une technique qui stimule la narration des événements, aide à détecter les difficultés, ainsi que favorise la réflexion et la pensée critique sur l'intervention didactique (David Hopkins, 1989). Dans cette thèse, j'ai développé un journal dans chaque unité, 6 journaux au total, qui ont permis de comprendre le sens et la signification des actions

entreprises en classe, à travers un compte-rendu détaillé des événements les plus importants du processus d'enseignement-apprentissage. De même, dans cette thèse, l'utilisation du journal avait les objectifs suivants : (1) Recueillir les extraits qui se réfèrent à la performance en production écrite argumentative, c'est-à-dire les informations correspondant aux principales catégories et sous-catégories de l'argumentation écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif. (2) Recueillir les extraits qui font référence à la performance dans la production orale argumentative, c'est-à-dire les principales catégories de la négociation des accords.

2. ASPECTS ÉTHIQUES ET BIOÉTHIQUES

Dans le processus de recherche, il faut toujours considérer la condition de bonnes et mauvaises actions en tant que chercheur·euses, par rapport aux sujets dont la vie est étudiée, aux collègues et à ceux qui sont intégré·es dans le projet (Matthew Miles et Michael Huberman, 1994). Par conséquent, afin de garantir que la recherche soit encadrée par les principes éthiques de respect, de bienfaisance et de justice, j'ai procédé comme suit pour le développement de cette thèse. J'ai organisé une réunion avec la communauté (directeur de la filière en langue modernes, enseignante et apprenant·es) afin de socialiser la proposition de recherche et les informations suivantes qui ont été consignées dans deux documents de consentements (un document de consentement pour le directeur de la filière et un document de consentement pour chacun·e des apprenant·es) Ces consentements expliquaient la nature et le but de la thèse. (*voir Annexe 4 – documents de consentement*).

J'ai invité la communauté à participer à l'étude, en indiquant la méthodologie à utiliser, le rôle de la chercheuse et celui des participant·es. La communauté a ensuite été informée que si elle acceptait de participer à la recherche, elle pouvait se retirer du projet à tout moment pendant sa mise en œuvre. J'ai également précisé aux apprenant·es que les résultats obtenus lors des différentes activités soutiendraient leur processus d'enseignement et d'apprentissage, mais n'affecteraient pas l'évaluation de leurs performances. Les résultats obtenus pendant et à la fin de la mise en œuvre serviraient de retour d'information pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. De même, en tant qu'enseignante-chercheuse, je me suis engagée à ne pas exposer les participant·es à des actes qui pourraient leur nuire ou affecter leur estime de soi. En outre, j'ai veillé à préserver la vie privée des

participant·es. Les noms des personnes ont été gardés totalement anonymes afin de garantir leur bien-être et leur vie privée. J'ai aussi veillé pour que toutes les données et informations recueillies ici soient fiables, véridiques, et collectées selon des critères de responsabilité, d'honnêteté et de prudence. En outre, au début de la période académique, j'ai rédigé un rapport initial dans lequel tous les aspects susmentionnés ont été établis, avec un accent particulier sur les engagements de l'enseignante-chercheuse envers l'institution, les apprenant·es, le directeur de la filière et la communauté. À la fin du projet, j'ai communiqué les résultats obtenus aux apprenant·es et j'ai remis un rapport écrit de la recherche au directeur du programme académique.

PARTIE 5 : DÉTERMINATION DE L'IMPACT DANS LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Avant de présenter et de discuter les données de la présente recherche, il est important de rappeler que cette recherche vise à déterminer comment la mise en œuvre d'une séquence didactique basée sur une approche méta-pragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite persuasive - l'article d'opinion - et la production argumentative orale - la négociation des accords - en français langue étrangère chez des apprenant·es de Français IV dans la filière de langues modernes. Afin de répondre à cet objectif, j'ai appliqué les instruments suivants : l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, la grille d'évaluation de l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, l'épreuve d'argumentation orale : le débat, l'observation structurée de la négociation des accords, le portfolio de l'apprenant·e et le journal de l'enseignant·e. En outre, j'ai adopté la procédure d'analyse des données suivant.

Tout d'abord, l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, tant dans la phase de diagnostic que dans la phase d'évaluation, a été examinée par deux experts évaluateurs externes et par l'enseignante du cours. Les évaluateurs externes sont des enseignants du français qui ont été préalablement familiarisés avec les objectifs de la recherche et avec la grille d'évaluation de l'épreuve d'argumentation écrite afin de procéder à l'évaluation. En outre, afin de déterminer le niveau d'amélioration de l'argumentation écrite et le degré d'impact de la séquence didactique avec une approche métapragmatique et multimodale sur l'argumentation écrite, un expert en statistiques a analysé et comparé les résultats de l'épreuve d'argumentation écrite obtenus dans la phase de diagnostic et dans la phase d'évaluation au moyen du test d'hypothèse statistique non paramétrique de Kruskal-Wallis par. Cet expert a été familiarisé avec les objectifs de la recherche avant l'analyse statistique.

Deuxièmement, j'ai évalué l'épreuve d'argumentation orale et le débat par le biais d'une observation structurée. A cette fin, tant dans la phase de diagnostic que dans la phase d'évaluation, j'ai procédé à l'enregistrement dans l'observation structurée des commentaires

et des interprétations de ce qui s'est passé dans le débat selon les catégories préétablies au moment où les débats se sont déroulés en classe, c'est-à-dire in situ. De plus, j'ai enregistré au moyen d'un enregistreur audio les débats et j'ai effectué la transcription selon les protocoles de transcription orthographique des corpus linguistiques de l'Institut Caro et Cuervo de Bogota, Colombie (Daniel Bejarano, Llanos Andrea, Rubio Ruth et Johnatan Bonilla, 2018).

Ensuite, j'ai effectué l'analyse de l'observation structurée de la négociation des accords, du portfolio de l'apprenant·e et du journal de l'enseignant·e par la procédure qualitative de l'analyse de contenu et selon les catégories préétablies pour l'argumentation écrite et la négociation des accords dans l'argumentation orale. Selon José Piñuel Raigada (2002, p. 2), l'analyse de contenu est comprise comme : « *un ensemble de procédures interprétatives de produits communicatifs issus de processus singuliers de communication préalablement enregistrés, pour élaborer et traiter des données pertinentes sur les conditions mêmes de leur production (...)* » Pour Martha Cecilia Arbeláez Gómez et Javier Onrubia Goñi (2014, p. 19), l'objectif d'une telle analyse est de « *vérifier la présence de thèmes, de mots ou de concepts dans un contenu et sa signification au sein d'un texte dans un contexte* ». J'ai analysé le portfolio et le journal de l'enseignant·e tout au long de la phase de mise en œuvre.

À la suite de la réduction des données par l'analyse de contenu, j'ai procédé à la *triangulation herméneutique provenant des différents instruments*. D'un point de vue général, la triangulation herméneutique des données, selon Francisco Cisterna Cabrera (2005), comprend l'action de recueillir et de croiser dialectiquement toute l'information pertinente à l'objet d'étude survenant dans une enquête au moyen des instruments correspondants et constitue, en substance, le corpus de résultats de l'enquête. Afin de mener à bien ce processus, j'ai utilisé le programme d'analyse qualitative Atlas. Ti. En d'autres termes, j'ai contrasté et croisé les catégories prédéfinies et les catégories émergentes que j'ai trouvées dans chaque instrument de manière à mettre en évidence le comportement convergent et répétitif des catégories au cours des phases de la recherche. Cette analyse consiste à tirer des conclusions du spécifique au général en regroupant les réponses par tendances, qui peuvent être classées en termes de coïncidences ou de divergences sur chacun des instruments appliqués. Il s'agit d'un processus qui m'a permis de distinguer plusieurs niveaux de synthèse, en commençant par les sous-catégories, en passant par les

catégories principales et en allant jusqu'aux opinions sur le thème de l'évaluation des questions centrales guidant la recherche à discuter. Tout au long de l'analyse de l'inférence, j'ai effectué une analyse du contenu sémantique, étant donné que je me suis concentrée sur le sens du texte. Ensuite, j'ai procédé à l'interprétation des données. Selon Elliot (2000), la recherche-action interprète « *ce qui se passe* » du point de vue de ceux qui agissent et interagissent dans la même situation problématique.

Ce processus est expliqué ci-dessous :

- a) pour chaque sous-catégorie et à partir des témoignages et des preuves tirées des transcriptions de la discussion, du journal, de l'observation structurée et du portfolio, les résultats obtenus sont analysés, ce qui donne lieu aux conclusions du premier niveau.
- b) Ces premières conclusions sont tirées en les regroupant selon leur appartenance à une catégorie principale et, par conséquent, les conclusions du deuxième niveau sont produites, c'est-à-dire que les catégories sont vérifiées.

Dans ce qui suit, je présente et analyse les résultats sur la base de chaque objectif spécifique et des hypothèses de la recherche. Plus précisément, cette partie est composée des chapitres suivants. Dans le chapitre 1, je développe les résultats de la phase de diagnostic de la performance dans la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et de la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant-es de Français IV dans la filière de langues modernes. Dans le chapitre 2, je présente les résultats de la phase de mise en œuvre de la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodal à partir des techniques et activités autour la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale. Dans le chapitre 3, j'expose les résultats de la phase d'évaluation de l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique sur la production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion et persuasif et de la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant-es de Français IV dans la filière de langues modernes

CHAPITRE 1. RÉSULTATS DE LA PHASE 1 : DIAGNOSTIC

Louis Cohen et Lawrence Manion (1990) soulignent que dans la recherche-action, des diagnostics sont posés sur un problème spécifique et des tentatives sont faites pour le résoudre dans ce contexte. Elliott (2000, p. 5) mentionne que l'objectif de la recherche-action est « *d'approfondir la compréhension (diagnostic) de l'enseignant-e de son problème par une position exploratoire* ». Dans le présent chapitre, tout d'abord, je présente et interprète les résultats relatifs au diagnostic de la performance en production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif. Dans un deuxième temps, je présente et interprète les résultats liés au diagnostic de la performance en négociation des accords dans l'argumentation orale.

1. DIAGNOSTIC DES PERFORMANCES DANS L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

J'ai évalué la production écrite argumentative via l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif et la grille d'évaluation de cette épreuve. La grille d'évaluation a examiné les catégories préétablies suivantes liées aux aspects discursifs organisationnels et pragmatiques du texte. Au niveau discursif organisationnel, la performance dans la structure organisationnelle du texte a été examinée : la super structure, la macro structure et la micro structure. Au niveau pragmatique, les performances des apprenant-es en termes de mécanismes de persuasion ont été examinées : l'ethos, le pathos et le logos. Le tableau 13 suivant récapitule les catégories principales et sous-catégories préétablies qui ont servi à évaluer la performance de l'argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif chez les apprenant-es.

Tableau 13. *Récapitulation des catégories principales et sous-catégories préétablies pour évaluer la performance de l'article d'opinion persuasif*

Catégories préétablies	
Argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif	
Catégories principales	Sous-catégories
Structure organisationnelle Kintsch et Van Dijk (1978) et Van Dijk (1980)	Super- structure Macro- structure Micro- structure
Mécanismes de persuasion (Perelman, 1997)	Ethos Pathos Logos

Je présente les résultats pour chacune des catégories principales ci-dessous. Tout d'abord, je montre les résultats de la catégorie principale *structure organisationnelle* qui comprend les sous-catégories *super structure*, *macro structure* et *micro structure*. Dans un deuxième temps, je développe les résultats de la deuxième grande catégorie *mécanismes de persuasion* qui comprend les sous-catégories *ethos*, *pathos* et *logos*. Comme j'ai indiqué précédemment, j'ai employé un type d'analyse statistique et une analyse de contenu.

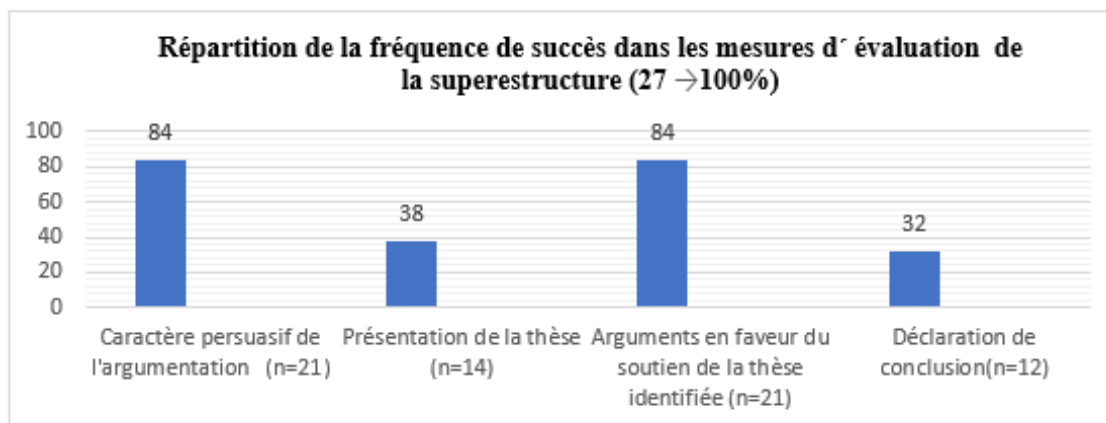
1.1. Résultats de la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif

Les résultats sont présentés ci-dessous pour les niveaux super, macro et micro structurels de l'article d'opinion.

1.1.1. Diagnostic du niveau super structurel de l'article d'opinion persuasif

Lors de la phase de diagnostic et de l'analyse statistique, les catégories principales et des sous-catégories de la super-structure ont été classées comme des variables qualitatives nominales dichotomiques, sur une échelle nominale. La modélisation du processus d'évaluation de ces variables a été réalisée à l'aide d'une distribution binomiale ou de n essais indépendants de *Bernoulli*, en estimant le paramètre p comme la proportion de succès dans chacune des mesures. La figure 4 présente la distribution des fréquences des occurrences dans les catégories ou mesures d'évaluation de la super-structure de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif.

Figure 4. Répartition de fréquence des succès dans les mesures d'évaluation de la super-structure de l'article d'opinion persuasif



La figure 4 a révélé ce qui suit : sur les 27 articles d'opinion, 21 (84%) ont été considérées comme étant de nature argumentative et persuasive. Ensuite, la proportion d'articles d'opinion évalués comme argumentatifs et persuasifs a été caractérisée par le fait qu'ils contenaient des arguments en faveur de la thèse identifiée. Ce n'était pas le cas pour les deux autres mesures d'évaluation. Plus précisément, sur les 21 apprenant-es qui ont rédigé un article d'opinion argumentatif, 14 (38%) ont énoncé la thèse et 12 (32%) ont conclu par rapport à la thèse. En d'autres termes, les 21 apprenant-es qui ont rédigé un article d'opinion

de nature persuasive et argumentative devraient faire des efforts d'apprentissage et accroître leurs pratiques d'écriture pour améliorer la compréhension et l'utilisation des mécanismes textuels liés à l'énoncé de la thèse et à la structuration de la conclusion du texte.

1.1.2. Diagnostic du niveau macro-structurel de l'article d'opinion persuasif

Les sous-catégories ou mesures d'évaluation de la macro-structure des 21 articles d'opinion qui répondaient à la nature persuasive et argumentative ont été classées comme des variables qualitatives sur une échelle ordinale. Les résultats de diagnostic respectifs sont présentés dans le tableau 14.

Tableau 14. *Diagnostic des mesures d'évaluation du niveau macro-structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif*

Mesures d'évaluation de la Macro-structure	Moyenne	Moyenne performance globale
La fonction socio-pragmatique persuasive	3	2
La fonction de thèse persuasive	0.0	
La relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive	3	
La relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse	0.0	
La cohérence entre les arguments développés	3	
La relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive	0.0	
La relation de la conclusion avec la thèse persuasive	0.0	

Le tableau ci-dessus me permet de montrer ce qui suit : premièrement, la performance globale est acceptable. Un regard désagrégé sur les données nous permet d'associer ce niveau acceptable à l'existence d'apprenant-es ayant des difficultés à assurer la cohérence textuelle argumentative par rapport aux mécanismes de cohérence textuelle suivants : la fonction persuasive de la thèse, la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, la relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive et la relation de la conclusion avec la thèse persuasive. Or, à cause de ces déficiences, le texte dans son ensemble serait perçu comme une succession d'énoncés qui ne sont pas articulés entre eux, donc il ne serait pas constitué comme un texte ayant une cohérence textuelle (van Dijk, Teun Adrianus, 1980). Deuxièmement, les données désagrégées ont permis d'observer une performance acceptable dans le domaine des

mécanismes suivants de la macro-structure textuelle : la fonction socio-pragmatique persuasive, la relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive et la cohérence entre les arguments développés. Une telle performance indiquerait que certains apprenant·es connaissent et utilisent ces mécanismes de cohérence textuelle de manière acceptable et que d'autres doivent encore mieux les comprendre. Plus précisément, les apprenant·es développent des arguments expositifs pour ajouter des informations, mais le développement logique d'arguments destinés à un public spécifique afin de promouvoir une idée et d'obtenir l'adhésion du public ou de l'interlocuteur·rice à cette idée n'est pas observé. Les arguments ont tendance à être des arguments d'addition, d'exposition, mais ils ne mènent pas à un objectif clair.

1.1.3. Diagnostic du niveau micro- structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif

Les performances dans les sous-catégories ou les mesures d'évaluation de l'organisation sémantique au niveau local ou de la composante micro-structurelle des 21 articles d'opinions qui répondaient à la nature persuasive et argumentative ont été classées comme des variables qualitatives ordinales et autrement mesurées sur une échelle ordinale. Le tableau 15 présente les diagnostics respectifs.

Tableau 15. *Diagnostic des mesures d'évaluation du niveau micro-structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif*

Mesures d'évaluation de la Micro-structure	Moyenne	Moyenne performance globale
Les mécanismes de liaison des idées : la fonction argumentative des marqueurs textuels.	3	3
Les mécanismes de cohésion lexicale : la répétition, la réitération et l'association.	3	
Les relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation	2	
La relation logique entre les mots qui composent une phrase : la concordance grammaticale	3	

Le tableau ci-dessus permet de déduire le niveau de performance global de la compétence des apprenant·es en termes de ce qu'ils savent et savent faire par rapport aux mécanismes

qui assurent la cohérence locale du texte. Le niveau de performance global a été acceptable. Cela signifie que les apprenants auraient une compréhension incomplète des mécanismes de cohésion qui établissent des relations au sein du texte écrit. Cependant, si ces relations sont déficientes, la progression thématique du texte écrit pourrait être affectée. En effet, dans un texte écrit, le thème progresse lorsque le lecteur trouve des relations thème-thème (Gloria Fuenmayor de Vílchez, Yeriling Villasmil Flores, María Gloria Rincón, 2008). En revanche, un examen des performances désagrégées a révélé des performances insuffisantes. Ce niveau de performance pourrait refléter une faible compréhension de l'utilisation des signes de ponctuation pour marquer les relations entre les idées développées.

Dans le but de discuter et d'analyser les résultats du présent diagnostic en termes de super-macro et micro-structure organisationnelle, je dois préciser que ces résultats vont dans le même sens que les recherches précédentes. Ces recherches ont été menées auprès d'apprenant-es des filières en langues étrangères. Les résultats ont indiqué que ces apprenant-es avaient des difficultés dans la maîtrise super macro et micro structurelle de la production argumentative écrite en langue étrangère (Mehmet Kılıça, Bilal Gençb, Erdoğan Bada, 2016). Plus précisément, dans cette phase de diagnostic, les apprenant-es reproduisent et résumant le texte proposé qui contextualise la situation problématique sur laquelle iels doivent prendre position, mais iels ne donnent pas leur point de vue et ne présentent pas d'arguments pour soutenir leur position sur le sujet proposé. En d'autres termes, ces textes ne comportent pas l'un des éléments minimaux d'un ordre argumentatif proposé par Charaudeau (2000). Selon cet auteur, c'est à travers la position défendue que l'individu argumentatif cherche à transmettre à son interlocuteur·rice une conviction sur un point donné. De plus, les textes produits par les apprenant-es manquent des éléments nécessaires à l'existence d'une argumentation : un objet dans le monde dont la légitimité est remise en question et la présence claire d'un individu qui tente d'établir la vérité de cet objet (l'individu argumentant, le sujet ou l'objet argumenté).

De même, ces résultats vont dans le même sens que ceux trouvés dans l'étude de Saida Baaziz (2022), qui ont conclu que les textes produits par les apprenant-es ne contiennent pas la structure argumentative minimale (position défendue et arguments) et que les apprenant-es ont des difficultés à maintenir le même thème dans les paragraphes qui

constituent le corps du texte. J'ai également constaté que les apprenant·es préféraient la structure de texte argumentatif appelée cumulative et le genre : essai. Dans ce type de texte, les apprenant·es développent la position défendue dans un paragraphe initial, puis iels présentent trois paragraphes afin de développer un élément de la thèse et enfin iels exposent la conclusion. La conclusion reprend les aspects développés tout au long du texte. Cela peut s'expliquer par la formation que les apprenant·es ont reçue dans les cours d'alphabétisation en anglais et en espagnol, dans lesquels sont enseignés les textes argumentatifs, notamment l'essai cumulatif. D'autres types de textes argumentatifs avec une structure dialectique, de cause à effet, ne sont pas utilisés.

De plus, les résultats ont montré que les principaux arguments ont une relation moyenne entre eux et avec la position (thèse) défendue. En particulier, certains apprenant·es ont été méthodiques dans le choix de l'argumentation ou des arguments soutenant l'idée défendue, tandis que les autres n'ont pas montré de volonté de provoquer l'adhésion d'un public à la position au moyen d'arguments concrets. Ce fait pourrait s'expliquer par ce que Perelman et Olbrechts-Tyteca (2002) indiquent sur la connaissance du public par l'écrivain·e. Selon ces auteurs, la personne qui écrit doit connaître le public auquel s'adresse l'argumentation, car, selon eux, plus l'écrivain·e connaît son public, plus iel saura choisir les arguments pour obtenir son adhésion à la position défendue. Dans cette épreuve, l'apprenant·e était libre de choisir son public.

En outre, les apprenant·es ont développé des arguments contre l'idée défendue. D'après ces données, je peux constater que la force argumentative de la thèse défendue était également moyenne. Les apprenant·es ne seraient pas en train de développer des idées qui sont en accord avec la position défendue. Ce qui précède pourrait être expliqué sur la base de ce qui est proposé par Toulmin (2007). Cet auteur indique que la force argumentative dépend de la relation logique entre les arguments sélectionnés et la thèse défendue et de la relation logique entre les arguments eux-mêmes. Cela fait de l'argumentation une procédure linguistique et discursive caractérisée par le principe de non-contradiction, ce qui la distingue des autres procédures discursives, par exemple : narrative, descriptive, etc.

Ces résultats seraient dus au manque de clarté dans la présentation de la position à défendre. Cela ne permettrait pas aux apprenant·es de reprendre la thèse et les arguments développés. De même, l'absence de position sur le sujet proposé ne permet pas de faire une évaluation

et des commentaires critiques et de proposer une « *ouverture* » ou une projection sur le sujet. Ces résultats vont dans le même sens que ceux trouvés par Carmen Linero, María José Cedeño et Carolina Barajas (2019). Elles ont constaté que les productions écrites des apprenant·es, notamment les travaux de fin d'études, n'étaient pas aussi bonnes que celles des autres apprenant·es. Il a constaté que les productions écrites de ces apprenant·es, principalement des travaux de premier cycle, contenaient, entre autres, les difficultés suivantes : problèmes d'établissement de relations entre les concepts, entre les paragraphes et entre les thèmes, faible niveau de développement et de remaniement des idées, difficultés à soutenir et à intégrer les approches théoriques, travaux personnels peu étayés, manque d'explications claires sur la prétendue position par rapport aux approches critiques, difficultés à réaliser l'intégration des conclusions, problèmes d'utilisation des concepts et des thèmes, difficultés : structure syntaxique, sémantique, orthographique, etc.

Jusqu'à ce point, les résultats concernant la structure organisationnelle de l'article d'opinion obtenus lors de la phase de diagnostic ont été présentés et interprétés. Les résultats du deuxième aspect examiné en relation avec la performance des apprenant·es dans ce type de texte, c'est-à-dire les mécanismes de persuasion ou types d'arguments : ethos, pathos et logos, sont présentés ci-dessous.

1.2. Résultats du diagnostic de l'utilisation des mécanismes de persuasion de l'ethos, du pathos et du logos

Les arguments ou mécanismes de persuasion ethos, pathos et logos identifiés dans les 21 articles d'opinion qui répondaient à la nature argumentative persuasive ont été classés comme des variables qualitatives ordinales et autrement mesurés sur une échelle ordinale. Le tableau 16 présente les diagnostics respectifs.

Tableau 16. *Diagnostic de l'utilisation des arguments ethos, pathos et logos dans la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif*

Typologie des arguments persuasifs (mécanismes de persuasion)	Moyenne
Ethos	3
Pathos	3
Logos	1

Le tableau ci-dessus permet de déduire que l'échantillon d'apprenant·es, ayant rédigé un

article d'opinion de nature persuasive et argumentative, doit encore améliorer sa connaissance et son utilisation de la mise en scène persuasive visant à enthousiasmer l'auditoire. D'une part, leur niveau de performance acceptable dans les modes de persuasion pathos et ethos révélerait une utilisation incomplète de leur usage respectif. D'autre part, le faible niveau de performance dans les logos du mode persuasif indiquerait que cet échantillon d'apprenant·es ne sait pas comment utiliser des arguments de la logique.

Plus précisément, les apprenant·es doivent savoir quels types d'arguments ils peuvent utiliser afin de développer en profondeur les arguments présentés et faire en sorte que leur argumentation ait l'impact souhaité sur l'auditoire. Dans ce cas, l'objectif était d'obtenir le soutien du public pour une idée en faveur du bien commun. En ce qui concerne l'utilisation des arguments d'ethos, dans les articles d'opinion comme mécanisme de persuasion, on observe qu'en général, les arguments avancés manquent de soutien solide et d'arguments dépendants pour les développer. Les articles d'opinion manquent d'arguments qui permettent de générer une crédibilité à l'interlocuteur·rice. C'est-à-dire que l'apprenant·e qui argumente laisse de côté l'intégration dans le texte d'une série de qualités morales auxquelles iel s'identifie et ne fournit pas de preuves qui suggèrent qu'iel connaît et est informé·e du sujet développé. Ces qualités sont celles qui provoqueront la confiance dans le sujet de l'argumentation et, de cette façon, la persuasion aura pratiquement libre cours. Selon Aristote, les arguments dérivés du caractère de l'orateur·rice sont très efficaces pour la persuasion. L'orateur·rice devient crédible grâce à sa prudence, une capacité qui le fait penser correctement ; grâce à sa vertu, puisqu'iel parlera toujours pour le bien et non motivé·e par le mal :

... lorsque le discours est prononcé de manière à rendre digne de crédit qui le déclame, car nous croyons de plus en plus les gens de bonnes mœurs, dans toutes les choses simples et dans lesquelles il n'y a pas de certitude absolue, mais une double opinion, aussi entièrement...

Quant aux arguments et au mécanisme de persuasion pathos, il est encore nécessaire que les apprenant·es se reconnaissent comme faisant partie d'une communauté qui partage des problèmes. L'interlocuteur·rice du texte doit être intégré·e comme un sujet qui a également vécu les réalités examinées dans le texte. Cela permettrait aux apprenant·es d'aller au-delà de l'exposition et de développer des arguments affectifs et familiers en illustrant et en faisant appel aux situations et aux sentiments communs qu'ils partagent avec leur

interlocuteur·rice, de telle sorte que ce dernier puisse reconnaître cette réalité comme la sienne et être motivé·e et persuadé·e d'agir. Selon Aristote pour créer un discours persuasif il faut observer ce qui touche les passions, ce que chacune d'elles est et de quelles choses elles proviennent et comment.

En ce qui concerne les arguments logiques, les apprenant·es présentent leurs arguments en se basant sur leurs connaissances générales, leurs opinions et leur bon sens, ce qui se traduit par un manque d'arguments étayés par des informations provenant d'experts sur les questions soulevées et un manque de rigueur scientifique. Comme l'affirme Aristote, pour persuader, il faut des preuves logiques ou pseudo-logiques, qui sont celles qui permettent d'atteindre l'auditeur par la puissance du raisonnement, sans faire appel uniquement à ses dispositions psychologiques. Selon ce philosophe, l'évidence doit avoir une force par elle-même.

De manière générale, la phase de diagnostic a permis de préciser le problème identifié comme suit. Sur les 27 articles d'opinion, 21 (84%) ont été considérées comme étant de nature argumentative et persuasive. A partir de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978), ce résultat indiquerait que l'échantillon de population a mis en scène ses connaissances antérieures lors de la rédaction de ces articles d'opinions, dans le but d'obtenir l'adhésion du public face à la thèse exposée. En effet, selon Vygotsky, tout apprentissage a toujours une histoire antérieure, par conséquent, l'apprentissage et le développement sont liés dès les premiers jours de la vie de la personne. En même temps, un tel résultat serait une conséquence de la connaissance intuitive que l'échantillon de population en référence posséderait sur l'argumentation persuasive, puisque cette pratique discursive est présente dans la vie quotidienne de l'humanité en général (Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Cecilia Nohemí Martínez Serna et Nadia Sarahí Ruíz Reyna, 2020).

L'évaluation des 21 articles d'opinion persuasifs et argumentatifs a permis d'identifier des traces qui indiquent que les apprenant·es auraient encore des efforts d'apprentissage à faire pour améliorer ces pratiques d'écriture en français langue étrangère. Ces efforts d'apprentissage devraient se concentrer sur l'amélioration des mécanismes suivants qui garantissent le niveau discursif et pragmatique de l'article d'opinion :

- o Super-structure : énoncé de la thèse et développement de la conclusion par rapport à

la thèse énoncée.

- o Macro-structure : fonction socio-pragmatique persuasive, fonction persuasive de la thèse, relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive, relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, cohérence entre les arguments développés, relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive et relation de la conclusion avec la thèse persuasive.
- o Micro-structure : fonction argumentative des marqueurs textuels et mécanismes de cohésion lexicale (répétition, réitération et association, relations entre les idées au moyen des signes de ponctuation et relation logique entre les mots qui composent une phrase : accord grammatical).
- o Les moyens de persuasion : ethos, pathos et logos.

En somme, l'échantillon de population, ici diagnostiqué, a révélé qu'il aurait des connaissances préalables liées à la production écrite argumentative en français de l'article d'opinion persuasif. Malgré le fait que l'argumentation soit reconnue comme « *l'un des fondements de la vie en société* » (Amelia Del Caño, 1999), cet échantillon de population rencontre des difficultés dans la compréhension et l'utilisation des mécanismes qui assurent une qualité argumentative persuasive au niveau global et local, ainsi que dans la production d'arguments de validité dans le domaine du pathos, de l'ethos et du logos. Après avoir présenté les résultats de la phase de diagnostic correspondant au premier centre d'intérêt de la présente thèse, à savoir, la production écrite argumentative de l'article d'opinion persuasif, la section suivante présente les résultats correspondant au deuxième centre d'intérêt, à savoir, la négociation des accords dans l'argumentation orale.

2. RÉSULTATS DU DIAGNOSTIC DE LA PERFORMANCE DANS LA NÉGOCIATION DES ACCORDS

Afin de diagnostiquer la performance dans la négociation des accords dans l'argumentation orale, j'ai utilisé les catégories prédéfinies suivantes. La catégorie principale était *la négociation des accords* et les sous-catégories, impliquant des pratiques dialogiques, étaient *l'utilisation de la rationalité*, *le processus de communication* et *l'intersubjectivité*. J'ai utilisé le débat pour observer ces catégories et comme instrument d'évaluation de

l'argumentation orale. Pendant la phase de diagnostic, j'ai organisé quatre sessions de 40 minutes à différents jours de la semaine. Dans chaque session, une équipe composée de 7 apprenant·es a participé : un·e modérateur·rice, trois apprenant·es qui ont établi une position ou un argument en faveur et trois apprenant·es qui ont établi une position ou un argument contre. Dans la phase de diagnostic, le thème utilisé pour mener le débat était : la surveillance des adolescent·es sur les réseaux sociaux qui promeuvent le sexisme. Compte tenu de la nature du débat, il y avait deux équipes. L'équipe A était favorable à la surveillance des adolescent·es sur les réseaux sociaux qui encouragent le sexisme et l'équipe B était contre cette position.

Avant de commencer le débat, une étape de préparation a été réalisée individuellement et en groupe. Plus précisément, pendant l'étape de préparation j'ai fait deux activités au cours de deux séances de classe. La première activité était individuelle et consistait à lire et à contraster deux documents authentiques sur le sujet du débat. Les apprenant·es étapes de pré-lecture, de lecture et de post-lecture ont été réalisées. Au cours de ces étapes, l'enseignant a guidé la lecture par des questions et une lecture déductive. Dans le processus de post-lecture, un jeu interactif de groupe de compréhension de la lecture a été développé. Les apprenant·es pouvaient prendre des notes sur les lectures et sur les points importants à retenir.

La deuxième activité était une activité de groupe et consistait en l'élaboration d'une vidéo interactive authentique sur le sujet étudié. Pendant que les apprenant·es regardaient la vidéo, des questions littérales et des questions de discussion étaient posées.

Avant de commencer le débat, on a rappelé aux apprenant·es les directives qu'ils avaient déjà apprises concernant la méthodologie du débat et le déroulement de la séance dans le cadre de la tolérance et du respect. Les apprenant·es ont également été informé·es qu'ils pouvaient utiliser les notes lors de leurs interventions dans le débat. (*voir Annexe 14 – la transcription du débat de la Phase de diagnostic*).

Dans ce qui suit, je présente, analyse et discute les résultats trouvés dans chacune des sous-catégories. L'analyse comprend les extraits tirés de l'observation structurée, qui sont présentés selon la convention suivante : nom fictif de l'apprenant·e (Paola, Mariana, Laura, Daniela, Tatiana, Daniel, Steven) + numéro de la sous-stratégie (C1). Par exemple : Mariana C1.

2.1. Résultats de la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité

Le tableau 17 résume les résultats récurrents et les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie l'utilisation de la rationalité.

Tableau 17. *L'utilisation de la rationalité*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Les résultats récurrents Il a été prouvé
La négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	1. L'utilisation de la rationalité	Pratiques dialogiques
		Rigueur scientifique <ul style="list-style-type: none"> • La confiance dans le bon sens • Tendance à généraliser les idées • Manque d'utilisation de sources scientifiques
		Esprit critique <ul style="list-style-type: none"> • Absence d'introspection, d'évaluation et d'analyse des idées • Absence d'arguments en faveur de la solution d'un problème • Absence d'analyse critique des arguments avancés par l'homologue

Les résultats de la première catégorie principale, la négociation des accords, montrent ce qui suit. En ce qui concerne la première sous-catégorie : *utilisation de la rationalité*, j'ai observé qu'au moment de développer l'argumentation, les apprenant-es démontrent des déficiences dans la rigueur scientifique des idées et dans l'utilisation et l'expression de la pensée critique. En ce qui concerne la rigueur des idées, bien que les apprenant-es fassent des interventions et des affirmations à partir des deux positions, elles ne sont pas bien soutenues à partir des documents de lecture analysés dans un moment précédent le débat. Les arguments des apprenant-es sont basés sur l'expérience de chacun d'entre eux. Les apprenant-es ont tendance à se fier à leur bon sens et à généraliser leurs idées. En ce qui concerne la pensée critique, les interventions et les arguments développés par les apprenant-es sont totalisants, ce qui traduit un manque d'introspection, d'évaluation et d'analyse des idées. Leurs propres idées ne sont ni développées ni reliées les unes aux autres. Cela conduit à un manque de réflexion sur les arguments avancés par leurs partenaires. Cela se traduit par la présentation de points de vue rigides qui cherchent à imposer la raison et s'éloignent de la recherche de points d'accord et de propositions de

solutions réfléchies et structurées, fruit du dialogue et de la réflexion commune sur des arguments et des points de vue solides. J'ai pu constater cela dans l'extrait suivant. En réponse à la question posée par le modérateur : Comment les parents peuvent-ils établir des mécanismes de soutien et de communication avec les adolescent·es pour les empêcher d'utiliser les réseaux sociaux qui encouragent le sexisme ? Les apprenant·es ont répondu aux pour et aux contre comme suit :

Argument en faveur :

Laura S. C1 : je pense que les parents devraient établir des règles de coexistence à la maison. Un adolescent ne doit pas être traité comme un adulte. Un parent doit toujours être [///] responsable de ce que font ses enfants. La plupart des adolescents qui sont touchés par la dépendance aux réseaux et les effets néfastes des pages qui → se moquent du statut sexuel des personnes et ↑, des tags ne sont pas suivis et → accompagnés par leurs parents.

Argument contre

Daniel C1 : je pense que les adolescents devraient avoir la liberté d'accéder aux sites de réseaux sociaux et devraient avoir la possibilité de... devraient également avoir la possibilité de faire preuve de discernement quant à ce qu'ils aiment et n'aiment pas. En outre, [/] les parents ne peuvent pas surveiller en permanence ce que font leurs enfants. Aujourd'hui, il existe d'autres [--] problèmes plus graves que le sexisme sur les médias sociaux. Dans mon cas personnel, mes parents me font confiance et → je n'accède pas aux sites qui encouragent l'inégalité ou qui présentent les hommes comme des objets, et non les femmes.

Comme on peut le constater, dans l'extrait ci-dessus, les affirmations sont faites en fonction des idées personnelles et du bon sens de l'apprenant·e, mais elles ne sont pas analysées en profondeur et ne bénéficient pas d'un support scientifique permettant de construire une solution au problème. Cela montre que des actions sont nécessaires pour améliorer cette pratique dialogique chez les apprenant·es. Comme le dit Tamayo y Tamayo (2002, p.143), dans une argumentation, le référent théorique et conceptuel dynamise le processus d'investigation et d'argumentation puisque la négociation théorique est une tâche permanente du processus d'investigation, elle est toujours revitalisée, créée et recrée. De même, ces auteurs affirment que la rigueur scientifique se manifeste par la cohérence logique de tout le processus de recherche, par l'utilisation de procédures et de techniques appropriées à la conception méthodologique, ainsi que par le contrôle permanent des différentes sources d'erreur. Tout permet la cohérence logique des processus de réflexion, d'argumentation et de contre-argumentation, d'interprétation des textes et des contextes, d'utilisation adéquate des pratiques dialogiques et du langage, de communication entre

individus appartenant à une communauté qui partage les mêmes problèmes.

2.2. Résultats de la sous-catégorie 2 : le processus de communication

Le tableau 18 résume les résultats récurrents et les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie processus de communication.

Tableau 18. *Le processus de communication*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Résultats récurrents Il a été prouvé
Négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	2. Processus de communication	Pratiques dialogiques
		Rhétorique <ul style="list-style-type: none"> • Interventions non fondées • Manque d'arguments convaincants • Imposition des points de vue et l'idée que le plus fort doit gagner. • Manque d'intérêt pour gagner la confiance de l'auditoire avec des arguments pertinents, valides et vrais. Des arguments valables et vrais.
		Argumentation <ul style="list-style-type: none"> • Incapacité à intégrer l'interlocuteur et son point de vue comme valables. • Absence d'arguments valables et fiables • Manque de clarté dans la présentation des contre-argument

En ce qui concerne la deuxième sous-catégorie : *Processus de communication* et compte tenu des lacunes constatées dans la sous-catégorie *utilisation de la rationalité*, il existe des preuves de ruptures dans la communication et dans l'utilisation de la rhétorique et de l'argumentation. En ce qui concerne l'utilisation de la rhétorique, le discours de l'apprenant-e est dénué d'intérêt pour la communication et le dialogue. Il s'agit d'imposer son point de vue et l'idée que le plus fort doit gagner. De plus, il n'y a pas d'intérêt à gagner la confiance de l'audience avec des arguments pertinents, valides et vrais. Un discours expositif sous forme de monologue est évident. Dans l'argumentation, il y a des lacunes au moment d'intégrer l'interlocuteur et son point de vue comme valables, ainsi que de la clarté dans l'exposition des contre-arguments. Comme dans le commentaire suivant.

Modérateur-riche : Daniel, vous avez mentionné que... les parents n'ont pas la formation nécessaire en matière de nouvelles technologies pour guider les adolescents dans le choix de ce qui est bénéfique pour eux.

Cependant, [/] Laura mentionne que la chose la plus importante est l'exemple et la communication à la maison. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Daniel C2 : je ne suis pas d'accord avec l'approche de Laura. Je pense que → mon idée est plus réaliste que la sienne et plus pertinente. Je pense [/] que mon idée devrait être prise en compte car la plupart des adolescents d'aujourd'hui doivent faire face aux défis de la société par eux-mêmes. Chacun doit prendre ses responsabilités. Il n'y a pas de famille aujourd'hui. L'idée du foyer doit être repensée.

Comme on peut le constater, il y a une tendance à établir certaines idées comme une vérité unique et aucun processus de justification de ces idées n'est développé. De même, il y a un manque d'intention de persuader la contrepartie de la validité des arguments et que l'auditoire devrait adhérer à ces arguments. Cela peut être dû au fait de considérer les déclarations comme des vérités absolues, au manque de soutien et de rigueur scientifique et à l'absence de dialogue avec l'interlocuteur·rice. De même, on observe l'absence d'intention de la part de Daniel de contre-argumenter. Ces résultats montreraient la nécessité de promouvoir des pratiques dialogiques, comme le mentionnent les auteurs suivants. Selon Perelman (1997), de la nouvelle rhétorique, l'argumentation ne doit pas laisser de côté la méthode socratique-platonicienne du dialogue, qui est l'art de parler, de converser, de demander et de répondre, de critiquer et de réfuter, bref d'argumenter, et qui est plus dialectique que les trois autres genres rhétoriques. Selon Monsalve (1992), dans une argumentation, il ne faut pas se passer de la rhétorique. Pour y parvenir dans le dialogue, il est nécessaire de présupposer l'intention réelle d'accepter l'argument de l'interlocuteur lorsqu'il est incontestable, et de négocier l'accord sur cette base. Comment l'accord est-il possible ? Socrate, dans les dialogues de Platon, soutient que l'accord est possible grâce à la technique du contre-argument, qui réfute les opinions des adversaires et les amène à la contradiction.

2.3. Résultats de la sous-catégorie 3 : l'intersubjectivité

Le tableau 19 résume les résultats récurrents et les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie l'intersubjectivité

Tableau 19. *L'intersubjectivité*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Résultats récurrents Il a été prouvé
Négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	Pratiques dialogiques	
	3. l'intersubjectivité	Reconnaissance de l'intersubjectivité <ul style="list-style-type: none"> • Manque de reconnaissance du potentiel du public et de la validité de son expérience et de son point de vue. • Convergence de points de vue Absence de dialogue partagée
		Inclusion de l'autre <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté d'établir des conclusions communes permettant la prise de décision • Manque de dialogue pour une solution concertée et bénéfique pour tous • Manque de compréhension de ce qu'est l'altérité et de la responsabilité solidaire. • Manque de capacité à intégrer des visions plurielles.

Dans la troisième sous-catégorie : *l'intersubjectivité*, J'ai pu constater qu'il est nécessaire de favoriser la reconnaissance de l'autre et l'inclusion de l'autre. En ce qui concerne la reconnaissance de l'autre, il y a un manque de reconnaissance du potentiel de l'interlocuteur·rice et de la validité de son expérience et de son point de vue. Bien qu'il puisse y avoir des points de convergence, il y a un manque d'intention envers l'évaluation des idées qui pourraient générer un dialogue partagé. En ce qui concerne l'inclusion de l'autre, on observe des situations telles que : la difficulté d'établir des conclusions communes qui permettent la prise de décision, l'absence de dialogue pour une solution concertée qui représente un bénéfice pour tous·tes, le manque de compréhension de ce qu'est l'altérité et la responsabilité solidaire et le manque de capacité à intégrer des visions plurielles. L'extrait suivant nous aidera à mieux comprendre cette situation :

Modérateur·rice : quelles actions la société en général devrait-elle entreprendre pour répondre aux pratiques sexistes sur les réseaux sociaux pour le bien-être de tous ?

Daniela C3 : ceux qui souffrent de harcèlement dans cette société sont les femmes,les hommes en général ont tendance à être exempts de situations sexistes. C'est pourquoi ce sont les femmes qui

devraient se regrouper et se battre pour cette question. [/] Il n'est pas aussi courant pour les hommes d'être objectivés et harcelés, donc la vigilance des réseaux devrait porter sur les femmes adolescentes plutôt que sur les hommes.

Daniel C3 : pour → ma part, [/] je pense [/] qu'il y a des cas de violence et de sexisme contre les hommes dans → le monde. Je ne vois pas pourquoi les hommes devraient être exclus. Cette position est sans fondement.

Tatiana C3: comme Daniela, je pense [/] que les femmes sont celles qui doivent promouvoir les actions anti-sexistes car ce sont elles qui souffrent le plus.

Dans l'exemple précédent, on observe des limites pour construire des significations partagées à partir du développement du sujet. Tous·tes les apprenant·es ne partagent pas le même intérêt à projeter des actions en tant que société en faveur du bien-être de tous·tes, étant donné que le sexisme est assumé comme une réalité qui n'est pas vécue par les hommes et les femmes au même niveau. Elle est basée sur des connaissances générales et cette position n'est pas soutenue. Les apprenant·es participant·es considèrent que les affirmations ou les opinions de leurs pairs ne sont pas valables car les points de vue observés ne ratifient pas et ne complètent pas les idées avec des arguments solides. Bien que les apprenant·es occupent des positions diverses, ils sont loin de partager un objectif commun. Selon Habermas (1990), dans le cadre de la négociation des accords, les interlocuteur·rices valables sont toutes les personnes qui, faisant usage de la rationalité et des pratiques dialogiques, peuvent présenter des points de vue qui peuvent avoir un certain degré de pertinence et de validité. J'ai pu observer que certaines interactions du débat s'éloignent de ce que Habermas soutient. D'après ce philosophe les interactions communicatives nous permettent de nous ouvrir à d'autres cultures et à d'autres points de vue précieux, ce qui signifie qu'aussi farfelue que soit une idée, elle peut être prise en compte ou être remplacée par une autre idée pertinente et plus approfondie.

En général, en ce qui concerne la catégorie principale de la négociation des accords, des lacunes sont évidentes dans les différentes pratiques dialogiques telles que : l'utilisation de la rationalité, le processus de communication et l'intersubjectivité. J'ai observé qu'il est nécessaire de former le groupe d'apprenant·es pour qu'ils soient capables d'établir des accords. Selon Habermas (1990) la négociation de l'accord est réalisée en tenant compte du fait que se comprendre est un processus d'obtention d'accords entre des sujets linguistiquement et intersubjectivement compétent·es, c'est-à-dire que la qualité des interventions est soumise à la profondeur, à la rigueur scientifique et à la pensée critique

que chaque sujet donne et au nombre de raisons pertinentes qui sont vraies et libres de toute humeur des individus.

Du point de vue de la pragmadialectique, fondement théorique qui guide la présente étude en plus de l'action communicative d'Habermas, on peut observer que l'argumentation développée par les apprenant·es est encore loin de ce que Van Eemeren et Grootendorst (1984) suggèrent de générer dans une argumentation qui permet la résolution des différences, c'est-à-dire la discussion critique. Selon Van Eemeren et Grootendorst (1984), la discussion critique peut être décrite comme un échange de vues au cours duquel les parties impliquées dans une divergence d'opinion tentent systématiquement de déterminer si le ou les points de vue en cause sont défendables à la lumière de doutes ou d'objections critiques. De même, dans le discours développé par les apprenant·es lors du débat, la nécessité de développer les quatre principes théoriques de base proposés par Van Eemeren et Grootendorst est évidente, à savoir :

1. La fonctionnalisation de l'argumentation, à partir de laquelle l'argumentation est une activité verbale qui vise à résoudre la différence d'opinion et donc à obtenir son objectif communicatif et interactionnel.
2. L'externalisation de l'argumentation en tant que processus et non en tant que produit, dans laquelle l'argumentation est un phénomène verbal, une contribution au processus de communication entre des personnes ou des groupes de personnes qui tentent de résoudre des divergences d'opinion en échangeant des idées.
3. La socialisation de l'argumentation dans laquelle l'argumentation prend la forme d'un dialogue, au cours duquel le·la locuteur·rice qui argumente établit toujours un dialogue avec l'interlocuteur·rice afin de résoudre une divergence d'opinion.
4. La dialectification de l'argumentation dans laquelle l'argumentation est développée comme une tentative de résoudre des divergences d'opinion tout en respectant des normes rationnelles.

Dans le diagnostic, on a pu observer que les apprenant·es ne font pas d'efforts pour développer des arguments rationnels basés sur l'inclusion et l'analyse de l'argumentation de leurs pairs. Van Eemeren et Grootendorst (1984), en mentionnant la dialectification de l'argumentation, suggèrent que la résolution de la différence d'opinion devrait prendre une attitude non seulement critique mais aussi coopérative.

CHAPITRE 2 : RÉSULTATS DE LA PHASE 3 : MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Avant de présenter et de discuter les données, il est important de mentionner que j'ai conçu la séquence didactique métapragmatique multimodale sur la base des résultats trouvés dans la phase de diagnostic. J'ai également développé la séquence didactique avec l'objectif de vérifier les hypothèses de recherche proposées dans cette thèse. Plus précisément, j'ai mis en œuvre 6 unités. Chaque unité consistait en un atelier. Au sein de chaque atelier, j'ai proposé des activités pour développer les catégories préétablies relatives à l'argumentation orale et à l'argumentation écrite. Les activités étaient de la nature suivante : enseignement explicite, pratique coopérative et pratique individuelle, questionnement métacognitif et métapragmatique, modélisation cognitive et métacognitive, et discussion métacognitive et métapragmatique. Au cours de chaque atelier, j'ai prévu l'utilisation de différentes plateformes et ressources électroniques, ce qui a permis d'utiliser différents textes multimodaux pour le développement des thèmes socioculturels et des thèmes autour de la rédaction de l'article d'opinion et du développement du débat et de la négociation des accords. Afin de permettre l'utilisation de ces ressources, des sessions synchrones et asynchrones ont été prévues. L'objectif des sessions synchrones était de permettre la pratique guidée, la modélisation ou la structuration de textes écrits, et la discussion métapragmatique dans les groupes de travail par le biais de la pratique collaborative. Dans le travail asynchrone, la construction de textes multimodaux qui demandaient plus de temps ainsi qu'une réflexion individuelle a été privilégiée.

De même, pour le suivi de la phase de mise en œuvre, j'ai utilisé les instruments de collecte de données suivants : le journal de l'enseignante, le portfolio de l'apprenant-e et l'observation structurée de la négociation des accords. De même, pour l'auto-évaluation, j'ai promu l'hétéroévaluation et la co-évaluation au sein des ateliers. L'hétéroévaluation a été réalisée à travers les écrits présentés dans le portfolio de l'apprenant et en fonction des objectifs d'apprentissage prévus pour chaque unité. La co-évaluation et l'auto-évaluation

ont été réalisées par le biais de questions de réflexion au sein des ateliers et lors des sessions de débat. J'ai réalisé l'analyse des données recueillies par le biais d'une analyse de contenu (Piñuel Raigada, 2002) et d'une triangulation herméneutique (Cisterna Cabrera, 2005).

Dans ce chapitre, j'adopte le schéma suivant pour présenter et discuter les données. Dans un premier temps, je présente et analyse les données relatives aux catégories établies en termes de suivi de la performance en argumentation écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif. Dans un deuxième temps, je présente et analyse les données correspondant à l'argumentation orale de la négociation des accords.

1. RÉSULTATS DU SUIVI DES PERFORMANCES EN ARGUMENTATION ÉCRITE DE L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

Voici les résultats observés pendant la phase 3 : mise en œuvre de la séquence didactique avec une approche métapragmatique multimodale, en fonction des catégories, sous-catégories et catégories émergentes suivantes. Le tableau 20 suivant montre les catégories principales, les sous-catégories et les catégories émergentes trouvées dans la phase 3 : mise en œuvre ou action.

Tableau 20. *Catégories principales, sous-catégories et catégories émergentes trouvées dans la phase 3 : mise en œuvre ou action*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Catégories émergentes
La structure organisationnelle	La super-structure	1. Utilisation du métalangage dans l'analyse discursive de la super-structure du texte. 2. Création d'une stratégie pour l'élaboration de la thèse par les apprenant-es
	La macro-structure	1. Planification et élaboration d'arguments pertinents, utilisation des stratégies métadiscursives d'accommodation, de textualisation, de suivi et d'évaluation de l'apprentissage. 2. Utilisation de la textualisation, du contrôle et de l'évaluation comme stratégies métadiscursives dans le processus d'écriture. 3. Utilisation de stratégies métapragmatiques dans la négociation de l'article d'opinion persuasif 4. L'échafaudage et l'apprentissage autonome
	La micro-structure	Incohérence dans l'utilisation de la conclusion
Les mécanismes de persuasion	L'ethos, le Pathos Le logos	

Les résultats pour chacune des principales catégories sont présentés ci-dessous. Tout d'abord, je présente les résultats de la catégorie principale *structure organisationnelle* qui comprend les sous-catégories la *super-structure*, la *macro-structure* et la *micro-structure*. Dans un deuxième temps, je développe les résultats de la deuxième grande catégorie mécanismes de persuasion qui comprend les sous-catégories ethos, pathos et logos.

1.1. Résultats du suivi de la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif

Comme mentionné ci-dessus, les résultats sont présentés ci-dessous pour les niveaux super-, macro et micro-structurels de l'article d'opinion persuasif.

1.1.1. Résultats du suivi du niveau super-structurel de l'article d'opinion persuasif

En ce qui concerne la structure organisationnelle, à un niveau général, l'analyse du journal de l'enseignante et des ateliers d'écriture du portfolio des apprenant·es a permis d'identifier l'utilisation pertinente de la structure de l'article d'opinion aux niveaux super, macro et micro (*voir Annexe 7 – réflexion n° 4 du journal de l'enseignante*). L'extrait suivant, tiré de la réflexion n° 4 du journal de l'enseignante rend compte de la situation décrite :

Au cours de la dixième semaine, les apprenant·es identifient le genre de l'article d'opinion parmi d'autres genres argumentatifs tels que l'essai, le texte publicitaire et l'article de pétition. Plus précisément, iels ont acquis la capacité de sélectionner des articles d'opinion à partir d'une variété de sources, d'examiner le style de l'auteur·e et d'étudier la structure adoptée par l'auteur·e. Les apprenant·es ont identifié la structure de l'article d'opinion aux niveaux super, macro et micro structurel même si les textes ne suivent pas la séquence traditionnelle de la thèse, de l'argument et de la conclusion. Dans la onzième semaine. Les apprenant·es ont élaboré individuellement et en groupe des articles d'opinion, dans lesquelles iels indiquent au moyen de couleurs les différents niveaux super, macro et micro structurels. Plus précisément, lors de l'évaluation du contenu des articles d'opinions écrits, la position du sujet argumentant par rapport à la thèse défendue, le corps d'arguments développé dans le but de persuader le·la lecteur·rice et la clôture ou la conclusion sont clairement identifiés. Au niveau macro-structurel, les apprenant·es ont été capables d'identifier et de développer consciemment différents types d'arguments pertinents, à savoir : les arguments d'autorité, de valeur, de cause et de conséquence.

Compte tenu de ce qui précède, on observe que la mise en œuvre du processus d'écriture et de la métacognition a permis la compréhension de la nature et de la fonction socio-communicative de l'article d'opinion, ainsi que la réflexion et l'utilisation consciente des structures de ce genre textuel. Ces résultats sont en accord avec ceux des recherches précédentes. D'une part, Aguirre Luis Seura Aguirre (2016) a constaté que le développement des compétences métacognitives et métapragmatiques et l'application du processus d'écriture ont un impact sur l'amélioration de la qualité des textes argumentatifs. Ces résultats pourraient également être expliqués sur la base de ce qui est proposé par, Rudy Mostacero (2013). Ce chercheur a affirmé que la métacognition favorise le contrôle et la régulation des processus complexes, notamment ceux liés à la révision des protocoles,

aux brouillons intermédiaires et au travail entre pairs.

À un niveau particulier, en ce qui concerne la construction de la super-structure du texte argumentatif, l'analyse du journal de l'enseignante et des ateliers m'a permis d'identifier les catégories émergentes suivantes : l'utilisation du métalangage dans l'analyse discursive de la super-structure du texte et la création d'une stratégie pour l'élaboration de la thèse par les apprenant·es. Plus précisément, la pratique guidée et la modélisation cognitive que j'ai développées ont permis à l'apprenant·e de s'approprier du métalangage requis et de l'utiliser dans la compréhension et l'analyse consciente de la super-structure du texte, comme l'indique l'extrait suivant tiré de la réflexion n° 2 du journal de l'enseignante :

Cette activité a permis aux apprenant·es de prendre position et de commencer à savoir que le sujet abordé en classe concernait la synthèse et la création d'un point de vue exprimant directement et clairement une opinion sur quelque chose. Ensuite, les apprenant·es ont reçu un texte dans lequel iels devaient trouver l'énoncé de la thèse et analyser les caractéristiques qu'il présentait. À ce stade, les apprenant·es ont trouvé une formule qu'ils considéraient comme claire pour la rédaction d'une thèse : sujet/réclamation/ direction en 3 raisons. Iels l'ont utilisée et ont résolu l'exercice productif qui leur était proposé.

Comme le montre l'extrait ci-dessus, l'étude consciente d'un des composants de la super-structure argumentative, en l'occurrence la thèse, a permis à l'apprenant·e d'identifier la nature de la thèse. (voir *Annexe 5 - réflexion n° 2 du journal de l'enseignante*) De même, l'apprenant·e a trouvé plus facile d'utiliser le métalangage pour analyser et expliquer dans quels cas un énoncé ne peut pas être considéré comme une thèse ou quand elle manque de pertinence. L'extrait suivant, tiré de la réflexion à haute voix, illustre ce qui précède (voir *Annexe 10 - Transcription des réponses au questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix des apprenant·es*). Dans cet extrait, E représente la voix de l'enseignante et A.4 celle de l'apprenant·e.

E : lisons ces deux exemples.

A.4 : exemple 1 : *The Hunger Games* est un film d'aventure de science-fiction basé sur le roman du même nom de Suzanne Collins.

Exemple 2 : *The Hunger Games* est un conte moral sur les dangers d'un système politique dominé par les riches.

E : quelle est, selon vous, la meilleure thèse ici et pourquoi ?

A.4 : je pense que → la première thèse n'est qu'une information, mais la seconde expose vraiment un point de vue. Il y a une position claire sur le sujet qui peut guider le développement d'arguments afin de la soutenir. /// C'est un énoncé de thèse argumentatif parce que → je pense qu'il doit prouver comment tout cela se produit et comment la politique peut être dangereuse si elle est dominée par les riches.

La pratique consciente exposée dans l'extrait précédent a rendu possible la mise en œuvre de la stratégie métadiscursive de planification et, en outre, la création d'une stratégie pour l'élaboration de la thèse. Ces résultats concordent avec ceux trouvés par Alfonso Bergara Novoa et Marúa Helena Perdomo Cerquera (2017), qui ont affirmé que l'intervention didactique a généré une plus grande prise de conscience dans la construction discursive de la dissertation. Dans l'échantillon de population intervenu, on observe donc un progrès dans l'utilisation de l'organisation logique des composants de la super-structure, en l'occurrence la thèse, par rapport aux résultats trouvés dans la phase d'identification et de diagnostic de la situation. Cette constatation suggère que, même si les apprenant·es pouvaient connaître tous les aspects de la super-structure, iels avaient encore besoin de consolider cette capacité. En effet, au début de la mise en œuvre, les apprenant·es ont présenté la performance suivante, comme en témoigne l'extrait suivant tiré de la réflexion n° 2 du journal de l'enseignante :

Au début, certain·es s'apprenant·es ne comprenaient pas la structure de la thèse. Interrogé·es sur la thèse d'un article sur le tabagisme, iels ont répondu : « *fumer est une mauvaise habitude* ». Iels ont donné leur opinion et n'ont pas pris position. Cependant, au cours de la mise en œuvre, les apprenant·es ont évolué vers la création consciente d'une stratégie pour l'élaboration de la thèse en fonction de la structure logique choisie et de la conclusion énoncée. Plus précisément, les apprenant·es sont passés de l'émission d'opinions générales à l'établissement de positions répondant à trois aspects : l'identification du sujet, la position sur ce que le sujet argumentant croit vis-à-vis du sujet, et l'établissement des raisons en faveur de cette position.

La performance des apprenant·es dans cet aspect de la super-structure serait due à la pratique guidée de l'enseignante, qui met l'accent sur l'intégration des sous-processus qui composent le processus d'écriture de niveau supérieur, à savoir la planification, la récupération d'informations dans la mémoire à long terme et la révision (Jhon R. Hayes, 1996). En parallèle, les apprenant·es développeraient des stratégies métadiscursives telles que la métacompréhension et la planification. Ces stratégies sont liées à la connaissance que l'apprenant·e a de lui/elle-même et des stratégies appropriées pour mener à bien la tâche qui lui est confiée. C'est-à-dire qu'il s'agit de la connaissance de sa propre compréhension et des processus mentaux nécessaires pour y parvenir (Nuris M. Chirinos Molero, 2012).

1.1.2. Résultats du suivi du niveau macro- structurel l'article d'opinion persuasif

En termes de performance dans la construction de la macro-structure, j'ai trouvé les catégories émergentes suivantes : la planification et élaboration d'arguments pertinents, l'utilisation de stratégies métadiscursives d'accommodation, de textualisation et de suivi de l'apprentissage, l'utilisation de stratégies métacognitives du processus d'écriture, et l'utilisation de stratégies métapragmatiques dans l'écriture d'un article d'opinion argumentatif. Quant à la première catégorie, *Planification et élaboration d'arguments pertinents*, j'ai effectué le recyclage des activités, la progression de la pratique guidée et la modélisation cognitive à la pratique coopérative et individuelle. Cela a permis la consolidation des connaissances acquises dans l'unité 1, comme on peut le voir dans l'extrait suivant, tiré de la réflexion n° 2 du journal de l'enseignante correspondant à l'unité 2 :

j'ai commencé la première activité avec une feuille de papier et les marqueurs pour essayer de découvrir la structure de la dissertation et les caractéristiques que nous pensons que chacune des parties doit avoir. Comme j'ai vu que de nombreux·ses apprenant·es avaient des connaissances sur la question, j'ai pu créer des groupes où ces apprenant·es ayant une meilleure connaissance de la structure de l'article d'opinion pouvaient apporter leur aide en cas de besoin. Nous avons vu une présentation PPT et nous avons confirmé que beaucoup des suppositions sur la rédaction étaient exactes ; nous avons pu établir une comparaison. Dans cette partie, de nombreux·ses apprenant·es ont pu clarifier des doutes sur la structure que beaucoup d'entre eux ne comprenaient pas encore de manière approfondie, et les activités visant à organiser le texte qui avait été préalablement divisé en plusieurs parties, leur ont vraiment permis de mieux comprendre le corps de cette composition écrite.

Contrairement aux résultats de la phase de diagnostic concernant la macro-structure, qui mettaient en évidence la nécessité de renforcer la construction d'arguments indépendants et dépendants pertinents, dans la phase de mise en œuvre, j'ai pu constater que les apprenant·es ont assumé l'acte d'argumenter comme une activité qui leur permet de persuader un·e lecteur·rice ou un·e destinataire en prenant une position claire sur un problème et en élaborant des arguments pertinents avec une force argumentative. Ces résultats vont dans le même sens que les analyses proposées par Stephen , (2007). Selon cet auteur, la force argumentative dépend de la relation logique entre les arguments choisis et la thèse défendue et de la relation logique entre les arguments eux-mêmes. Plus précisément, les apprenant·es, observé·es ici, ont utilisé la stratégie de planification et d'élaboration d'arguments pertinents, qui ont servi à défendre leur thèse et à persuader leur interlocuteur·rice. L'extrait suivant, tiré d'une activité de raisonnement à haute voix de

l'unité 3, illustre la situation décrite ici (voir *Annexe 10 – Transcription des réponses au questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix des apprenant-es*). Dans cet extrait, E représente la voix de l'enseignante et A.8 celle de l'apprenant-e.

E : comment ces activités ont-elles amélioré la façon de construire un article d'opinion persuasif ?

A.8 : tout d'abord→, j'ai pu prendre conscience que le processus de rédaction peut être facilité par l'adoption d'une stratégie de planification qui [/] me permet de mieux connaître le sujet et de définir l'intention persuasive de mon texte ainsi que la structure et les arguments que →j'allais utiliser pour remplir cette intention. Deuxièmement, pendant la rédaction, j'ai continuellement révisé le texte pour vérifier que les arguments dépendants développés ne contredisent pas la thèse défendue et la conclusion. J'ai également gardé le contrôle des aspects grammaticaux et lexicaux.

Dans l'extrait ci-dessus, on peut voir que l'apprenant-e tente de prendre en compte l'interlocuteur-riche lors de la planification. Ce type de comportement métapragmatique et linguistique s'expliquerait Perelman et Olbrechts-Tyteca (2000), comme suit. La personne qui écrit doit connaître le public auquel l'argument est adressé de telle sorte qu'elle puisse obtenir l'adhésion à sa position défensive. Les figures 5, 6 et 7 suivantes montrent les textes multimodaux de type affiche élaborés par les apprenant-es à partir de situations problématiques posées par l'enseignante concernant la lutte contre le sexisme. Ces figures illustrent le travail fait en classe qui visait à avancer vers la construction d'une argumentation critique et réflexive. Ces travaux font partie des portfolios électroniques des apprenant-es.


Figure 5. Affiche Argumentation contre le sexisme

DÉCISION DE GENRE ?

les enfants d'abord!

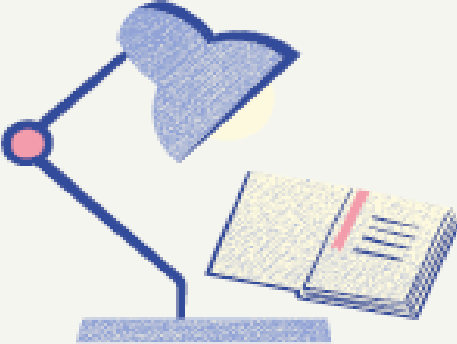
SITUATION D'UN ENFANT QUI VEUT CHANGER DE SEXE

Votre enfant désire changer de sexe, pour qu'il soit conforme à son identité de genre. En tant que parents, vous discutez des possibilités et de l'impact que cela pourrait avoir sur votre enfant.



QUE EST-CE QUE JE PENSÉ DE CETTE DECISION?

Je crois que les parents doivent être avec les enfants dans chaque étape de sa transformation. Les parents doivent chercher information de le changer de genre avec des associations ou avec un psychologue pour aider l'enfant à comprendre les raisons de sa transformation et que sa décision et pour tout la vie. Dans chaque étape de la transformation le enfant doit être accompagné d'un spécialiste et de sa famille, parce que si le enfant est heureux et ressent confort avec sa nouveau genre, le reste est le aider et le accompagner dans le processus.



PAULINA F. KERNBERG PSYCHIATRE

Paulina a expliqué qu'elle avait eu l'occasion d'observer autre modalité d'interaction entre le père et les enfants, c'était le père paternel et féminin qui avait transformé un modèle féminin pour l'enfant. Dans la signification du garçon pour sa mère, elle a dit qu'il était très difficile de persuader la mère parce qu'elle utilisait son fils comme une fille parfaite, c'était-à-dire une fille avec un pénis et qu'elle l'utilisait à des fins narcissiques.





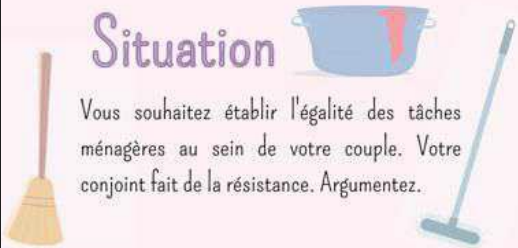
Figure 6. Affiche Argumentation contre le sexisme dans le foyer

LE SEXISME DANS LA SOCIÉTÉ

L'égalité ménagère homme-femme



Situation



Vous souhaitez établir l'égalité des tâches ménagères au sein de votre couple. Votre conjoint fait de la résistance. Argumentez.

Point de vue

L'inégalité ménagère homme-femme doit cesser, il est donc nécessaire que les parents commencent à éduquer leurs enfants afin que les filles comme les garçons investissent une partie de leur temps dans les tâches ménagères, car tout commence à la maison. Il est également important que la société prenne conscience de la nécessité de l'égalité au sein du foyer. Par conséquent, les usines de jouets et les autres entreprises devraient encourager les filles à s'orienter vers différentes professions et à ne pas se limiter aux tâches ménagères ; de même, la société devrait laisser de côté le machisme et commencer à sensibiliser les garçons à l'importance des tâches ménagères.

Conseil

Il est important que les tâches ménagères soient partagées équitablement entre le couple. La femme doit donc parler à son petit ami des responsabilités de chacun dans un ménage, puisque chaque personne a un emploi et d'autres devoirs à l'intérieur et à l'extérieur de la maison.

Inégalité ménagère homme-femme : pas la même perception du désordre

Par Corine Goldberger

Source - marie claire

La journaliste Corine Goldberger a déclaré que l'inégalité ménagère homme-femme commençait par l'éducation très conformiste encore donnée aux petites filles, même inconsciemment. De plus, elle a mentionné que tandis que les filles étaient encouragées par leurs parents à s'intéresser à diverses professions, les fabricants de jouets les ramenaient à l'univers domestique en leur proposant immuablement « d'imiter maman ».

Cependant, Corine a expliqué que les préjugés avaient la vie dure. Puisque Roland Pfefferkorn, professeur de sociologie à l'université de Strasbourg, a déclaré qu'en France, 42 % des hommes pensaient qu'« être femme au foyer était aussi épanouissant qu'avoir un travail rémunéré » et il a déclaré que 33 % des femmes pensaient qu'« Même quand elles exerçaient une activité professionnelle, les femmes étaient censées être disponibles à tout moment pour leur famille, en quelque sorte par nature. Du coup, hommes et femmes n'habitaient pas le territoire domestique de la même façon ».




Figure 7. Affiche Argumentation contre le sexisme vers les enfants

respect et inclusion

VOTRE ENFANT DÉSIRE CHANGER DE SEXE, POUR QU'IL SOIT CONFORME À SON IDENTITÉ DE GENRE. EN TANT QUE PARENTS, VOUS DISCUTEZ DES POSSIBILITÉS ET DE L'IMPACT QUE CELA POURRAIT AVOIR SUR VOTRE ENFANT.

mon avis

Le changement de sexe est l'un des processus les plus complexes et personnels qu'une personne puisse avoir, en cela il y a beaucoup d'obstacles, cependant la meilleure façon de les affronter est avec le soutien de la famille, puisque l'expérience de l'acceptation définit beaucoup comme l'enfant se développera dans la société, de cette façon, la famille est le noyau des fondations et des valeurs de l'enfant et le réseau de soutien le plus fort avec le pouvoir de contrecarrer les difficultés et les crises de l'enfant.

Ainsi, lorsqu'un enfant se sent soutenu par sa famille, il lui est beaucoup plus facile de s'accepter et de façonner sa personnalité avec sécurité et estime de soi, de sorte que ce processus est agréable et l'aide à s'identifier, à équilibrer son corps et son esprit et à surmonter le sentiment de déconnexion.

Antoine Beaudoin Gentes, Directeur des opérations et du développement chez Gender Creative Kids, a souligné que le facteur de protection le plus important, pour les enfants transgenres, c'était leur famille. «C'était le groupe le plus vulnérable de notre société. Un jeune trans était sept fois plus à risque de se suicider. En 2013, une étude avait révélé que 36 % des personnes trans avaient des idées suicidaires et 36 % d'entre elles avaient moins de 15 ans. Aussi, une autre étude démontrait que chez les 18 ans et moins, 15 % décrochaient de l'école et 35 % sont victimes d'intimidation. Ces chiffres, terribles, étaient tous appelés à chuter... dans la mesure où les parents et la famille soutenaient et accompagnaient l'enfant trans.

message de soutien

Être transgenre est bien et normal, tu ne dois pas te sentir comme un monstre, tu ne dois pas accepter la discrimination, tu dois aller de l'avant et te battre pour toutes ces personnes qui n'ont pas pu se trouver, parce qu'elles sont dans un corps qui ne correspond pas à leur mentalité, et c'est normal, tout est un processus difficile de connaissance de soi, l'important est de s'accepter tel que l'on est et d'avancer quels que soient les obstacles, chaque personne est unique et a le droit d'être heureuse, alors allez-y et n'abandonnez pas, vous êtes une fierté pour beaucoup qui essaient d'atteindre l'équilibre, ainsi l'égalité est atteinte.

témoignage

Melissa, maman de Sérène, 6 ans, a déclaré :
 Mon conjoint et moi avons fait une célébration pour souligner la nouvelle identité de notre enfant, j'étais une maman lien, encore plus lorsqu'il s'agissait de l'intégrité et du respect de mes enfants. Nous l'avons soutenue dans sa transition, même si ce n'était pas facile ni banal. Et même si c'était très émotif, nous serions toujours à ses côtés.»

De même, en ce qui concerne la deuxième catégorie, *l'utilisation de stratégies métadiscursives d'accommodation, de textualisation et de contrôle de l'apprentissage*, l'apprenant·e fait appel à ces processus lors de la sélection des matériaux et des stratégies à utiliser pour résoudre une tâche d'écriture. En particulier, certains apprenant·es ont été méthodiques dans le choix des arguments pour les articuler en faveur de l'idée défendue et dans la génération de la conclusion, ce qui a mis en évidence la force argumentative. Ces résultats vont à l'encontre des conclusions présentées par María Cristina Carrillo (2010), dans lesquelles les textes élaborés par les apprenant·es restaient à un niveau descriptif, énumérant des situations ou simplement anecdotiques, et ne développaient pas une argumentation caractérisée par sa force argumentative. J'ai également pu observer que les apprenant·es étaient plus attentif·ves aux aspects structurels et pragmatiques de l'écriture lorsqu'ils écrivaient en manuscrit que lorsqu'ils écrivaient électroniquement via un ordinateur, un téléphone portable ou une tablette.

De plus, l'utilisation de guides d'écriture, par l'enseignante, a également permis de mettre en évidence cette catégorie. Cette situation a été observée dans le journal de l'enseignante comme suit : « *En guise de réflexion, iels ont conclu qu'il était bon d'avoir un guide et des grandes lignes qui nous permettent de maintenir l'ordre et de nous exprimer de manière cohérente* ». À cet égard, Ana Lucía Delmastro Massaia (2010) souligne que l'utilisation de listes de contrôle, servant à examiner les aspects de l'organisation textuelle, est une stratégie utile pour guider l'élaboration du premier jet pendant la phase de rédaction. L'auteur recommande l'utilisation de formats simples qui se complexifieront progressivement en fonction des progrès de l'élève. Selon Ana Lucía Delmastro Massaia, ces stratégies favorisent la prise de contrôle de leurs processus au cours de cette étape.

De même, j'ai remarqué que, d'une part, l'analyse du contexte social, culturel et politique, à travers la lecture et l'écriture critiques, ainsi que l'intérêt de susciter une réaction chez l'interlocuteur·rice sont deux aspects qui mobiliseraient la conscience des apprenant·es sur leur rôle de citoyens, capables d'utiliser la langue comme arme d'expression dans la recherche du changement social. D'autre part, les apprenant·es ont conçu l'écriture comme un processus interactif et dialogique.

Les preuves correspondantes sont présentées dans l'extrait suivant, tiré de la réflexion n° 3 du journal de l'enseignante (voir *Annexe 6 - réflexion n° 3 du journal de l'enseignante*) :

Au cours de la neuvième semaine, les apprenant·es ont élaboré des articles d'opinion en utilisant des procédés littéraires et discursifs. En outre, iels n'adoptent pas la séquence linéaire de la thèse, de l'argument et de la conclusion dans leurs écrits. Au lieu de cela, les textes peuvent commencer par une description d'un lieu ou un récit au langage ironique, puis présenter des arguments de cause et de conséquence, la thèse, des citations, des sources du contexte local, des arguments indépendants et dépendants, et enfin une conclusion.

L'extrait ci-dessus révélerait ce qui suit : premièrement, les apprenant·es auraient utilisé l'écriture créative et adopté un style d'écriture en rapport avec leur objectif de communication persuasive et d'argumentation. Un tel constat suggère, selon van Dijk, Teun, Adrianus (2000), un équilibre entre l'information donnée et la persuasion du / de la lecteur·rice. Deuxièmement, les apprenant·es auraient tâté de l'utilisation flexible de la structure argumentative persuasive et des ressources littéraires et discursives pour atteindre leur objectif de communication en rédigeant l'article d'opinion argumentatif, avec une approche persuasive. De telles approches sont en accord avec Bayu Permana Sukma et Eva Tuckyta Sari Sujatna (2014), qui ont déclaré que l'écrivain·e doit posséder la capacité d'organiser des idées et des arguments afin de façonner un contenu engageant, ainsi qu'une capacité exceptionnelle à établir des relations et des liens émotionnels avec les lecteur·rices.

La troisième catégorie émergente, *l'utilisation de stratégies métacognitives du processus d'écriture*, a été mise en évidence par l'analyse des questions de réflexion métacognitive du processus d'écriture qui ont été trouvées dans les ateliers. Plus précisément, les apprenant·es ont employé des stratégies autour des étapes suivantes du processus d'écriture planification, exécution et régulation, et évaluation. En ce qui concerne la planification, les apprenant·es ont utilisé des stratégies qui leur ont permis de générer et de délimiter des idées, parmi lesquelles : l'élaboration de cartes mentales, la recherche de vocabulaire lié au sujet, l'analyse de rapports et des articles d'opinion, ainsi que la rédaction de brouillons. De même, iels ont exprimé que, durant cette étape, l'établissement de la thèse, la reconnaissance du contexte et de l'interlocuteur·rice leur ont facilité la définition de la structure et des ressources discursives. Ceci peut être observé dans les extraits suivants, tirés de la transcription des réponses des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive du portefeuille (voir *Annexe 12 - transcription des réponses des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive*).

Dans ces extraits, on adopte la convention A, qui désigne l'apprenant·e, accompagné de son code respectif.

A.10 : avant de commencer la rédaction, j'ai fait un brouillon pour mieux réfléchir et ordonner les idées. J'ai dû réexaminer la qualité de ma position défendue et celle des plusieurs arguments étant donné qu'ils ne me permettaient pas montrer mon point et éveiller une réflexion chez le lecteur.

A.22 : j'ai analysé que le lecteur étaient des parents, des femmes et victimes de sexisme.

Le premier extrait montre que l'apprenant·e a bénéficié de l'utilisation du brouillon, c'est-à-dire qu'il a élaboré une première version de son article d'opinion. Selon Martha Judith Camelo (2010), cette stratégie métacognitive est une instance positive dans l'amélioration de l'écriture. Pareillement, pour cet auteur, cette action permet de réguler et de contrôler les processus cognitifs et métacognitifs avant l'écriture finale. Les résultats en référence rejoignent ceux de Dyanne Escorcía, Jean-Michel Passerault, Christine Ros et Jean Pylouster (2017), qui ont souligné que la performance à l'écrit était significativement corrélée aux stratégies d'écriture que sont la prise de notes et l'utilisation de brouillons. En ce qui concerne la performance et la régulation, les apprenant·es ont déclaré qu'ils examinaient en permanence la pertinence des arguments indépendants et dépendants, en surveillant la cohérence entre les voix des autres auteur·es et la leur, afin de ne pas développer de contre-arguments si ce n'était pas l'intention et de ne pas détourner la ligne d'argumentation et le thème. L'extrait suivant, tiré de la transcription des réponses des apprenant·es au questionnaire d'analyse métacognitive rend compte de cette stratégie. (*voir Annexe 12 - transcription des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive*).

A.18 : Au cours du processus d'écriture, je me suis efforcé de sensibiliser le lecteur en utilisant des questions, des expressions ironiques et des exemples de la vie quotidienne avec lesquelles le lecteur pouvait s'identifier et comprendre mon point de vue. Il était important de soutenir mes propres idées et opinions et de les confronter avec d'autres opinions en citant et en utilisant des arguments qui font autorité.

La régulation dans la sélection des informations et leur cohérence indiquerait que les apprenant·es ont démontré l'utilisation de connaissances métacognitives procédurales, décrites par Angel Valenzuela (2018). C'est-à-dire qu'ils sont capables de guider la pensée et le comportement, en fonction de leurs objectifs et de leurs intentions, par le biais des activités suivantes : la planification, la connaissance de la compréhension et de l'exécution des tâches, et l'évaluation de l'efficacité des processus et l'utilisation de

stratégies de contrôle. En ce qui concerne l'évaluation, on constate une tendance à ne pas adopter de stratégies permettant d'examiner si le texte dans son ensemble respecte la structure argumentative et sa fonction persuasive, comme le montre l'extrait suivant, tiré de la transcription des réponses des apprenant·es au questionnaire d'analyse métacognitive du portefeuille. (*voir Annexe 12 - transcription des réponses des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive*).

A.24 : J'essaie de vérifier les problèmes grammaticaux, mais je préfère que ma professeure corrige, car elle a plus d'expérience, parce que je ne les remarque généralement pas sur le moment.

Ce qui précède indique, selon les auteur·es, la nécessité de développer des habitudes de régulation et d'évaluation, qui permettent à l'apprenant·e de passer du statut de rédacteur·rice novice à celui de réviseur·e conscient·e et actif·ve, caractéristiques d'un·e rédacteur·rice expert·e. Dans ce sens, María Constanza Errázuriz Cruz, Lucía Arriagada Rubilar, Maritza Contreras Villablanca, Carla López Westermeier (2015) soulignent que les apprenant·es infèrent la nécessité de positionner l'autorégulation comme une mesure favorisant les processus d'écriture, en complément de la régulation et du feedback qu'un enseignant·e pourrait faire dans un atelier d'écriture.

Quant à la quatrième catégorie émergente, l'utilisation de stratégies métapragmatiques dans la négociation de l'article d'opinion argumentatif, par les apprenant·es, j'ai identifié deux stratégies, à savoir : l'utilisation de figures littéraires et de procédés discursifs tels que la narration, l'adoption de personnages fictif·ves et l'ironie et l'utilisation de marqueurs d'attitudes. Concernant la première stratégie, les données ont révélé que les apprenant·es, poussés par l'intérêt de persuader et de susciter l'intérêt et les réactions de l'interlocuteur·rice, ont utilisé l'ironie, la narration et l'adoption de personnages fictif·ves. Ces ressources sont désignées par Silvia Martínez Frabregat (2017) comme des manœuvres argumentatives. En particulier, les apprenant·es ont élaboré des arguments ironiques, dans le but d'exprimer avec force leur opposition à diverses situations polémiques dans leur environnement. Ces conclusions rejoignent celles de Silvia Martínez Fabregat (2017, p. 30), qui affirme que « *l'argumentation ironique a cet engagement de destruction. Ce n'est pas une attitude conservatrice, au contraire, elle veut amener son objet au bord de la crise et voir ce qui se passe ensuite* ».

Ce type d'argumentation ironique a été observé dans les extraits suivants, tirés des articles d'opinion, élaborés par les apprenant-es (voir *Annexe 13 - articles d'opinion des apprenant-es*).

A.17 : Il était une fois un pays très calme et respectueux, car le gouvernement fournissait tout le nécessaire à ses citoyens en matière de santé et de sécurité. Les citoyens n'étaient pas obligés de sortir et lutter pour leurs droits parce qu'ils n'étaient pas violés, au contraire, ils étaient respectés de manière impressionnante. La santé était la plus pertinente, car les citoyens étaient traités de la manière la plus appropriée, dû au fait que, les médecins leur ont donné des médicaments de la plus haute qualité et (...).

A.23 : Je crois qu'autre raison de notre pauvre culture c'est que on y a une éducation très questionnable. Puisque le système c'est injuste, j'ai étudié mes années de secondaire dans un groupe qui a été conformé pour 45 apprenant-es, très pédagogique.

L'extrait A.17 m'a permis de voir comment l'apprenant-e a intégré les ressources liées à la narration et à l'ironie pour critiquer les actions du gouvernement face à la situation socio-économique précaire de son pays. En outre, dans les deux extraits, des éléments linguistiques tels que des adverbes et des adjectifs ont été utilisés pour concrétiser la position défendue et la profondeur des idées, par exemple : « *très calme et respectueux* » et « *très pédagogique !* » Ces résultats indiqueraient que les apprenant-es ont assumé le processus d'écriture de manière consciente en calculant le sens et la force argumentative de leurs idées. Ces résultats révéleraient également que les apprenant-es ont compris que l'un des objectifs de l'ironie, selon Douglas Collin Muecke (1969), est réduire les aspects à l'absurdité. L'ironie cherche à ridiculiser des conséquences contradictoires. Dans les articles d'opinion, l'utilisation de la narration et de personnages fictif-ves a été mise en évidence, utilisée par l'apprenant-e comme un mécanisme pour dissimuler l'identité réelle du personnage soumis-e à la critique, comme le montre ci-dessous l'extrait tiré des articles d'opinion préparées par les apprenant-es :

A.20 : Il était une fois un petit troll vivant dans un grand pont, il surcompensait à cause de sa stature et a acheté ce pont. Le pont était utilisé par beaucoup de personnes toujours mais le troll a eu une idée, s'il était le directeur d'une grande entreprise dans laquelle il avait pouvoir et argent, il aurait tout qu'il voulait. Il a vu une université et a décidé d'être le directeur. Il se dit que s'il n'avait un baccalauréat, il n'avait pas d'opportunités pour lui d'être directeur. C'est le début de son histoire.

Le récit ci-dessus a permis à l'apprenant-e d'introduire le thème de son article d'opinion, qui faisait référence à la crise des universités du pays et, en particulier, à la situation

rencontrée dans son université (voir Annexe 13 - articles d'opinion des apprenant-es). Le personnage appelé « *Petit troll* » est utilisé pour critiquer le système administratif des universités. Ce comportement discursif a également été constaté par María Cristina Arancibia Aguilera et Lésmer Antonio Montecino Soto (2013), qui ont souligné que les articles d'opinion conservent un caractère argumentatif, c'est-à-dire, qu'ils apportent des preuves de l'expérience du rédacteur-riche dans le monde, de sa position idéologique et politique. De la même manière, les apprenant-es articulent leurs jugements, expriment leurs sentiments, relatent leurs expériences et construisent leur identité par le biais de récits personnels.

La deuxième stratégie, l'utilisation de marqueurs d'attitude, constitue une ressource discursive prédominante dans les articles d'opinion. Bien que l'ironie, la narration et l'adoption de personnages fictif-ves aient été utilisées, les apprenant-es ont eu recours aux marqueurs lorsqu'ils ont souligné leur point de vue et dialogué directement avec leur interlocuteur-riche. L'extrait suivant, tiré des articles d'opinion élaborées par les apprenant-es, témoigne de ce comportement :

A.23 : Mais, je pense que nous devons nous poser la question suivante : qu'est-il arrivé au respect de l'autre et à ce genre de comportements connus sous le nom de culture de la citadelle ?

Ce qui précède indiquerait que les apprenant-es ont réussi à établir une interaction avec l'interlocuteur-riche et à marquer leur présence en tant que personne, leur perspective envers le contenu et leur public, comme le propose Ken Hyland (2019).

Les résultats susmentionnés vérifient l'hypothèse avancée dans la présente recherche selon laquelle il y a une relation entre l'approche multimodale métapragmatique et le développement des stratégies métapragmatiques des apprenant-es.

1.1.3. Résultats du suivi du niveau micro- structurel de l'article d'opinion persuasif

Quant à la performance de la catégorie dans la construction de la micro-structure de l'article d'opinion, les activités mises en œuvre sont allées de la révision globale à la révision locale des textes. La catégorie émergente suivante a été identifiée : l'incohérence dans l'utilisation de la conclusion.

La réflexion guidée à travers les protocoles de raisonnement à voix haute au sein des unités nous a permis de mettre en évidence la compréhension de la structure de la conclusion du texte argumentatif, comme le montre l'extrait suivant (voir *Annexe 10- Transcription des réponses au questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix des apprenant-es*) :

E : pouvez-vous expliquer avec vos propres mots quelle est la structure de la conclusion d'un texte argumentatif ?

A.15 : elle comporte trois parties. Elle reprend l'énoncé de la thèse principale. Ensuite, elle présente une ou deux phrases générales qui résument précisément les arguments qui soutiennent l'énoncé de la thèse et enfin, elle fournit un avertissement général sur les conséquences de ne pas suivre la prémisse que vous avez avancée et/ou une déclaration générale sur la façon dont la communauté bénéficiera de suivre cette thèse ou cette position.

L'évaluation globale des textes révèle que les apprenant-es montrent des améliorations en ce qui concerne l'utilisation de la conclusion, contrairement à ce qui avait été mis en évidence dans le diagnostic. Selon Judith Sierra Paz, Elvira Carpintero Molina et Luz Pérez Sánchez (2010 : 98), cela serait dû à l'évaluation critique des idées développées dans le texte et à l'utilisation de la pensée critique. L'esprit critique correspond à la réflexion, un processus actif d'analyse des options, de combinaison des idées et de prise de risques mentaux pour établir des liens et évaluer les étapes suivies pour parvenir à des conclusions raisonnées. La figure 8 montre un document multimodale élaboré par un apprenant-e qui permet voir ce qui a été dit ci-dessus. Ce travail fait partie du portfolio électronique de l'apprenant-e.

Figure 8. Brouillon d'un article d'opinion

<h1>ÉGALITÉ ET NON-DISCRIMINATION</h1> 	
<p>« Après avoir trouvé la robe de mariée parfait, vous mentionnez que vous êtes lesbienne. La vendeuse/le vendeur refuse alors de vous vendre la robe. »</p>	
<p>Aujourd'hui, nous sommes au 21ème siècle, à l'ère industrielle et technologique. Cependant, la discrimination est un problème qui est toujours présent parce qu'il est considéré comme un tabou, nous sommes dans un monde où les gens ne se préoccupent que d'eux-mêmes et ne se préoccupent pas s'ils blessent les autres. De mon point de vue, le vendeur est une personne qui ne veut pas accepter la réalité, il n'est pas capable d'accepter qu'une personne homosexuelle se marie, pour lui c'est un acte qui ne devrait pas être accepté, donc il refuse de vendre la robe.</p>	
<p>J'invite tout le monde à réfléchir à ce que nous disons et faisons, ce sont les situations qui affectent l'autre personne émotionnellement, parfois les personnes souffrent de dépression parce qu'elles ne sont pas acceptées par la société. C'est une question de respect et d'empathie, il s'agit de comprendre que si une personne a une orientation sexuelle différente, cela ne fait pas d'elle une mauvaise personne.</p>	
	<p>"Colombian Legal Corporation" C'est un cabinet d'avocats qui met à votre service une équipe d'avocats prestigieux experts dans les différentes branches du droit et dans un blog qui a publié, en mai 2019 où ils ont dit que "La Cour constitutionnelle avait reconnu certains droits essentiels à la communauté LGBTI, outre les droits de base et fondamentaux, exigeait la reconnaissance et la protection de l'État, en tant que citoyens et non en tant qu'étrangers et marginaux de la société."</p>
<p>Il est nécessaire que les personnes comprennent que nous méritons tous d'être traités avec respect. Par exemple, une des modifications est que les prisonniers de la Communauté LGBTI ont le droit de porter des vêtements qui montrent leur personnalité sans aucune restriction ou ils peuvent organiser des manifestations, ils nécessitent seulement de l'autorisation de la mairie.</p>	
<p>Référence https://www.colombialelegalcorp.com/blog/derechos-comunidad-lgbti-colombiana/</p>	

Les résultats en référence sont cohérents avec ceux présentés par Alonso Vergara Novoa et María Elena Perdomo Cerquera (2017), qui affirment que les apprenant·es, bien qu'ils écrivent des textes en L2 qui respectent la super-structure argumentative, ont encore des difficultés au niveau macro-structurel.

Jusqu'à ce point, les résultats concernant la structure organisationnelle de l'article d'opinion obtenus lors de la phase de mise en œuvre ou action ont été présentés et interprétés. Les résultats du deuxième aspect examiné en relation avec la performance des apprenant·es dans ce type de texte, c'est-à-dire les mécanismes de persuasion ou types d'arguments : ethos, pathos et logos, sont présentés ci-dessous.

1.2. RÉSULTATS DU SUIVI DE LA PERFORMANCE DANS LES MÉCANISMES DE PERSUASION

Au cours de la phase de mise en œuvre, j'ai observé que les apprenant·es s'appuyaient sur l'utilisation de mécanismes de persuasion, c'est-à-dire d'arguments d'ethos, de pathos et de logos pour obtenir l'adhésion de l'auditoire. A partir des arguments de l'ethos, les apprenant·es ont utilisé l'exemplification et l'allusion à des éléments au niveau social du contexte immédiat communs à eux et à leurs interlocuteur·rices. Cette situation peut être mise en évidence dans l'extrait suivant, tiré d'un article d'opinion élaborées par l'apprenant·e 19. (*voir Annexe 13 – articles d'opinion des apprenant·es*).

A.19 : La technologie a-t-elle vraiment amélioré la qualité de vie des gens ? De nos jours, la technologie joue un rôle très important dans la société du 21^e siècle, ce qui signifie qu'elle est indispensable dans la vie de la plupart de la population mondiale, car grâce à elle, les êtres humains et leurs inventions ont évolué au fil du temps et, d'une certaine manière, cet outil a facilité de nombreuses activités qui, avant l'apparition de la technologie, n'étaient pas possibles ou étaient très difficiles. Cependant, l'utilisation abusive de la technologie a entraîné des changements d'attitude chez les gens, de nombreux problèmes à la maison et elle a également beaucoup affecté leur santé. En tant que représentante des apprenant·es, j'ai pu participer à des mouvements au sein de l'université pour la lutte contre tous les types d'addiction, et plus récemment, l'addiction aux réseaux sociaux. J'ai été membre du comité de soutien pour les personnes qui ont bénéficié d'un soutien virtuel. De même, nous ne pouvons oublier le cas de tous les enfants qui, dans notre contexte et en Colombie, se sont suicidés à cause de la dépendance et des conséquences néfastes sur leur santé mentale. Ces amis qui sont victimes d'homophobie à travers les réseaux. C'est pourquoi je considère que la technologie est une arme à double tranchant, car bien qu'elle puisse apporter beaucoup de confort, elle génère de nombreuses situations négatives qui nuisent à la vie de la population en général,

dans laquelle se trouvent des enfants, des adolescents, des garçons et des filles de tous âges.

Dans les productions des apprenant·es, trois aspects peuvent être mis en évidence dans le cadre des arguments de l'Ethos mis en relief par Aristote (1999) : la *phronesis* fait référence à la prudence et au caractère raisonnable du raisonnement pratique du locuteur·rice, quelque chose qui, selon l'auteur, s'acquiert avec l'expérience. *L'arete* est la vertu, les actions droites et justes d'une personne au caractère équilibré et à la modération dans ses actions. Et enfin, *l'eunoia* qui fait référence à la bienveillance, à la bonne volonté et à la manière dont l'orateur·rice parvient à paraître digne de confiance avec des valeurs telles que le respect, la loyauté et la tolérance pour son public. L'exposition ou non de ces valeurs a une incidence importante sur les jugements que l'auditoire porte sur l'orateur·rice. Ces trois qualités, dit Aristote, il n'est pas nécessaire de les posséder, mais il est essentiel de paraître les posséder si l'orateur·rice veut faire adhérer son auditoire aux thèses qui lui sont présentées.

De même, dans le texte élaboré par l'apprenant·e, on peut identifier un lien entre le discours et le corps. Pour Dominique Maingueneau (2009), la notion d'ethos, en plus du lien crucial qu'elle entretient avec la réflexivité énonciative, permet d'articuler corps et discours. Ce corps est donné par l'énonciation, dans la mesure où elle montre ses caractéristiques soit physiques et/ou mentales et ses représentations sociales où le·la garant·e est incorporé·e. Le caractère renvoie donc aux caractéristiques psychiques et à la corporéité de l'énonciateur·rice, qui se manifestent dans les discours oraux et écrits, à partir de divers traits discursifs tels que les registres de langue, le style, la sélection des mots. Dans tous ces cas, il y a une vocalité, c'est là que la voix va au-delà d'un instrument qui permet aux ondes sonores de se déplacer, puisque tant à l'oral qu'à l'écrit elles ont lieu parce que c'est la représentation d'un corps qui énonce.

Pour ce qui est de l'utilisation d'arguments de type pathos, il a été démontré que les apprenant·es utilisent des figures rhétoriques dans leurs arguments dans le but de susciter des émotions chez le·la destinataire. Plus précisément, iels emploient l'ironie et incluent l'utilisation d'un langage familier.

Cette situation est observée dans les extraits suivants, tirés de deux articles d'opinion (*voir Annexe 13 – articles d'opinion des apprenant-es*).

A.19 : il est très triste et inquiétant de voir la situation dans laquelle vivent de nombreuses familles en raison de la surutilisation d'appareils technologiques tels que le téléphone cellulaire, la tablette, l'ordinateur et la télévision, puisque ces appareils éloignent les gens à l'intérieur d'une maison. Par exemple, de nombreux ados vivent dans le monde des réseaux sociaux et ne veulent pas partager avec leurs parents et leurs frères et sœurs à l'heure du déjeuner, ou aller se promener ensemble. En outre, de nombreux parents d'aujourd'hui sont tellement intéressés par le bien-être de leurs nourrissons qu'ils leur donnent cellulaires dès leur plus jeune âge afin qu'ils ne les dérangent pas, et les gamins deviennent dépendants aux téléphones cellulaires parce qu'ils peuvent jouer et s'amuser toute une journée

A.18 : ainsi, la télévision a créé un prototype de femme dont les mensurations sont parfaites, les cheveux les plus brillants et le visage le plus parfait, se présentant à la société comme le seul modèle acceptable que les femmes devraient avoir pour être admirées comme un Dieu sans rejet par l'homme, qui est son principal destructeur.

Dans les textes précédents, les apprenant-es tentent de prédisposer le·la lecteur·rice et de faire en sorte qu'iel s'identifie à eux. Comme le mentionne Aristote (1999), à travers le pathos, l'auditoire est prédisposé émotionnellement, c'est-à-dire qu'il s'agit des émotions qui sont générées dans l'auditoire, par conséquent l'orateur·rice fait appel aux sentiments pour persuader et provoquer des réactions chez ses destinataires. Pour sa part Charaudeau (2010, p. 18) parle de pathos en montrant que : « *C'est un processus de dramatisation qui consiste à provoquer l'adhésion passionnelle de l'autre en atteignant ses pulsions émotionnelles. C'est la problématique du pathos* ». Le·la locuteur·rice entend convaincre son interlocuteur·rice en provoquant chez lui/elle des émotions, cherchant ainsi à le faire se laisser davantage emporter par ses sentiments et au terme de cette stratégie discursive, iel devient le·la garant·e de son discours. Les émotions peuvent être le plus souvent intentionnelles, cependant, le fait que quelqu'un utilise des discours très émotionnels liés aux affects ne présuppose pas, bien sûr, qu'iel parvienne toujours à générer une émotion chez ses destinataires, ou encore que si un sujet réagit de manière positive, un autre peut le faire en sens inverse, qu'iels reçoivent ou non le même stimulus.

Au sujet de l'utilisation d'arguments logiques, dans le but de soutenir l'argumentation, les apprenant-es ont intégré dans leurs productions non seulement l'utilisation du bon sens ou de leurs opinions issues de leurs expériences mais aussi des informations prises auprès d'autorités et d'experts dans les sujets traités. L'extrait suivant illustre l'inclusion d'autorités

pour soutenir les idées développées (voir Annexe 13 – articles d'opinion des apprenant-es).

A.16 : Tout d'abord, il est important de souligner que les êtres humains sont créatifs et en même temps des facilitateurs, car ils cherchent toujours des moyens d'améliorer leur qualité de vie et de réduire leur charge de travail, et grâce à leur intelligence, ils ont réussi à inventer de nombreux dispositifs technologiques qui remplacent actuellement de nombreuses personnes sur le lieu de travail, car ils font un travail en moins de temps et plus efficacement. Selon une étude du cabinet spécialisé Oxford Economics, d'ici 2030, 20 millions d'emplois pourraient être détruits dans l'industrie en raison de l'automatisation des tâches et de l'essor de l'intelligence artificielle. Par exemple, en France, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on s'attend à ce qu'environ 16 % des emplois existants disparaissent au cours des 15 à 20 prochaines années. Cela indique que les nouvelles technologies peuvent remplacer les ressources humaines. Ils créent également une nouvelle façon de penser.

Comme on peut le voir dans l'exemple précédent, l'apprenant·e utilise les arguments du logos pour soutenir une affirmation et développer son analyse. En particulier, nous pouvons observer ce qu'Aristote a déclaré quant aux arguments par le logos. Selon lui, ils font partie de deux modes de raisonnement : déductif et inductif. La première infère à partir de prémisses universelles, la seconde part de faits particuliers pour établir des inférences probables. En somme, les résultats ci-dessus montrent que les apprenant-es ont progressé dans l'utilisation des mécanismes de persuasion.

Parallèlement aux aspects organisationnels et pragmatiques de l'argumentation écrite à travers l'article d'opinion, j'ai évalué dans cette recherche la négociation des accords à travers le débat. Dans la section suivante, je développerai les résultats correspondant à la négociation des accords dans la production argumentative orale examinée au moyen du débat.

2. RÉSULTATS DU SUIVI DE LA PERFORMANCE DANS LA NÉGOCIATION DES ACCORDS

Dans cette recherche, j'ai examiné la performance dans la négociation des accords des apprenant-es à travers les catégories prédéfinies suivantes. La catégorie principale était la *négociation des accords* et les sous-catégories, impliquant des pratiques dialogiques, étaient : *l'utilisation de la rationalité, le processus de communication et l'intersubjectivité*.

Trois débats ont été développés au cours de la mise en œuvre. L'analyse de l'observation structurée a montré que les apprenant·es ont intégré dans le développement de l'argumentation orale les catégories principales et les sous-catégories préétablies correspondant à la négociation des accords (Habermas, 1990). Les résultats de chacune des sous-catégories susmentionnées sont présentés ci-dessous. Quant à la catégorie *utilisation de la rationalité*, contrairement à ce que j'ai constaté dans le diagnostic, l'utilisation de cette catégorie a été observée puisque les apprenant·es ont développé une argumentation qui partait de l'analyse de l'argumentation proposée par le groupe qui faisait partie de la contrepartie. C'est-à-dire que les apprenant·es ont construit à partir d'un processus interactif et interpellatif. Il était évident que les arguments étaient présentés sur la base de la connaissance et de la compréhension du sujet. Cela va dans le même sens que Habermas (1990) qui suggère qu'une déclaration ne peut être qualifiée de rationnelle que si le·la locuteur·rice ou informateur·rice remplit les conditions communicatives qui sont nécessaires pour atteindre une fin, qui est d'être compris·e à propos de quelque chose dans le monde au moins avec un·e autre participant·e à la communication.

A partir de la catégorie, « le *processus de communication* », on a pu remarquer que les apprenant·es ont développé une argumentation qui laissait de côté l'absolutisme et les positions radicales pour laisser place à la validité des arguments proposés par le groupe qui était la contrepartie. Une attitude plus inclusive et ouverte était évidente. Une progression dans la contre-argumentation a également été constatée. Plus précisément, dans les contre-arguments développés, j'ai observé cinq caractéristiques d'une contre-argumentation proposées par Anthony Weston (2003, p. 19-29) : les affirmations à travers lesquelles les raisons sont offertes, la présentation des idées dans un ordre naturel, en exposant d'abord les prémisses et en extrayant la conclusion à la fin, l'établissement de prémisses fiables, l'utilisation d'un langage concret, spécifique et définitif, l'utilisation de l'émotivité comme un mécanisme qui aide à illustrer ou à clarifier l'argumentation, mais pas comme un mécanisme de manipulation.

Dans la catégorie l'*intersubjectivité*, c'était l'une des catégories les plus évidentes, étant donné que le concept de négociation n'était pas compris comme une fin mais comme un moyen. Plus précisément, les apprenant·es ont été capables de mener un dialogue intersubjectif. Le développement de la contre-argumentation a été observé comme un

moyen de clarifier et de comprendre le sujet traité selon différents points de vue. Ces résultats concordent avec ce que propose María Cristina Martínez (2005), qui souligne que dans le discours dialogique on retrouve la caractéristique d'intersubjectivité « où la posture active de l'intentionnalité et la recherche d'une réponse active se réalisent simultanément dans l'énoncé » (p. 42). Le discours dialogique ne se produit donc pas dans un vide, il se présente dans une relation sociale, dans une rencontre de subjectivités, qui correspond à un moment historique de la société et dans laquelle il y aura une intentionnalité de l'une des parties pour influencer l'autre. Dans l'extrait suivant, les catégories mentionnées précédemment sont mises en évidence (voir *Annexe 15 - transcription du débat du suivi de la performance dans la négociation des accords*).

Modérateur·rice : en tant que professionnel de l'éducation, de la jeunesse ou du sport, ai-je le droit de parler aux enfants de l'orientation sexuelle et de la transidentité ?
Tatiana, vous avez la parole.

Tatiana (membre du groupe A) : bien sûr, c'est comme si, en tant que professionnel de l'enseignement des langues étrangères, [//] nous ne pouvions pas parler de valeurs morales parce que cela fait partie du sujet de l'éthique et des valeurs : NON. En tant que professionnels de l'éducation, quel que soit le domaine d'étude, nous avons non seulement le droit mais aussi le devoir de parler de ces questions aux enfants afin de les éduquer, [//] d'ouvrir leurs horizons intellectuels et d'encourager le respect de la diversité des genres.

Enseignante : Laura, quelle est ta position, es-tu d'accord avec Tatiana ?

Laura (membre du groupe B) : bien qu'elle considère que la plus grande obligation incombe aux parents [//] et aux personnes qui sont dans l'environnement de l'élève et que les enseignants ne devraient pas assumer cette obligation, je suis d'accord avec Tatiana, oui, en tant que professionnel de l'éducation, [//] j'ai le devoir d'informer les enfants sur les autres identités de genre qui existent dans la société, car en tant qu'enseignant·es nous sommes là pour donner de vraies informations et non pour aider à promouvoir les stéréotypes qui entourent cette question. (5'') Puisque les enfants, comme tout le monde, ont le droit d'être informés et de connaître les différents genres, faisons en sorte qu'il y ait toujours du respect et de la tolérance en classe et dans la communauté.

(Daniela lève la main et dit « *Je veux parler* ».)

Enseignant : oui, Daniela, tu soutiens ce que tes camarades de classe disent.

Daniela : selon ce que dit le document et ce que je pense, il est important de respecter la décision des enfants en tant que professionnels de l'éducation, [//] mais je ne pense pas qu'il soit nécessaire de parler de cette question aux apprenant·es ; à mon avis, si vous respectez les hommes et les femmes, [//] vous respecterez tout le monde sans exception.

Paola (lève la main)

Paola (membre du groupe B) : pas nécessairement si les gens respectent les hommes et les femmes, ils respecteront tout le monde sans exception Daniela, tu soulèves une idée très pertinente, l'idéal est que nous puissions donner l'exemple aux garçons et aux filles à la maison et à l'école, cependant, je pense que les deux positions

sont viables. Bien sûr, [//] chacun a le droit de parler de ces questions aux enfants, mais il est également important de savoir pourquoi vous allez le faire. Si le but est de sensibiliser les enfants à la réalité actuelle, c'est une bonne raison. [//] Mais c'est très différent quand il y a des gens qui veulent changer la façon dont les gens pensent, et alors la situation change beaucoup.

Enseignante : je partage la position de Paola. Je pense que nous comprenons qu'en tant qu'éducateur, j'ai la responsabilité de guider les enfants dans l'acquisition de bonnes valeurs, telles que le respect, la tolérance, l'empathie, entre autres. [//] Je dois également leur apprendre que les personnes qui s'identifient à un autre sexe ne doivent pas faire l'objet de discriminations, de moqueries ou d'intimidations. (5'') Cependant, je n'ai pas le droit de les orienter vers une sexualité spécifique ; la sexualité de l'enfant est quelque chose qui concerne d'abord la famille, en tant qu'éducateur je dois agir d'un point de vue plus objectif.

Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessus, les apprenant·es font preuve de bienveillance et tentent de parvenir à un consensus en analysant et en validant les différentes contributions de leurs camarades. Au cours du débat, l'utilisation de l'argumentation comme activité sociale et comme stratégie de dialogue peut être mise en évidence. Ce comportement pourrait s'expliquer sur la base de ce que Van Eemeren et Grootendorst (2004) déclarent à propos du processus de communication et d'argumentation comme des activités sociales. Selon ces auteurs, le discours argumentatif est une activité sociale, l'argumentation prend la forme d'un dialogue, le·la locuteur·rice qui argumente établit toujours un dialogue avec son interlocuteur·rice afin de résoudre une différence d'opinion. Il est nécessaire de considérer l'argumentation comme une partie du processus bilatéral. Dans ce cas, il s'agit également d'un processus bilatéral et social, car vous devez convaincre quelqu'un de votre thèse. Dans cette recherche, j'ai observé que les apprenant·es ont élaboré une pratique argumentative fluide et progressive à partir de l'adoption des quatre étapes de la discussion critique proposées par Van Eemeren et Grootendorst (1984). En particulier, au niveau local dans le développement de chaque question et au niveau global dans le développement du débat, les apprenant·es ont suivi les étapes suivantes : confrontation, ouverture, argumentation et conclusion.

En général, grâce à l'utilisation du débat, les apprenant·es ont pu développer des processus d'intersubjectivité et dire l'argument en fonction des idées développées et de l'intention communicative. Ce constat rejoint l'approche de Van Eemeren et Grootendorst (1984) pour qui la pragmatique de l'argumentation suppose que la communication et l'interaction sont possibles à la fois en raison des conditions contextuelles (rhétorique) qui régissent le discours, et en raison des finalités critiques (dialectique) qui consistent à concevoir

l'argumentation comme un moyen idéal pour régler un conflit intellectuel ou clarifier un doute sur une idée. De même, la contribution à l'argumentation a été mise en évidence par le choix des expressions et la connaissance du sujet du débat par les apprenant·es. Selon, Mauro Rafael Jarquín Ramírez et Enrique Javier Díez Gutiérrez (2009), l'efficacité du discours est également atteinte avec l'adéquation de la formalité à la situation, qui est établie en fonction de l'espace de communication et de la raison de l'interaction entre les interlocuteur·rices. En outre, avant et pendant l'émission discursive, il est nécessaire de reconnaître les particularités du groupe social ou de la personne cible, afin d'établir des marques de communication largement compréhensibles.

En résumé, durant la phase de mise en œuvre, les apprenant·es ont intégré des éléments structurels et pragmatiques dans leurs pratiques argumentatives écrites et orales, ce qui leur a permis de développer une argumentation à finalité sociale, porteuse de sens. Les apprenant·es sont passés de concevoir l'argumentation dans le contexte académique comme une pratique mécanique dans laquelle il n'y a aucune preuve de processus d'échange, de reconnaissance de l'autre, à des processus dans lesquels le texte est construit à partir de l'examen de l'interlocuteur·rice et du / de la récepteur·rice et de leur contexte. Des progrès ont été réalisés vers un débat en faveur de l'établissement des accords pour le bien commun.

CHAPITRE 3. RÉSULTATS DE LA PHASE 4 : ÉVALUATION

Dans ce chapitre, tout d'abord, je présente et discute les résultats concernant l'impact de la séquence didactique avec une approche métapragmatique multimodale sur la performance en production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif. Ensuite, je présente et discute les résultats concernant l'impact de la séquence sur la performance dans la négociation des accords en argumentation orale. Troisièmement, je consacre une section aux réflexions de l'enseignante et des apprenant·es concernant le processus d'enseignement-apprentissage mené au cours de la thèse. De la même manière, ce chapitre apporte des réponses aux hypothèses de recherche.

L'un des objectifs de la recherche-action en éducation est d'améliorer l'apprentissage des apprenant·es (Sara Efrat Efron et Ruth Ravid, 2020). Dans la présente thèse et sous la méthode de la recherche-action, j'ai mis en œuvre une séquence didactique métapragmatique multimodale pour améliorer les performances des apprenant·es en termes de production écrite argumentative de l'article d'opinion persuasif à partir des aspects d'ordre organisationnel discursif et d'ordre pragmatique. De même, l'objectif de cette thèse était d'amener les apprenant·es à développer la négociation des accords dans l'argumentation orale. L'objectif de cette section est de présenter les résultats correspondant à la portée et à l'impact de la séquence didactique mise en œuvre, dans cette thèse, sur les aspects de l'argumentation écrite et orale mentionnés ci-dessus. La présentation des résultats s'effectue en comparant, contrastant et interprétant les données recueillies dans la phase de diagnostic et dans la phase d'évaluation.

1. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE L'IMPACT DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE DE L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF

J'ai évalué la production écrite argumentative à travers l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif et la grille d'évaluation de l'épreuve de production argumentative écrite en français langue étrangère d'article d'opinion persuasif. La grille d'évaluation a examiné les catégories préétablies suivantes liées aux aspects discursifs organisationnels et pragmatiques du texte. Au niveau discursif organisationnel, les aspects examinés ont été : super-structure, macro-structure et micro-structure. Au niveau pragmatique, les aspects examinés en termes de mécanismes de persuasion ont été : ethos, pathos et logos. Les instruments de collecte de données susmentionnés, c'est-à-dire l'épreuve d'argumentation écrite et sa grille correspondante, ont été appliqués dans les deux phases : phase de diagnostic (l'épreuve d'entrée) et phase d'évaluation (épreuve de sortie).

Dans cette section, tout d'abord, les résultats de la catégorie principale structure organisationnelle sont présentés, c'est-à-dire les sous-catégories super structure, macro structure et micro structure. Dans un deuxième temps, les résultats de la deuxième grande catégorie de mécanismes de persuasion, c'est-à-dire les sous-catégories ethos, pathos et logos, sont développés.

1.1. Résultats de l'évaluation de l'impact sur la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif

Les résultats sont présentés ci-dessous pour les niveaux super-, macro- et micro-structurels de l'article d'opinion.

1.1.1. Impact au niveau super-structurel

Les résultats de l'évaluation de l'impact de la séquence didactique métacognitive sur la super-structure qui organise le discours argumentatif sont présentés dans le tableau 21.

Tableau 21. *Impact de la séquence didactique métacognitive sur le niveau super-structurel de l'organisation du discours argumentatif*

Mesures d'évaluation du niveau super-structurel du discours argumentatif	Proportions de l'épreuve dans la phase de diagnostic (n= 21)	Moyenne	Proportions de l'épreuve de sortie dans la phase d'évaluation (n= 27)	Moyenne	Test d'hypothèse pour la comparaison des proportions *	
					Valeur statistique	Valeur P
Caractère persuasif de l'argumentation	84	3	95	4	-1.261	0.009
Présentation de la thèse	38	3	45	4	-0.529	0,000968801
Arguments en faveur du soutien de la thèse identifiée	84	2	95	3	-1.261	0,0000365112
Déclaration de conclusion	32	2	45	3	-1.00099	0,00000200726

*Le niveau de signification fixé correspond à 0,05.

D'un point de vue descriptif, le tableau 16 révèle ce qui suit : d'une part, les moyennes obtenues par l'échantillon de population dans l'épreuve de diagnostic indiqueraient que les apprenant·es ont des connaissances acceptables et générales dans le domaine de la super-structure de l'article d'opinion persuasif. En revanche, à la fin de la séquence didactique, j'ai observé une amélioration dans l'échantillon de population, par rapport à la maîtrise du caractère argumentatif de l'article d'opinion persuasif en français LE. S'il est vrai qu'il y a eu une amélioration dans la maîtrise de la super-structure, il est également vrai que le niveau atteint dans la phase d'évaluation (Niveau satisfaisant), révèle que les apprenant·es auraient encore des aspects à améliorer dans la connaissance et la compréhension des composants super-structurels de l'article d'opinion persuasif, et qu'ils auraient encore besoin de plus d'intervention dans la production écrite d'un tel type de texte.

Dans un cadre de référence interprétatif, cette supériorité pourrait être expliquée comme suit. Premièrement, selon le modèle explicatif du processus de composition écrite, appelé transformation de la connaissance, proposé par Bereiter et Scardamalia (1992), les apprenant·es initieraient un processus mature et autonome de rédaction de l'article d'opinion persuasif. Les apprenant·es effectueraient cette tâche comme un processus de résolution de problèmes, basé sur la planification d'activités permettant la rédaction de

l'article d'opinion avec une super-structure de nature argumentative. Deuxièmement, puisque l'écriture est une activité mentale complexe, elle nécessite des processus sous-jacents qui la régulent (Hayes, 1996). Dans cette perspective théorique, il est logique de supposer que les apprenant·es auraient développé des stratégies d'autorégulation pour la rédaction de l'article d'opinion persuasif, parmi lesquelles : la présentation de la thèse et sa défense respective, à travers le développement d'un ou plusieurs arguments. En effet, pour qu'un texte soit de qualité et s'adapte aux exigences d'un contexte communicatif, il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies et des processus de contrôle de l'activité cognitive (Valenzuela (2018). D'autre part, je postule que les apprenant·es auraient développé des compétences pour comprendre l'argumentation écrite à partir de sa nature persuasive. Certainement, ces résultats réaffirment les conclusions des auteurs comme Cassany, (2007), Perelman et Olbrechts-Tyteca, (2000) et Anthony Weston, (2003). Selon ces auteurs, le texte argumentatif atteint sa portée persuasive par une organisation logique générale qui permet de soutenir une thèse par le développement organisé d'arguments.

À partir du protocole de recherche mis en œuvre, la supériorité dans la super-structure de l'article d'opinion persuasif en français de l'échantillon de population dans l'épreuve de sortie sur l'épreuve de diagnostic va dans le même sens des recherches antérieures à celle rapportée dans la présente thèse, notamment celle de María Judith Camelo Gonzales (2010). Ses recherches ont confirmé l'hypothèse selon laquelle une intervention didactique améliore l'écriture argumentative dans une langue étrangère. En effet, dans la présente recherche, l'intervention didactique, avec une approche métadiscursive, a transformé les connaissances acceptables des apprenant·es par rapport à la production écrite de l'article d'opinion à caractère argumentatif en connaissances satisfaisantes.

1.1.2. Impact au niveau macro- structurel

La comparaison des performances de l'échantillon de population sur les mesures d'évaluation de la composante macro-structurelle dans la phase de diagnostic (épreuve d'entrée) et dans la phase d'évaluation (épreuve de sortie) de l'article d'opinion est présentée dans le tableau 22.

Tableau 22. *Impact de la séquence didactique sur la macro-structure de l'article d'opinion*

Mesures d'évaluation de la Macro-structure	Moyenne de l'épreuve dans la phase de diagnostic (n=21)	Moyenne de l'épreuve de sortie dans la phase d'évaluation (n=27)	Épreuve statistique de Kruskal-Wallis*	
			Valeur statistique	Valeur P
Fonction socio-pragmatique persuasive	3	5	9.90342	0.002
Fonction de thèse persuasive	0	0	1.90771	0.167
Relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive	3	5	13.8105	0.002
Relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse	0	1	6.7495	0.009
Cohérence entre les arguments développés	3	5	3.14557	0.034
Relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive	0	2	6.37203	0.012
Relation de la conclusion avec la thèse persuasive	0	0	7.36396	0.312

*Le niveau de signification fixé correspond à 0,05.

Le tableau 17 ci-dessus a révélé que l'impact de la séquence didactique métapragmatique multimodale sur la macro-structure de l'article d'opinion évaluée était différentiel, c'est-à-dire, qu'il dépendait des mesures d'évaluation concernées. Ce comportement différentiel a été observé sous trois aspects. Premièrement, des améliorations ont été observées dans cinq mesures sur sept : la fonction socio-pragmatique persuasive, la relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive, la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, la cohérence entre les arguments développés, et la relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive. Deuxièmement, j'ai pu identifier d'autres besoins. Malgré les améliorations observées, l'échantillon de population doit continuer à améliorer la maîtrise de la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, ainsi que la relation de la conclusion à la fonction socio-pragmatique persuasive.

Dans la perspective des théoriciens de l'argumentation persuasive, parmi lesquels Chaïm Perelman (1997) et Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, (2000), les résultats ci-dessus, du point de vue interprétatif, suggèrent ce qui suit. Le discours argumentatif-persuasif des apprenant·es, vu comme un acte de langage, remplit deux fonctions : justifier une thèse et persuader le·la récepteur·rice de la validité de la thèse exposée, afin d'obtenir

son adhésion à celle-ci. De ce point de vue, la mise en œuvre de la séquence didactique a amélioré la compétence argumentative nécessaire pour produire les principaux arguments pertinents à la défense de la thèse et qui, en outre, réalisent l'adhésion du / de la récepteur-riche à la thèse exposée. Selon la théorie de l'argumentation, pour que le-la destinataire de l'argumentation soit persuadé-e, les arguments doivent être sélectionnés en fonction de la thèse présentée. Certainement, présenter un ou plusieurs arguments, logiquement articulés entre eux et, en plus, à la thèse exposée est l'une des tâches les plus complexes du discours argumentatif (Karina Paola García Mejía et Luisa Josefina Alarcón Neve, 2018). Ces résultats seraient la preuve d'un comportement stratégique de la part des apprenant-es. Ce comportement s'expliquerait à partir de ce qui est proposé par Perelman (1997). D'après ces auteurs, toute argumentation implique l'utilisation de techniques d'argumentation. L'une d'entre elles est la méthode permettant d'obtenir l'adhésion du / de la récepteur-riche à la position défendue. Pour ces auteurs, le sujet argumenté doit présenter une thèse claire et précise, soutenue de manière pertinente par un ou plusieurs arguments. De telles conditions, disent Perelman et Olbrechts-Tyteca, favorisent son acceptation par le-la destinataire.

D'autre part, selon le modèle argumentatif de Toulmin (1958), approfondi ensuite par Stephen Toulmin, Richard Rieke et Allan Janik (1984), un sujet argumentant présente explicitement une thèse et expose une série d'arguments logiques, qui doivent conduire à une conclusion qui confirme la thèse proposée. Dans cette perspective théorique, la mise en œuvre de la séquence didactique a généré l'impact attendu pour que l'échantillon de population, en tant que sujets argumentatifs, développe la compétence argumentative requise pour l'exposition d'arguments en faveur de la conclusion pertinente, c'est-à-dire qui confirme la thèse exposée dans le texte.

1.1.3. Impact au niveau micro-structurel

La comparaison des performances de l'échantillon de population sur les mesures d'évaluation de la composante micro-structurelle dans la phase de diagnostic (épreuve d'entrée) et dans la phase d'évaluation (épreuve de sortie) de l'article d'opinion est présentée dans le tableau 23.

Tableau 23. *Impact de la séquence didactique sur la micro-structure de l'article d'opinion*

Mesures d'évaluation de la Micro-structure	Moyenne de l'épreuve dans la phase de diagnostic (n=21)	Moyenne de l'épreuve de sortie dans la phase d'évaluation (n=27)	Épreuve statistique de Kruskal-Wallis*	
			Valeur statistique	Valeur P
Mécanismes de liaison des idées : Fonction argumentative des marqueurs textuels	3	4	4,90203	0.032
Mécanismes de cohésion lexicale : répétition, réitération et association	3	3	2,92194	0.082
Relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation	2	3	6,88543	0.008
Relation logique entre les mots qui composent une phrase : concordance grammaticale	3	5	13,0718	0.0003

*Le niveau de signification fixé correspond à 0,05.

Le tableau précédent a révélé des améliorations dans les mécanismes locaux et superficiels suivants qui rendent l'article d'opinion typée comme argumentatif et persuasif, cohésif et cohérent : les marqueurs textuels, les signes de ponctuation et l'accord grammatical.

Dans un cadre référentiel interprétatif, avec des bases théoriques de la linguistique textuelle, ces résultats indiqueraient que l'utilisation correcte des mécanismes de cohérence de l'organisation sémantique locale a guidé les apprenant-es dans la compréhension des significations présentes à travers l'article d'opinion persuasif. Dans ce sens, je soutiens que les articles d'opinions persuasifs qui manquent de précision et de variété dans le vocabulaire et de précision dans l'utilisation du temps des verbes peuvent perdre de l'intérêt pour le·la récepteur·rice. Une telle approche va dans le même sens que celle de Fuenmayor, Villasmil, et Rincón (2008), qui concluent que les essais d'exposition rédigés en espagnol/LM par des apprenant-es universitaires de premier cycle en éducation présentant des lacunes liées à la cohérence locale, telles qu'une utilisation inadéquate, redondante ou excessive des proformes grammaticales, deviennent des discours sans aucun intérêt pour le·la lecteur·rice.

En général, les résultats présentés ci-dessus concernant l'organisation structurelle de l'article d'opinion persuasif permettent de vérifier l'hypothèse de recherche proposée dans la présente thèse, selon laquelle, grâce à cette séquence didactique, les apprenant-es peuvent produire un article d'opinion argumentatif persuasif en utilisant les différents

niveaux structurels. L'utilisation des différents niveaux textuels par les apprenant-es pendant la phase d'évaluation peut être expliquée ainsi. La métacognition et la métapragmatique considérées comme des processus cognitifs, englobent la régulation d'autres processus cognitifs (Marcel Veenman, 2016). Je suppose que, dans un contexte éducatif, la métacognition et la métapragmatique auraient un caractère stratégique, qui aiderait l'apprenant-e dans l'objectif de rédiger des articles d'opinion ajustés à la structure argumentative requise. En ce sens, il serait logique de supposer que l'explication du contenu spécifique de ce genre argumentatif par des stratégies métacognitives et métapragmatiques amènerait l'apprenant-e à comprendre comment rédiger un article d'opinion répondant à une structure argumentative de qualité (Escorcia, Passeraul, Ros et Jean Pylouster, 2017). Dans une perspective de psycholinguistique textuelle, le développement métacognitif agirait comme une variable prédictive de la performance dans les situations d'apprentissage, en particulier, la production de textes (Veenman, 2016). De même, Wenjuan Qin et Paola Uccelli (2019) ont postulé que le métadiscours permet d'organiser le discours, de manière à ce qu'il soit compréhensible pour l'audience respective. Sur la base de cette orientation théorique, il est possible que le recours au métadiscours a pu faciliter l'organisation de l'explication des composantes de la structure argumentative de l'article d'opinion de manière à ce qu'il soit compréhensible pour la population cible.

Jusqu'à ce point, j'ai présenté et interprété les résultats concernant la structure organisationnelle de l'article d'opinion obtenus lors de la phase d'évaluation. Je présente ci-dessous les résultats relatifs au deuxième aspect examiné en relation avec la performance des apprenant-es dans ce type de texte, c'est-à-dire les mécanismes de persuasion ou types d'arguments : ethos, pathos et logos.

1.2. Résultats de l'évaluation de l'impact sur l'utilisation des mécanismes de persuasion

L'évaluation de l'impact de la séquence didactique métacognitive sur l'utilisation des mécanismes de persuasion ou arguments ethos, pathos et logos est présentée dans le tableau 24.

Tableau 24. Résultats de l'évaluation de l'impact sur l'utilisation des mécanismes de persuasion Ethos, Pathos et Logos

Typologie des arguments persuasifs (mécanismes de persuasion)	Moyenne de l'épreuve dans la phase de diagnostic (n=21)	Moyenne de l'épreuve de sortie dans la phase d'évaluation (n=27)	Épreuve statistique de Kruskal-Wallis*	
			Valeur statistique	Valeur P
Ethos				
Pathos	3.0	4	4,80303	0.030
Logos	3.0	5	1.8105	0.002
	1.0	5	13,0718	0.0003

*Le niveau de signification fixé correspond à 0,05.

Selon le tableau ci-dessus, l'hypothèse de recherche-action de cette thèse concernant l'impact positif de la mise en œuvre de la séquence didactique métacognitive sur les niveaux de performance dans l'utilisation d'arguments persuasifs, dans ses dimensions ethos, pathos et logos, a été vérifiée. Avant de décrire les résultats concernant les catégories mentionnées, il est important de souligner que la catégorie émergente appelée séquence motivationnelle de Monroe a été identifiée. Plus précisément, afin d'atteindre l'objectif de structuration et de persuasion du texte, les apprenant·es ont adopté la séquence motivante de Alan Monroe (SMM) (1930), utilisée dans les discours politiques et économiques. Cette séquence se caractérise par les étapes suivantes : attirer l'attention, décrire le problème, établir la solution, visualiser (image de l'avenir une fois la solution mise en œuvre) et appeler à l'action (exhortation).

En ce qui concerne les catégories prédéfinies par l'ethos, le pathos et le logos, les résultats sont les suivants. A partir de l'ethos, les apprenant·es ont pu construire une image fiable d'eux-mêmes dans leur discours qui leur permet de prévoir l'influence qu'ils vont générer sur le public. Dans la construction de cette image, les apprenant·es développent les aspects suivants :

1. Description des connaissances et de l'expérience acquises concernant la problématique, obtenues par la participation à des groupes de travail, par la lecture approfondie de la thématique et par une formation dans le domaine de la connaissance.
2. Exposition des qualités et des attributs au niveau éthique moral et intellectuel qui les rendent aptes à développer la proposition et à être éligibles.

3. Description du sentiment d'appartenance au contexte social.
4. Confirmation qu'ils sont membres de la communauté.
5. Reconnaissance de ce que le public veut entendre, surtout au niveau éthique et moral entre autres.

Concernant ce dernier aspect, le contexte sociopolitique et les perceptions négatives des apprenant·es à l'égard de leurs dirigeant·es locaux·ales ont joué un rôle prépondérant, étant donné que, dans la plupart des cas, les apprenant·es ont mis en avant des valeurs de responsabilité, d'honnêteté et de transparence. En effet, l'ethos développé dans les textes aurait la nature de figure discursive décrite par Mariano Dagatti, (2012) qui affirme que l'ethos est constitué des attributs que le·la locuteur·rice montre, dans le but de générer la confiance de l'auditoire. Grâce à ce pacte de confiance, le·la locuteur·rice peut postuler « *suivez-moi* », « *croyez-moi* », etc.

D'autre part, les résultats de la catégorie pathos ont confirmé la compréhension des apprenant·es de la nature et du but de la persuasion argumentative. L'analyse du discours des textes montre que les apprenant·es ont identifié les caractéristiques différenciant un texte publicitaire persuasif argumentatif, un texte démonstratif descriptif et un article d'opinion persuasif. On observe l'utilisation d'un discours stratégique politique et de leadership qui cherche à obtenir l'adhésion du public, à le pousser à l'action en établissant une affinité avec les émotions, les passions du public et l'inscription de l'affectivité dans le langage utilisé. En effet, les textes argumentatifs persuasifs ont été caractérisés par les aspects suivants. En premier lieu, les apprenant·es ont montré qu'ils avaient fait un diagnostic du public : son environnement socioculturel, ses besoins, ses craintes, ses sentiments et ses frustrations, de telle sorte que l'argumentation développée a réussi à avoir un impact et à intéresser ce public. La prise de conscience du public par les apprenant·es serait le résultat des exercices d'analyse textuelle et de réflexion métacognitive axés sur l'empathie, à travers lesquels ils ont été invités à décrire les émotions vécues par d'autres personnes, à expliquer les émotions que les textes ont générées chez eux/elles et se mettre à la place d'autres personnes, entre autres. Ces résultats sont conformes à l'idée proposée par Esperanza Alcaide Lara (2014). D'après cette chercheuse, le discours persuasif implique nécessairement que l'orateur·rice tienne compte à tout moment des valeurs et des

pensées de l'auditoire en face de lui, car seule une bonne appropriation de la parole servira à assurer l'efficacité de son discours.

Deuxièmement, les apprenant·es ont utilisé différents arguments persuasifs, des marques discursives et des éléments linguistiques et extra-linguistiques dans le but de susciter des émotions et des sentiments chez le public. Parmi les types d'arguments utilisés, ceux de la familiarité, de la confiance, de l'affection, de l'expérience et de la connaissance ressortent. En ce qui concerne les marques discursives et les éléments linguistiques et extralinguistiques, les apprenant·es ont utilisé les exclamations, la répétition et l'accentuation des mots clés, l'humour et les images entre autres. A cet égard, Ruth Amossy (2012) souligne que, les émotions sont exprimées par des procédures syntaxiques, notamment l'ordre des mots, les phrases exclamatives, les interjections. Elles sont également inscrites dans les marques stylistiques - rythme, accentuation, répétitions - dans lesquelles l'émotion est non seulement traduite mais aussi communiquée. Dans le texte suivant, tiré de l'unité 5 du portfolio de l'apprenante, les conclusions de l'ethos et du pathos décrites ci-dessus sont évidentes. Un pseudonyme est utilisé pour désigner l'apprenante, auteure du texte (*voir Annexe 17 - article de la phase d'évaluation de l'apprenant n° 15*).

- A. 15 : Chère communauté, en tant que leader social dans ce domaine, avec plus de 5 ans d'expérience, Moi, Sofía, j'ai travaillé pour les droits de la communauté et pour améliorer nos conditions de vie. Je vous écris aujourd'hui afin d'entreprendre un projet visant à améliorer la qualité de vie de notre communauté, en particulier la situation des jeunes. Comme vous, j'ai souffert de la perte de compagnons à cause de la dépression, de la drogue et d'autres fléaux. Par conséquent, je veux aider cette communauté négligée et je pense que vous devriez être représenté par quelqu'un qui connaît très bien la situation. Je propose d'améliorer la qualité des services aux apprenant·es. En conclusion, avec votre soutien, nous réussirons à améliorer le soutien donné aux jeunes en nous occupant d'eux. Pour notre communauté !!!!
« *ENSEMBLE, NOUS Y PARVIENDRONS.* »

Dans le texte ci-dessus, nous pouvons voir comment les sentiments de l'auteure tentent de susciter l'empathie dans l'interaction établie avec son public. Selon Michel Meyer (2013), le pathos dans des situations telles que celle évoquée ci-dessus fait l'objet d'une négociation entre l'orateur et son public. L'orateur·rice doit être capable de se projeter dans le scénario créé par l'intervenant·e. La création de ce scénario est le résultat remarquable de figures de rhétorique. L'utilisation de ce type de figures de style et d'éléments linguistiques et extra-linguistiques est également observée dans les textes multimodaux suivants, Figures 9, 10, 11 et 12, tirés de l'unité 4, dans lesquels l'humour et l'ironie, entre autres, sont intégrés.

Dans les textes multimodaux (Memes, et caricatures) présentés ci-dessous, cette utilisation peut être observée.

Figure 9. Textes ironiques 1 et 2

Texte 1

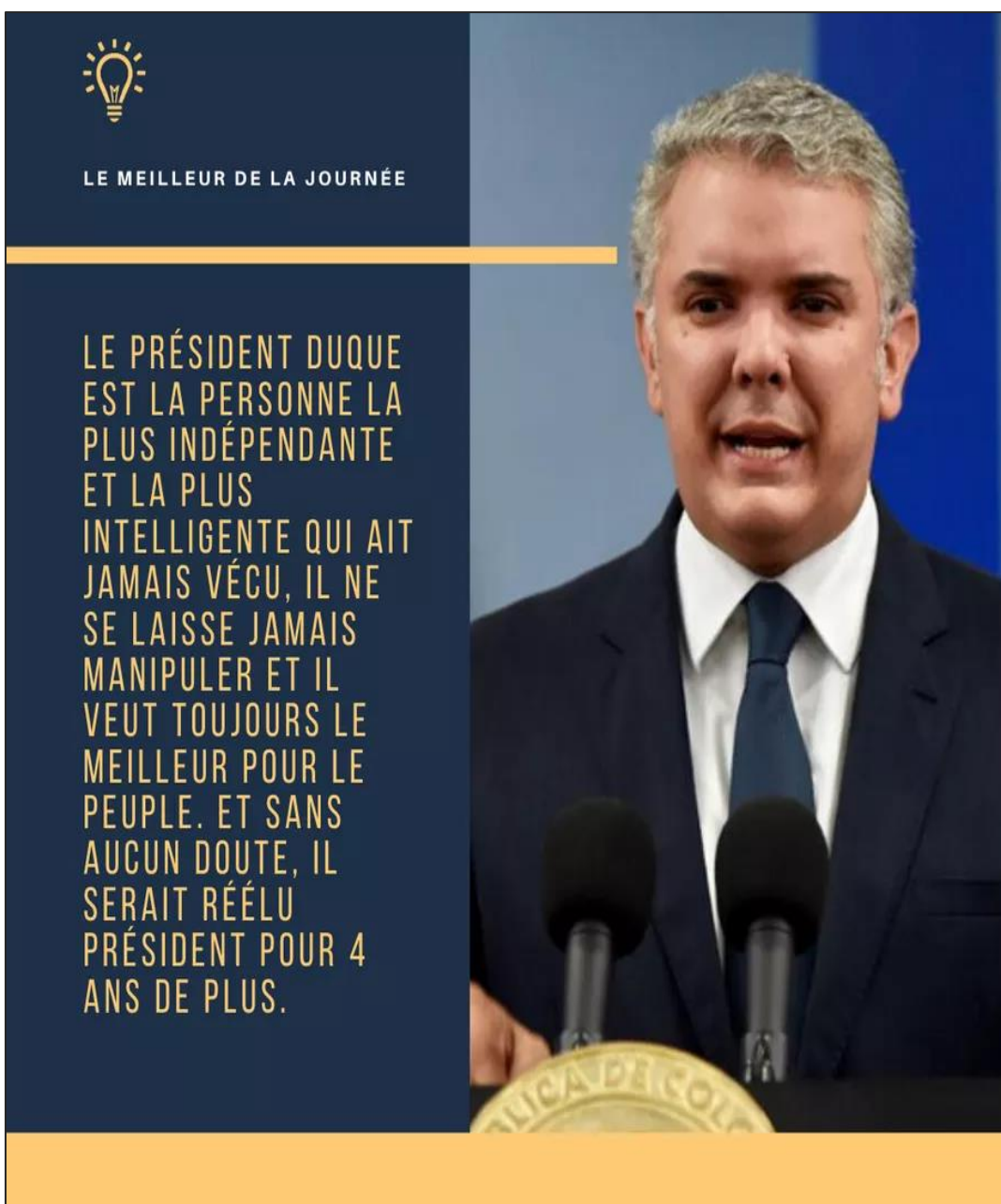
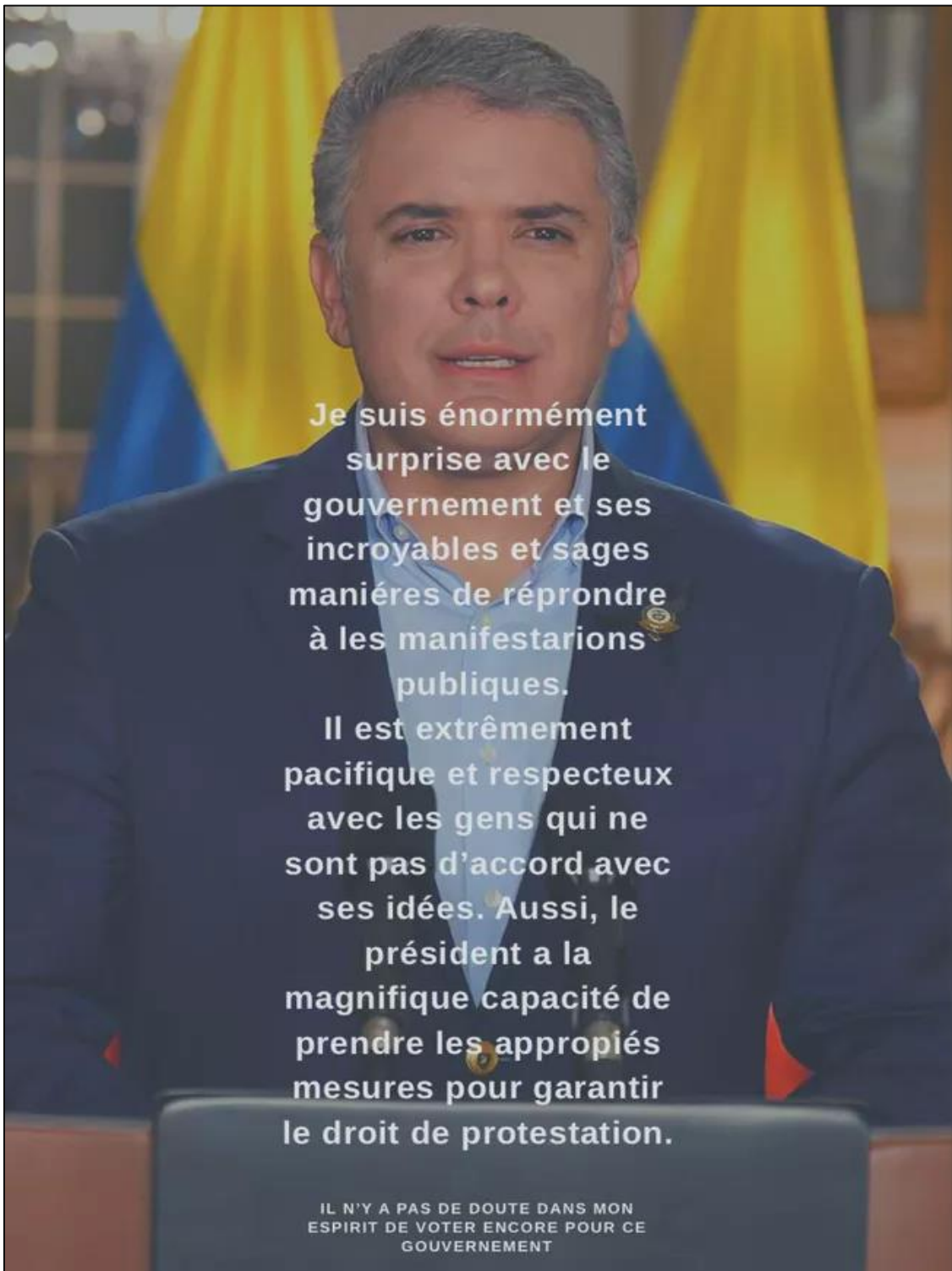




Figure 10. Textes ironiques 3 et 4

Texte 3





La Colombie La Moins Corrompue



**La Colombie a investi toutes ses ressources
correctement.**

**L'honnête gouvernement colombien n'a
jamais volé l'argent, puisque Il fait tout
sérieusement**



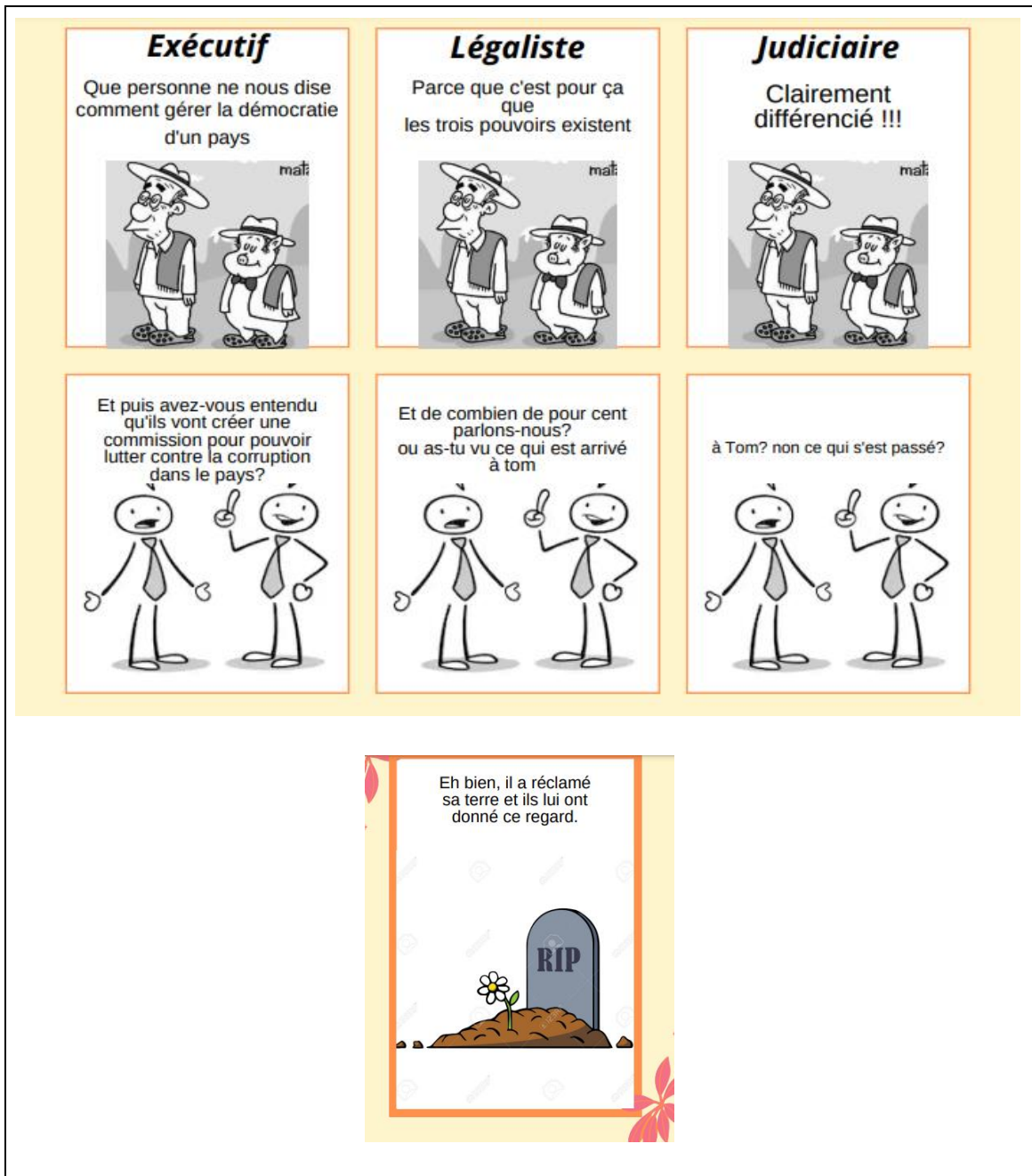
**Ici, nous pouvons observer le
président plus incorruptible**



Figure 11. Texte ironique 5



Figure 12. Caricature



*Dans cette caricature, les personnages représentés sont Alvaro Uribe Vélez (ex- président de la Colombie) et Ivan Duque (Président de la Colombie).

Ces résultats sont conformes à ceux de Linero, Cedeño et Barajas (2019) qui affirment que dans la mesure où la persuasion vise à obtenir un certain effet sur une autre personne, il est

raisonnable de supposer que le·la persuadeur·euse recourt à ses connaissances cognitives sociales. Selon ces chercheuses, la capacité de persuasion requiert donc des compétences linguistiques et mentales (prise en compte des états mentaux épistémiques et/ou émotionnels du persuadé·e), de sorte qu'elle commence dès l'enfance et devient plus sophistiquée au fur et à mesure du développement des compétences linguistiques et de la théorie de l'esprit. Pour leur part, Virginia Slaughter, Candida Peterson et Chris Moore (2013) affirment que les exercices de persuasion tels que ceux développés dans cette thèse augmentent la capacité à prendre en compte la perspective, les désirs, les besoins et les croyances du / de la récepteur·rice, etc. Il augmente également la capacité à prendre en compte et à susciter des émotions chez l'auditoire qui l'incitent à porter le jugement souhaité par le·la persuadeur·euse ; et la capacité à utiliser comme argument un avantage pour le·la récepteur·rice pour sa complaisance).

Enfin, en ce qui concerne la catégorie logos, des aspects à améliorer sont encore identifiés tels que le manque de citation, le manque de distinction entre la voix et l'idée de l'auteur·e et la voix des sources, et l'absence d'arguments d'autorité. Il est nécessaire de renforcer la compréhension du rôle primordial du mécanisme du logos dans l'argumentation persuasive. Selon Dagatti (2012), afin de conserver sa crédibilité auprès de l'auditoire (ethos), il est important pour un·e orateur·rice d'atteindre un équilibre entre les arguments logiques (logos) et émotionnels (pathos). En ce sens, il faudrait davantage d'enseignement et de réflexion métacognitive dans l'utilisation d'arguments d'autorité qui permet aux apprenant·es de : faire un usage rhétorique des citations qui soutiennent leur propre voix et argument dans le texte, émettre des évaluations raisonnées et reconnaître des positions alternatives auxquelles iels peuvent adhérer ou se confronter (Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Narciso Araujo Alvinada, Antonio Valladares Reyna, et Brianda Saraí Rodríguez Zamarripaes, 2015).

Comme nous avons pu l'observer, la mise en œuvre de la séquence didactique multimodale métapragmatique a représenté des bénéfices dans le processus d'apprentissage des apprenant·es et dans les performances dans l'argumentation écrite par rapport aux performances trouvées dans la phase de diagnostic. A ce jour, les apprenant·es ont progressé dans le développement d'un processus conscient de rédaction de l'article d'opinion. Concrètement, les apprenant·es ne font pas seulement attention aux éléments

discursifs, mais ils sont également conscient-es de l'importance de partir d'une évaluation de l'interlocuteur-riche pour que l'écriture ait un objectif communicatif social et significatif. Les apprenant-es ont progressé dans la conception de l'écriture comme un processus dialogique dans lequel le type d'arguments développés joue un rôle transcendantal.

Dans la section suivante, je développerai les résultats correspondant aux résultats de l'évaluation de l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique métrapragmatique multimodale sur la négociation des accords dans production argumentative orale examinée au moyen du débat.

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE L'IMPACT DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA NÉGOCIATION DES ACCORDS

Afin d'examiner l'étendue ou l'impact de la séquence didactique métrapragmatique multimodale sur la négociation des accords dans l'argumentation orale, pendant la phase d'évaluation de la recherche, j'ai analysé avec les apprenant-es différentes ressources authentiques multimodaux sur des sujets tels que : la cyberintimidation, les influenceurs qui promeuvent le respect des genres et la controverse concernant le travail de gens sur les plateformes virtuelles, en particulier, le travail d'animateur pour adultes via des webcams. Parmi les thèmes étudiés, les apprenant-es étaient libres de choisir le sujet qui suscitait leur intérêt et leur curiosité et qui était d'une grande actualité dans leur contexte immédiat. Ce sujet serait utilisé pour la réalisation du débat. Dans chaque débat, une ambiance chaleureuse, spontanée et amicale a été générée, de sorte que les apprenant-es se sont senti-es à l'aise et sans appréhension.

Dans la session finale, une équipe composée de 7 apprenant-es a participé : un-e modérateur-riche, trois apprenant-es qui ont établi une position ou un argument en faveur et trois apprenant-es qui ont établi une position ou un argument contre. Compte tenu de la nature du débat, il y avait deux équipes. Le thème qui a été choisi par les apprenant-es pour mener le débat a été : le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon doit-il être considéré comme de la prostitution ? L'équipe A était favorable à ce type de travail et l'équipe B était contre cette position.

Les catégories prédéfinies ont été les suivantes. La catégorie principale était *la négociation des accords* et les sous-catégories, impliquant des pratiques dialogiques, étaient : *l'utilisation de la rationalité, le processus de communication* et *l'intersubjectivité*. Dans ce qui suit, je présente, analyse et discute les résultats trouvés dans chacune des sous-catégories. L'analyse comprend les extraits tirés de l'observation structurée, qui sont présentés selon la convention suivante : nom fictif de l'apprenant·e (Paola, Mariana, Laura, Daniela, Tatiana, Daniel, Steven) + numéro de la sous-stratégie (C1). Par exemple : Mariana S. C1.

2.1. Résultats quant à la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité

Voici les tableau 25 qui résume les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie « l'utilisation rationalité ».

Tableau 25. *Résultats de la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Résultats récurrents Il a été prouvé
Négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	Pratiques dialogiques	
	1. L'utilisation de la rationalité	Rigueur scientifique <ul style="list-style-type: none"> • Questionnement des idées Utilisation de sources scientifiques
		Esprit critique <ul style="list-style-type: none"> • Introspection, d'évaluation et d'analyse des idées • Développement d'arguments en faveur de la solution d'un problème • Analyse critique des arguments avancés par les partenaires

Les résultats de la première sous-catégorie *l'utilisation de la rationalité* montrent ce qui suit. J'ai trouvé qu'au moment de développer l'argumentation, les apprenant·es démontrent la capacité de développer sa propre réflexion et son propre critère à travers la rigueur scientifique. C'est le résultat d'un processus d'introspection et de lecture analytique critique. L'exercice de la rationalité va au-delà de la réfutation d'une idée opposée. Les apprenant·es utilisent des données réelles pour étayer leur point de vue. Toutefois, l'accent est mis sur la réflexion et l'analyse argumentée de la position défendue. On observe un exercice d'intégration et de conciliation où toutes les positions peuvent conduire à une analyse globale.

Ce type d'exercice est visible dans les extraits tirés de la participation de Daniela et Daniel (voir Annexe 16 - transcription du débat de la phase d'évaluation).

Modératrice : devrions-nous être contre ce type de travail ?

Argument en faveur :

Laura C1 : je suis d'accord avec cela car c'est un travail. Il y a → des gens qui n'ont pas vraiment d'autre moyen de survivre et qui n'arrivent pas à trouver un emploi. Grâce à ce type de travail, les gens peuvent gagner de l'argent, nourrir leurs enfants, → payer leurs études.

Arguments contre :

Paola C1 : je ne suis absolument pas d'accord avec ce que mon partenaire a dit. J'ai connu des femmeselles ont fait ce travail. Et j'ai vu [/] de mes propres yeux à quel point elles souffrent. Il y a des proxénètes qui abusent de ces personnes. Accepter ce type de travail conduit à la violence et à l'exploitation sexuelle et ce travail n'est toujours pas légalisé.

Daniela C1 : je ne suis pas d'accord non plus car il y a trois types de prostitution. Dans le premier cas, →les gens sont forcés par les mafias. Le deuxième cas est celui où les gens ont des besoins économiques. Et le troisième cas est celui où cela se produit volontairement.

Argument neutre ou mitigé :

Daniel C1 : ce qu'il est important de comprendre et surtout un aspect que nous devons tous évaluer soigneusement, c'est le fait que, quel que soit le type de prostitution, elles entraînent toutes des fractures de l'intégrité physique et ...émotionnelle.

Modératrice Tatiana : et quant aux web cam girls, considérez-vous ce travail comme une forme de prostitution Les cam-girls ou garçons, : des personnes qui posent pour une webcam, notamment dans le cadre d'un divertissement adulte payant.

Daniela C1 : je pense que c'est un sujet qui doit être étudié de différents points de vue. Nous ne pouvons pas tirer de conclusions à la légère.

Dans un article récent que j'ai lu, il y avait le cas d'une web cam girl qui affirmait que : un homme d'Espagne l'avait payée pour une rencontre privée. Elle n'a pas eu besoin d'enlever un seul vêtement, elle voulait juste parler. Pour une discussion de 40 minutes, il lui a versé 1 000 jetons - la monnaie virtuelle des sites de webcam - soit environ 100 dollars, a déclaré Paulina, modèle de webcam depuis cinq mois.

Le développement d'un critère nouveau, comme on peut voir dans le dernier extrait, est expliqué par Immanuel Kant (2013) comme une activité qui n'est pas facile, c'est pour les courageux, dit Kant, car c'est être immergé, c'est être plongé dans l'angoisse, le doute, avoir assez de résolution et de courage pour laisser tomber les idées des autres et oser générer ses propres critères. Il faut prendre la responsabilité de penser par soi-même.

Ces résultats nous permettent de mettre en évidence le renforcement de la capacité à

remettre en question les approches des partenaires, dans le but d'analyser le problème sous différents angles, en évitant les positions rigides et absolutistes. En effet, ces résultats démontrent un effort des apprenant-es pour analyser rationnellement le sujet et pour comprendre les situations abordées en termes d'échange et de construction commune. Selon Nicolas Rescher (1993), la systématisme de la rationalité, qui est son trait constitutif, est le fruit collectif de l'effort des individus pour promouvoir l'intelligibilité intersubjective. De ce point de vue, ce n'est pas que nous partageons tous·tes les mêmes mécanismes grâce auxquels nous parvenons à l'accord et à la conviction lorsque nous sommes en présence de bonnes raisons, mais plutôt qu'un tel mécanisme n'est rien d'autre que la recherche d'une rationalité intersubjectivité que seule l'argumentation, en tant que forme explicite de raisonnement, permet d'atteindre.

2.2. Résultats quant à la sous-catégorie 2 : le processus de communication

Voici le tableau 26 qui résume les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie « *le processus de communication* ».

Tableau 26. Résultats de la sous-catégorie 2. *Le processus de communication*

Catégorie principale	Sous-catégorie	Résultats récurrents Il a été prouvé
Négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	2. Le processus de communication	Pratiques dialogiques
		Rhétorique <ul style="list-style-type: none"> • L'attention suscitée dans le public • La bienveillance du public • Bienveillance linguistique <ul style="list-style-type: none"> • Argumentation • La structuration de la pensée et des arguments à développer • Présentation des contre-arguments • Stratégies d'argumentation

En ce qui concerne la deuxième sous-catégorie : « *le Processus de communication* », les résultats de la phase d'évaluation montrent que par rapport aux résultats constatés dans la phase de suivi, les apprenant-es ont renforcé et consolidé leur capacité à développer des contre-arguments, à adopter des positions critiques complètes. Les apprenant-es ont également la capacité de se mettre à la place de l'autre, de comprendre ses besoins et son

contexte. En effet, les apprenant-es appliquent les principes d'altérité.

J'ai également observé que les apprenant-es suscitent l'attention de leurs partenaires en présentant le sujet d'une manière intéressante ou nécessaire pour les auditeurs, parce qu'il correspond à leurs intérêts, parce qu'il leur sera utile, ou parce que c'est un sujet important ou agréable. Les apprenant-es ont utilisé des procédés pour capter l'attention et impliquer l'auditoire dans le discours de l'orateur-riche comme par exemple : faire appel à des expériences, des intérêts ou des connaissances partagés, utiliser des formules d'identification de groupe (la première personne du pluriel, par exemple), établir une complicité entre l'orateur-riche et l'auditoire (par l'ironie, l'allusion, les changements de registre) et impliquer l'interlocuteur-riche dans le discours (en lui demandant son avis ou son conseil et en lui posant des questions rhétoriques).

Cela m'a permis d'établir « *les mécanismes de persuasion ethos, pathos et logos* » comme une catégorie émergente. En effet, dans le cadre de cette recherche, j'ai pu observer une relation entre l'argumentation persuasive et la négociation des accords dans l'argumentation orale. J'ai pu vérifier que, comme dans l'argumentation écrite examinée au moyen de l'article d'opinion, les apprenant-es ont utilisé des mécanismes d'argumentation persuasifs dans le but de parvenir à des accords. C'est-à-dire que l'argumentation persuasive a acquis une finalité qui laisse de côté la manipulation ou l'oppression et cherche à atteindre un échange caractérisé par la bienveillance linguistique, la bienveillance de l'auditoire, la sensibilité, le respect de la vision de l'autre, du contexte et des expériences vécues par l'autre. L'argumentation, bien qu'elle soit une arme qui permet de défendre des opinions, va au-delà de l'exercice du pouvoir. En ce sens, dans le cadre de cette recherche, l'argumentation persuasive chez les apprenant-es devient un outil de construction et de renforcement des valeurs communautaires. Les types de comportement décrits ci-dessus peuvent être observés dans l'extrait suivant du débat. En réponse à la question : le gouvernement devrait-il légaliser ce genre de travail ? les apprenant-es ont formulé les déclarations suivantes (*voir Annexe 16 - transcription du débat de la phase d'évaluation*) :

Daniela C1 : face à l'idée qu'il s'agit d'un moyen de travail qui peut être légalisé, de nombreuses personnes peuvent avoir un droit légitime à accéder à ce travail. Cependant, ce n'est pas parce qu'elle est approuvée par le gouvernement que l'humanité des personnes est reconnue et respectée.

Bien que ce que dit mon collègue soit vrai, l'analyse des différents cas qui ont été présentés dans le pays et les lacunes qu'aurait la loi qui réglemente ce type de travail, me permettent d'indiquer que cette activité, même si elle est légalisée, doit être éliminée car elle continue à être un moyen de dénigrer et d'abuser des femmes. Il faut tenir compte du fait que le mannequinat pour webcam n'est pas une activité exercée uniquement par des femmes, mais qu'elle a un rôle prépondérant, comme l'a indiqué la Cour, en faisant allusion à des données de presse : on estime que 90 % sont des femmes ; 5 %, des couples ; 3 %, des hommes, et seulement 2 %, des transsexuels. Il est indéniable qu'il s'agit d'une représentation claire du concept de féminisation de la pauvreté, car elle montre comment les phénomènes de marginalisation et de précarité affectent davantage la vie des femmes et produisent un désavantage dans la distribution des richesses.

Laura C1 : je suis d'accord avec ce que mon collègue a dit. Il est important de mentionner que la distribution des biens et des ressources dans le monde suit les modèles de genre, les hommes s'appropriant les biens des femmes, même les biens culturels et symboliques. Il convient d'ajouter que les femmes elles-mêmes font partie du butin, y compris leur corps et leur esprit. D'où la pertinence de l'expression « *féminisation de la pauvreté* ». Les femmes ont moins de possibilités de s'approprier la richesse sociale et moins d'opportunités de développement.

Paola C1 : je pense que tout ce qui a été dit jusqu'à présent par mes collègues est valable et je suis d'accord avec eux. Toutefois, afin de trouver des solutions, je suis d'accord avec la légalisation de cette activité. Même s'il est vrai que, surtout dans le cas des femmes, leurs droits continueront à être violés, la création d'une loi peut réduire de nombreuses violations de leurs droits. Il ne faut pas oublier que, selon le rapport de l'indice de développement régional pour l'Amérique latine, la Colombie est le pays qui présente les plus grandes inégalités de la région, il est donc possible d'affirmer que les pays qui possèdent les grandes plateformes de transmission sexuelle finissent par transférer leur production dans des pays comme la Colombie où les femmes luttent contre le chômage, la ségrégation et l'inégalité, selon les données enregistrées par le DANE.

Conformément à la catégorie émergente ci-dessus, j'ai pu observer que les apprenant·es utilisent une variété de stratégies d'influence discursive employés dans les discours politiques. Ces stratégies permettent de développer une argumentation avec une structure cohérente et de développer des contre-arguments. Parmi les stratégies d'influence discursive utilisées par les apprenant·es, la crédibilité et la captivation se distinguent. Quant à la crédibilité, selon, Albelda Marco Marta et Antonio Briz Gómez (2010), l'apprenant·e emploie de telles stratégies lorsqu'il vise à déterminer la position de véracité du sujet parlant vis-à-vis de son interlocuteur·rice, afin que ce·tte dernier·e puisse admettre que le sujet parlant qui s'adresse à lui est crédible. La question de la crédibilité s'adresse à nouveau au / à la destinataire de l'acte de parole, mais aussi au sujet parlant, puisque c'est lui qui

doit répondre à la question : « *comment puis-je être pris au sérieux ?* ». Pour la personne qui argumente il s'agit de construire son identité discursive dans deux sphères : celle de « *dire la vérité* » et celle de « *dire ce qu'il faut* ».

En ce qui concerne la stratégie visant à attirer l'attention, j'ai pu observer que les apprenant-es ont réussi à développer une pensée structurée et cohérente et des contre-arguments, ce qui leur a permis de générer un dialogue et une interaction. Ce type de comportement est expliqué par Albelda et Briz (2010). Ces auteur-es affirment que dans un enjeu de captivation l'apprenant-e vise à faire entrer l'interlocuteur-riche dans l'univers de discours du sujet parlant, celui-ci se demandant : « *Comment faire pour que l'autre adhère à ce que je dis ?* ». L'enjeu de captivation est donc complètement tourné vers l'interlocuteur-riche de façon à ce que celui-ci en arrive à se dire, symétriquement : « *Comment ne pas adhérer à ce qui est dit ?* ». Pour ce faire la personne parlante aura recours à ce qui lui permettra de *toucher* l'interlocuteur-riche en choisissant divers comportements discursifs comme par exemple *polémique*. L'apprenant-e met en cause ou en valeur les valeurs que défendent ses partenaires. Les types de comportement décrits ci-dessus peuvent être observés dans l'extrait suivant du débat.

2.3. Résultats quant à la sous-catégorie 3 : l'intersubjectivité

Voici le tableau 27 qui résume les aspects trouvés en ce qui concerne la sous-catégorie de « l'intersubjectivité ».

Tableau 27. Résultats de la sous-catégorie 3. L'intersubjectivité

Catégorie principale	Sous-catégorie	Résultats récurrents Il a été prouvé
Négociation des accords La théorie de l'action communicative d'Habermas (1990)	Pratiques dialogiques	
	3. L'intersubjectivité	Reconnaissance de l'intersubjectivité <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance du potentiel du public et de la validité de son expérience et de son point de vue. • Convergence de points de vue Inclusion de l'autre <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue critique constructif pour une solution concertée et bénéfique pour tous-tes • Altérité la responsabilité solidaire • Bienveillance linguistique • Capacité à établir des conclusions communes permettant la prise de décision • Capacité à intégrer des visions plurielles.

En ce qui concerne la catégorie de l'intersubjectivité, dans les extraits présentés ci-dessus, les apprenant·es ont montré qu'ils avaient renforcé leur capacité à se reconnaître comme des personnes aux points de vue convergents à partir de la reconnaissance de l'autre. La reconnaissance de la différence de pensée comme une richesse est évidente. Cela a permis d'exprimer des idées basées sur les principes d'altérité et de bienveillance linguistique. Dans le dialogue ci-dessus, on peut observer les caractéristiques fondamentales du dialogue critique. Le dialogue généré ci-dessus montre les exigences qui, selon Sandra Maceri (2018, p5-6), devraient être incluses dans un dialogue constructif :

1. Il est construit par l'analyse de la situation. Cela signifie que les circonstances sont importantes et doivent être analysées, dans le sens où la situation dans laquelle une personne se trouve, par exemple, en danger, mérite d'être analysée.
2. La centralité du ou des problèmes est détectée. Chaque solution est le résultat de l'invention de l'individu, elle est la réponse à une question. On suppose que l'individu essaie de résoudre des problèmes. Cette résolution, comme toutes les autres, est toujours hypothétique, toujours sujette à des changements, à des révisions, à des critiques.
3. La rationalité critique, c'est la clé du dialogue, qui tente d'éliminer obstacles afin de trouver la solution, la réponse la plus durable, la moins changeante possible.

La participation des apprenant·es montre que le dialogue critique, répond à des exigences méthodologiques, intellectuelles et éthiques, en plus de promouvoir cette construction intersubjective de la connaissance. Ce type de construction est basée sur l'opposition des points de vue afin que ceux-ci soient échangés ouvertement, en donnant la priorité à l'aspect critique dans la construction de la connaissance, en utilisant l'argumentation comme moyen de révision de la validité des informations issues de la pensée critique. Il est également important de mentionner que, pour le développement du dialogue critique, les apprenant·es ont suivi des conditions qui permettent la communication et le dialogue intersubjectifs et qui sont associés à la méthodologie d'argumentation de Van Eemeren et Grootendorst (2004).

Les résultats ci-dessus fournissent des preuves de l'hypothèse avancée dans la présente étude, selon laquelle les apprenant·es peuvent développer une argumentation orale à travers un débat et arriver à s'entendre et se comprendre en FLE, grâce à l'impact de la séquence

didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale.

3. RÉSULTATS QUANT AUX RÉFLEXIONS DE L'ENSEIGNANT ET DES APPRENANT·ES

Dans la présente thèse, comme exprimé ci-dessus, une méthode de recherche-action a été adoptée. Dans cette méthodologie, les réflexions pédagogiques et personnelles des participant·es sur le processus d'enseignement-apprentissage jouent un rôle pertinent puisqu'ils sont les acteur·rices et les participant·es direct·es du processus de recherche. Dans ce sens, dans la présente section où sont présentés les résultats de la phase d'évaluation, il y a aussi une section destinée à présenter brièvement l'interprétation des réflexions de l'enseignante et des apprenant·es sur le processus d'enseignement-apprentissage réalisé dans la présente thèse. Cette section est développée comme suit.

3.1. Réflexions de l'enseignante

Dans la recherche, rapportée dans cette thèse, mes réflexions en tant qu'enseignante chercheuse enregistrées dans le journal de l'enseignante m'ont permis de comprendre et de prendre conscience de mon processus d'enseignement dans les aspects suivants : l'adoption de stratégies d'auto-évaluation de l'enseignement de l'écriture et la formulation de stratégies d'enseignement de l'écriture. En ce qui concerne le premier aspect, l'extrait suivant, tiré du journal de l'enseignante No 6 *analyse de la phase de mise en œuvre par l'enseignante* montre comment, en tant qu'enseignante, j'ai réussi à intégrer les processus de réflexion, d'auto-évaluation et de suivi dans l'enseignement de l'écriture (voir *Annexe 8*– la réflexion n° 6 du journal de l'enseignante) :

Par conséquent, j'ai constamment et consciemment suivi tous les éléments impliqués dans le processus d'écriture. J'ai mis en place l'utilisation de mémos. Ceux-ci m'ont permis de me souvenir des commentaires faits par les apprenant·es pendant le cours. J'ai interviewé des apprenant·es. J'ai créé des blogs pour que les apprenant·es puissent commenter les activités et les leçons. J'ai mis en œuvre le contrat et la négociation de stratégies et d'activités avec les apprenant·es. Par-dessus tout, j'ai privilégié le dialogue avec les apprenantes pour faire de ce processus une pratique de retour d'information.

Tout cela m'a permis de ne pas perdre de vue que pour que les apprenant·es passent de l'identification de la structure du texte argumentatif à la production de textes fonctionnels, significatifs et critiques, il faut une évaluation des multiples facteurs qui interviennent dans le processus d'écriture : pertinence et qualité des lectures, goûts des apprenant·es, styles

d'apprentissage, craintes et expériences des apprenant·es, conditions du contexte immédiat, connaissances et goût de l'enseignant·e pour les sujets, connaissances sur l'utilisation des TIC, intégration des TIC et sa pertinence et cohérence avec les objectifs de l'unité et des activités, contraste des idées avant et après le processus d'écriture, etc.

Principalement, la réflexion m'a permis de donner un sens social, interactif et communicatif à l'écriture. Avec les apprenant·es, j'ai appris à renforcer mon rôle d'enseignante médiatrice et de formatrice de valeurs. J'ai appris à connaître la façon de penser de cette génération de jeunes. Avant chaque cours, j'évalue comment les activités et le contenu peuvent permettre aux apprenant·es d'être des agent·es critiques du changement social. J'ai pu intégrer l'écriture avec les nouvelles technologies tout en mettant l'accent sur le processus d'écriture. J'ai perdu ma peur d'enseigner l'écriture. Cela m'a permis de faire du processus d'écriture une expérience agréable pour moi.

Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessus, ma réflexion en tant qu'enseignante m'a amenée à prendre conscience de mes propres compétences et connaissances (savoir être, savoir être, savoir être et faire) et de la manière dont celles-ci doivent optimiser le processus d'enseignement. Cela indique que moi en tant qu'enseignante dois passer d'un rôle d'exécutant·e à un rôle d'apprenant·e et de construct·rice au sein de ma propre expérience d'enseignement. Comme l'indiquent Miryam Martínez-Izaguirre, Yániz Álvarez de Eulate et Lourdes Villardón-Gallego (2018, p 30) :

Le besoin permanent d'améliorer l'action pédagogique, associé aux exigences les plus pressantes de la société de la connaissance, met en évidence la nécessité d'une révision et d'une réflexion sur les compétences pédagogiques qui sont mises en œuvre pour préparer les apprenant·es.

De même, Constanza Necuzzi (2018) soutient que, l'enseignement au XXI^e siècle, implique, d'une part, de considérer les meilleures stratégies pour que l'apprenant·e atteigne les objectifs curriculaires formulés et, d'autre part, de se resignifier des intérêts qui, en tant que communauté, construisent les enseignant·es et les apprenant·es, sous l'empreinte d'une didactique de l'humain.

En ce qui concerne le deuxième aspect, la formulation de stratégies pour l'enseignement de l'écriture à l'ère numérique, il est évident que j'ai compris la nécessité d'être à la pointe des exigences imposées par la société de la connaissance. En particulier, j'ai développé des stratégies dans l'enseignement de l'argumentation à travers la négociation, l'adoption et l'adaptation de processus d'écriture créative et l'utilisation de la multimodalité comme le montre l'extrait suivant.

Cet extrait est tiré du journal de l'enseignante n°6 : *analyse par l'enseignante de la phase de mise en œuvre* (voir *Annexe 8*– la réflexion n° 6 du journal de l'enseignante) :

Également, dans la recherche de la mise en œuvre d'un modèle d'écriture qui s'adapte aux besoins des apprenant·es et qui permet de resignifier le processus d'écriture, je me suis aventurée dans l'utilisation de stratégies d'enseignement de l'écriture créative médiatisées par la multimodalité. Il a été très enrichissant d'explorer avec les apprenant·es des outils numériques tels que les blogs, les forums de discussion, les chats, les tableaux numériques, les activités ludiques. Ces outils ont permis une analyse critique, expérimentale, attractive et ludique du contexte social. Les apprenant·es et moi avons abordé l'analyse et la création de textes avec une charge critique, humoristique, ironique, du processus d'écriture, mais sans le rendre fastidieux. L'écriture est devenue un mécanisme pour exprimer leurs peurs, doutes, besoins et sentiments, etc. L'écriture est devenue une activité libératrice. Cela nous a permis de nous concentrer sur le processus et non sur le résultat. De même, l'utilisation de la multimodalité a facilité l'enseignement de la persuasion. La multimodalité a permis aux apprenant·es de comprendre les implications de l'argumentation persuasive et les mécanismes discursifs que nous pouvons employer stratégiquement pour atteindre nos objectifs.

Dans l'extrait mentionné, il est évident que l'exploration de la multimodalité et des outils de l'ère numérique dans le traitement et l'enseignement de l'écriture permettrait aux enseignant·es et aux apprenant·es de vivre le processus d'écriture d'une manière dynamique, humaine et significative. Cela implique de comprendre l'enseignement de l'écriture comme une activité vitale dans le développement socioculturel et intégral de l'être humain. À cet égard, Miryam Martínez-Izaguirre, Yániz Álvarez de Eulate et Lourdes Villardón-Gallego (2018) expriment que les processus d'auto-évaluation et de réflexion représentent une opportunité pour favoriser les voies de développement et d'amélioration professionnelle. En même temps, ces auteur·es précisent que les TIC révèlent de larges possibilités dans la mise en œuvre des compétences d'enseignement dans la mesure où elles sont intégrées de manière transversale et au service de l'action pédagogique. De même, pour les auteur·es mentionné·es, elles deviennent des alliées et des ressources utiles pour accomplir des fonctions d'enseignement qui aboutissent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3.2. Réflexions des apprenant·es

Les réflexions des apprenant·es, consignées dans le journal de l'enseignante, montrent le niveau de conscience développé concernant les aspects suivants : le changement de vision du processus d'écriture et l'utilisation de la co-évaluation dans le processus d'écriture. En

ce qui concerne le premier aspect, les apprenant·es ont commencé à percevoir le processus d'écriture comme un outil d'expression créatif, artistique, critique et libérateur. C'est ce que montre l'extrait suivant, tiré du journal de l'enseignant·e n° 6 : *analyse de la phase de mise en œuvre par les enseignants* :

Les apprenant·es et moi avons abordé l'analyse et la création de textes avec une charge critique, humoristique, ironique, conscient·es du processus d'écriture, mais sans le rendre fatigant. L'écriture est devenue un mécanisme d'expression des peurs, des doutes, des besoins, des sentiments, etc. L'écriture est devenue une activité libératrice. Les apprenant·es ont déclaré lors des différentes sessions de cours que cet enseignement de l'écriture leur a permis de prendre du plaisir à écrire et de se concentrer sur le processus et non sur le résultat.

La situation décrite dans l'extrait précédent montre que, pendant le processus d'écriture, moi en tant qu'enseignante dois être une facilitatrice et une médiatrice qui guide l'apprenant·e dans la structuration d'un discours cohérent et compréhensible, sans que l'apprenant·e cesse d'être la figure centrale. En fait, l'apprenant·e doit avoir la liberté d'explorer, de créer et de reconnaître qu'il a en son pouvoir un outil puissant comme l'écriture. Sinon, le processus d'écriture pourrait devenir une tâche dénuée d'humanité et de sens. Selon Guzmán et Bermúdez (2018, p. 87), «*il est important de reconnaître l'écriture comme une activité personnelle en relation avec la culture et les connaissances des apprenant·es* ». Ces auteurs soulignent qu'il faut des processus d'accompagnement qui conduisent les apprenant·es à la rencontre du sens à partir de l'élaboration d'une écriture personnelle, capable de tisser la réalité environnante avec de multiples interprétations. De cette manière, selon les auteurs, l'enseignant·e devient un·e promoteur·rice de liens entre les mots et le jeu. Selon les auteurs en référence, c'est l'apprenant·e qui donne une place prépondérante à l'invention et à la désarticulation du langage médiatisé par les slogans de production et protégé dans la lecture, laissant l'habituel pour donner place aux négociations que l'esprit fait avec le langage et d'où part la parole essentielle : l'écriture autonome chez les apprenant·es.

Quant au deuxième aspect, l'utilisation de la co-évaluation dans le processus d'écriture, le travail collaboratif réalisé par les apprenant·es lors des différentes étapes du processus d'écriture leur a permis de comprendre l'utilité d'adopter et de générer des stratégies de révision de l'écriture en groupe de travail. L'extrait suivant, tiré du journal de l'enseignante n° 6 *analyse de la phase de mise en œuvre par les enseignants*, illustre cette situation :

L'écriture est devenue un espace de négociation et d'échange à travers lequel les intérêts individuels sont socialisés et en même temps des accords sont conclus sur la base de l'objectif de chaque tâche. Dans les groupes de travail, les apprenant·es ont effectué des tâches dans lesquelles ils devaient produire des textes multimodaux innovants et polémiques. Pour ce faire, ils ont réussi à échanger et à socialiser leurs points de vue critiques sur le sujet en question et sur le public auquel le texte s'adresse, afin de parvenir ensuite à des accords. De même, la socialisation des écrits à travers les tableaux numériques, les forums, les blogs, etc. a permis le débat, l'exploration de points de vue nouveaux et différents, ce qui, selon le témoignage des apprenant·es, a élargi leur vision de la réalité et leur degré de tolérance et de respect. De même, les apprenant·es ont pu

comprendre leurs progrès en termes d'écriture argumentative à partir des commentaires et des révisions de leurs pairs et d'un langage simple et commun pour eux.

L'extrait ci-dessus révèle que le processus d'écriture ne devrait pas seulement représenter une opportunité de réflexion et de développement de compétences personnelles et scripturales, mais devrait également être conçu comme un processus socioculturel et interactif de négociation de connaissances, de représentations, etc. Selon Juan Manuel Diaz Marín (2018), dans le cadre de l'évaluation formative, la co-évaluation donne à tous·tes les participant·es au processus d'apprentissage un rôle différent, plus actif et dynamique, étant donné qu'elle favorise diverses formes de contribution à travers son évaluation. Pour Diaz, l'apprenant·e dialogue et spécifie des critères avec ses pairs et ses enseignant·es, ce qui génère une réflexion constante sur son propre apprentissage. Selon Lee- Fong Siow (2015), l'auto-évaluation et la co-évaluation sont deux exemples de stratégies d'évaluation centrées sur l'apprenant·e qui lui confèrent un niveau de responsabilité et de contrôle. En outre, une grande partie de l'apprentissage des apprenant·es provient de l'interaction avec leurs pairs, ce qui conduit à élever le potentiel du retour d'information, à incorporer et à structurer efficacement d'autres interactions plus participatives entre eux (Hattie et Brooks, 2017).

CONCLUSIONS

Cette section des conclusions aborde trois volets principaux. D'abord, je réponds à la problématique de recherche que je me suis fixée. A cette fin, je récapitule les résultats obtenus en fonction des objectifs de la recherche et des hypothèses établies. Par ailleurs, j'analyse l'impact pédagogique et la contribution de la présente étude dans le contexte colombien et local. Enfin, je propose les prolongements envisagés.

La problématique de ma recherche était formulée comme suit : comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'approche méta-pragmatique multimodale peut-elle améliorer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es de Français IV en filière de langues modernes ?

Les objectifs que je me suis fixé pour répondre à la question et les résultats que j'ai obtenus à partir de ces objectifs sont les suivants :

En ce qui concerne le premier objectif, à savoir, diagnostiquer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es, j'ai constaté que :

Dans la phase initiale de diagnostic, en ce qui concerne la production de l'article d'opinion persuasif, les apprenant·es avaient des difficultés dans les aspects linguistiques discursifs tels que la structure organisationnelle du texte (super-macro et micro-structure) et dans un aspect pragmatique tel que l'utilisation de l'ethos, du pathos et des arguments logos. En particulier, au début, les apprenant·es devaient améliorer la planification du texte en fonction de leurs propres besoins de communication, de leurs intérêts et de leur public cible. Les textes manquaient d'identité et la voix de l'auteur·e ne reflétait pas une appropriation de l'idée à défendre, ni une intention d'interagir avec le lecteur·rice et d'inviter la communauté à l'action et à la défense d'un bien commun. En ce qui concerne la négociation des accords, on observe la nécessité de promouvoir des pratiques dialogiques où des aspects tels que l'utilisation de la rationalité, le processus de communication et l'intersubjectivité.

Au début, les apprenant·es ne faisaient pas d'efforts pour développer des arguments rationnels basés sur l'inclusion, l'empathie et l'analyse des arguments de leurs partenaires. Il y avait une tendance à établir certaines idées comme une vérité unique et aucun processus de justification de ces idées n'était pas développé.

En ce qui a trait au deuxième objectif, concevoir une séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale, l'approche des fondements théoriques autour des axes thématiques de l'étude tels que la métapragmatique, la multimodalité et la séquence didactique m'a permis d'établir une synergie et une progression entre ces axes thématiques. Cette synergie a été réalisée au sein des pratiques de classe à partir d'une méthodologie en face-à-face et asynchrone. Il est important de souligner que l'articulation des activités d'analyse métapragmatique autour de textes multimodaux m'a permis d'intégrer l'utilisation de la classe inversée et de l'e-learning de manière significative dans l'apprentissage. La planification a été réalisée en fonction des intérêts des apprenant·es dans l'utilisation des nouvelles technologies et des médias, tandis que l'analyse métapragmatique a été utilisée comme stratégie et ressource fondamentale pour la compréhension du monde, des représentations, entre autres aspects, et de la capacité d'argumentation.

Quant au troisième objectif, mettre en œuvre la séquence didactique axée sur une approche métapragmatique multimodale à partir des techniques et activités autour la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation des accords, j'ai constaté que :

L'utilisation de la méthode d'enseignement multimodale métapragmatique a conduit à des avantages dans la performance des apprenant·es en termes d'argumentation écrite par rapport à leurs performances lors de la phase diagnostique. Jusqu'à présent, les apprenant·es ont fait des progrès dans leur capacité à rédiger des articles d'opinion de manière consciente. Iels ont avancé dans la compréhension de l'écriture comme un processus dialogique dans lequel le type d'arguments développés joue un rôle crucial. Iels sont maintenant non seulement attentif·ves aux éléments discursifs, mais sont également plus conscient·es de l'importance de prendre en compte leur interlocuteur·rice pour que leur écriture ait un objectif communicatif social et significatif. Auparavant, iels considéraient l'argumentation dans un contexte académique comme une pratique mécanique dépourvue

de tout processus d'échange ou de reconnaissance de l'autre, mais iels ont progressé vers des processus où le texte est construit en fonction de leur contexte. Iels ont également progressé vers la promotion d'un débat visant à établir des accords pour le bien commun.

Le dernier objectif qui cherchait à évaluer l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique m'a permis de constater ce qui suit :

Dans la rédaction de l'article d'opinion et en ce qui concerne le niveau organisationnel, des améliorations ont été apportées dans les trois aspects concernés, super- macro- y micro structure. Cependant, les apprenant·es auraient encore des aspects à améliorer dans la connaissance et la compréhension des composants super-structurels de l'article d'opinion persuasif, et iels auraient encore besoin de plus d'intervention dans la production écrite d'un tel type de texte. Malgré les améliorations observées, iels doivent continuer à améliorer la maîtrise de la relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse, ainsi que la relation de la conclusion à la fonction socio-pragmatique persuasive. Sur l'utilisation d'arguments persuasifs ethos pathos y logos, on a observé la prise de conscience du public par les apprenant·es comme résultat des exercices d'analyse textuelle et de réflexion métacognitive axés sur l'empathie. Des aspects à améliorer sont encore identifiés tels que : le manque de citation, le manque de distinction entre la voix et l'idée de l'auteur·e et la voix des sources, et l'absence d'arguments d'autorité.

Les résultats de la production orale au cours du débat ont exposé que la participation des apprenant·es montre que le dialogue critique, répond à des exigences méthodologiques, intellectuelles et éthiques, en plus de promouvoir la construction intersubjective de la connaissance. Iels ont commencé à intégrer dans leurs discussions les éléments nécessaires à l'obtention d'un consensus grâce à une écoute attentive, à l'acceptation de points de vue différents et à l'évaluation des points communs entre les différentes idées.

Les résultats susmentionnés dévoilent que les hypothèses ont été vérifiées. Les apprenant·es ont progressé dans la compréhension du rôle de l'argumentation dans le contexte social et académique. Iels se reconnaissent comme des sujets actifs dans le processus d'écriture. Les résultats montrent que les apprenant·es sont en train de développer un processus d'écriture complet dans lequel iels identifient l'importance des aspects organisationnels et pragmatiques. En ce sens, d'un point de vue structurel et linguistique,

les articles d'opinion persuasifs présentent une structure de base organisée qui facilite la transmission du message. Par conséquent, j'ai pu confirmer la première hypothèse selon laquelle les apprenant-es peuvent produire un article d'opinion argumentatif persuasif en utilisant les différents niveaux structurels : super, macro et micro, grâce à l'impact de la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale.

Au-delà de l'utilisation d'aspects organisationnels, cette étude a mis l'accent sur l'argumentation persuasive en tant que mécanisme invitant à l'action plutôt qu'à la manipulation. Dans cette thèse, la persuasion est l'opportunité de dévoiler mon point de vue d'une manière non préparée et naturelle qui nous permet de nous connecter aux émotions de l'interlocuteur-riche par l'expression de nos propres expériences, peurs, etc. De telle sorte qu'un lien familial se crée et qu'un espace d'empathie et de compréhension se met en place. Dans la présente étude, les apprenant-es ont été capables d'utiliser des mécanismes de persuasion dans leur recherche pour atteindre le lecteur d'un point de vue plus humain. Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle les apprenant-es peuvent utiliser les différents mécanismes de persuasion ethos, pathos et logos dans un article d'opinion argumentatif persuasif en FLE dans l'esprit de la recherche d'un bien commun et non d'un intérêt personnel, grâce à l'impact de la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale, a été vérifiée.

De même, la pratique guidée et consciente de l'écriture pendant la phase de mise en œuvre et d'évaluation aurait permis aux apprenant-es d'adopter des stratégies métadiscursives, métacognitives et métrapragmatiques. Du côté des stratégies métadiscursives, on observe l'utilisation de l'accommodation, de la textualisation et du contrôle de l'apprentissage. L'apprenant-e utilise ces processus lorsqu'il sélectionne le matériel et les stratégies pour résoudre une tâche d'écriture. En particulier, certain-es apprenant-es ont été méthodiques dans la sélection des arguments qu'ils allaient articuler en faveur de l'idée défendue et dans la génération de la conclusion, ce qui a révélé le pouvoir argumentatif pendant la phase de planification et de textualisation de l'écriture. En ce qui concerne les stratégies métacognitives, les apprenant-es ont utilisé des stratégies autour des étapes suivantes du processus d'écriture : planification, exécution et régulation, et évaluation, à savoir : la cartographie mentale, la recherche de vocabulaire lié au sujet, l'analyse de rapports et d'articles d'opinion, et la rédaction. En ce qui concerne les stratégies métapragmatiques, les

apprenant·es ont réussi à intégrer l'utilisation de stratégies, à savoir : l'utilisation de figures littéraires et de procédures discursives telles que la narration, l'adoption de personnages fictifs et l'ironie, ainsi que l'utilisation de marqueurs attitudinaux. En ce sens, l'hypothèse d'une relation entre l'approche métapragmatique multimodale et le développement des stratégies métapragmatiques des apprenant·es a été vérifiée.

En ce qui concerne les compétences développées en production orale à partir de la négociation des accords, les apprenant·es ont réussi à enrichir leurs interactions en classe au moyen de pratiques dialogiques dans lesquelles on espère construire une communauté à partir d'échanges empathiques, critiques, inclusifs et collaboratifs. Bien que les débats soient nés dans le cadre de la planification curriculaire, les apprenant·es ont pu profiter de ces espaces de discussion en classe, en dehors de la classe et virtuellement, pour élargir leur vision du monde et identifier les dynamiques de débat qui peuvent être intégrées dans la vie quotidienne et enrichir la coexistence et la compréhension entre les personnes. Ces résultats montrent que l'hypothèse selon laquelle les apprenant·es peuvent développer une argumentation orale par le biais d'un débat et apprendre à se comprendre en FLE, grâce à l'impact de la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale, a été vérifiée.

Sur la base de ce qui précède, c'est-à-dire la portée des objectifs de l'étude et la vérification des hypothèses de recherche dans la présente thèse, j'ai répondu la question de recherche a puisqu'il a été établi comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur une approche métapragmatique multimodale a été vérifiée. La pragmatique multimodale a contribué à l'amélioration de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et à la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez des apprenant·es de français IV de la filière langues vivantes. En effet, il a été possible de démontrer comment cette approche a contribué au renforcement des processus écrits et oraux qui sont encore en cours de développement et qui nécessiteront une intervention plus approfondie

En plus de ce qui précède, les conclusions de la recherche auxquelles j'ai pu parvenir sont les suivantes :

Il est crucial de reconsidérer le rôle de l'argumentation dans le processus d'apprentissage et de la présenter comme une compétence et une activité qui soutient d'autres processus d'apprentissage. Les enseignant·es devraient travailler sur cette compétence tout au long du semestre en établissant un lien continu avec l'écriture en tant que processus, l'évaluation formative et l'apprentissage coopératif dans l'enseignement de la production textuelle argumentative. Cela permet aux apprenant·es de s'interroger, de s'autoréguler, de planifier, de réviser et d'évaluer leur propre action d'apprentissage, encourageant ainsi le développement d'une écriture autonome. Tout cela doit se dérouler dans un contexte d'apprentissage démocratique et enrichissant.

Il est essentiel que l'apprenant·e mobilise tous ses savoirs lors de l'activité argumentative pour élargir sa vision et ses représentations de l'argumentation. Une étude a révélé que les apprenant·es ne considèrent pas certaines actions de la vie quotidienne comme argumentatives. En réponse à cela, les spécialistes de l'argumentation écrite, Lina Calle-Arango et Javier Murillo (2018), suggèrent que les conditions de production du texte argumentatif doivent le situer dans le domaine de la pragmatique. En effet, l'argumentation ne se limite pas à des situations de production particulières, mais exige une intentionnalité de la part de celui qui argumente, ce qui va au-delà du domaine de la dialectique et s'étend aux pratiques, croyances et émotions.

Afin de surmonter les difficultés que les apprenant·es rencontrent dans la rédaction de textes argumentatifs aux niveaux structurels super, macro et micro, il est crucial d'adopter un modèle d'écriture holistique qui encourage la critique et donne du sens à l'activité d'écriture. Ce modèle doit également permettre une étude consciente et organisée de la structure du texte argumentatif et du processus d'écriture, en utilisant une évaluation avec des critères définis et une auto-évaluation. De manière plus spécifique, les apprenant·es doivent apprendre à s'autoréguler pour chaque étape du processus d'écriture en se basant sur des critères proposés par eux/ elles-mêmes et par l'enseignant·e et doivent être capables d'exprimer verbalement leurs actions pour rendre le processus d'écriture plus autonome et perfectionné à chaque fois.

La formation aux compétences argumentatives orales et écrites doit aller au-delà du renforcement de la pensée critique. Il est indispensable de transcender le dialogue critique. La pensée critique est généralement considérée comme une caractéristique individuelle et

fait partie intégrante du développement cognitif. Le dialogue critique va au-delà des compétences de base en matière de communication ; il s'agit d'un processus de groupe actif et d'une opportunité pour les apprenant·es et les membres du corps enseignant d'apprendre à s'engager dans des conversations civiles, respectueuses et difficiles.

Le dialogue critique en action doit en effet être encouragé. Les apprenant·es doivent s'engager dans des interactions essentiellement horizontales où ils partagent avec fluidité les rôles et les responsabilités dans l'apprentissage de chacun·e. Le dialogue critique dans l'action implique de tester diverses idées dans le cadre d'un dialogue, dans lequel des participant·es ayant des expériences différentes, mais précieuses, sont engagé·es ensemble, verbalement et non verbalement, dans des mouvements dialogiques d'action et de réflexion. Les processus d'argumentation développés en classe doivent aller au-delà de la découverte d'une « *bonne* » réponse ou d'une résolution collaborative d'un problème pour englober des processus de transformation des engagements fondés sur l'appropriation lorsque les participant·es envisagent et mettent en œuvre ou entreprennent conjointement leur activité ou leur interaction.

IMPACT PEDAGOGIQUE

Dans mon parcours de chercheuse, j'ai essayé de former et d'enrichir ma pratique d'enseignante par la recherche. En tant que membre du groupe de recherche de l'Université de Quindío, j'ai déjà co-écrit des articles et des livres et j'ai développé des conférences concernant les résultats de recherche qui se sont concentrés sur des lignes de recherche telles que les sciences du langage, l'argumentation, la didactique des langues étrangères et le bilinguisme.

Afin de tirer profit du processus de recherche développé dans la présente thèse, de générer un impact dans le contexte local et national, de contribuer aux lignes de recherche susmentionnées et de donner vie à la présente thèse, j'ai mis en œuvre les actions suivantes. Tout d'abord, j'ai rédigé le livre des résultats de la thèse qui rend compte du processus didactique mené pour le développement de l'écriture de l'article et de la chronique d'opinion en français langue étrangère. L'objectif de ce produit est d'inviter les lecteur·rices à réfléchir sur les étapes de la recherche et à contextualiser ces étapes dans leurs contextes

d'enseignement. Des questions de réflexion sont proposées à la fin de chaque chapitre. Ce travail a déjà été socialisé dans le cadre des sessions des groupes de recherche et tant les enseignant·es que les apprenant·es ont utilisé les activités des différentes unités lors de l'enseignement de la composante écrite.

De même, dans le cadre du processus de qualification des enseignant·es et des activités d'extension du groupe de recherche dont je suis membre, des ateliers ont été organisés dans le cadre des journées annuelles d'échange d'expériences de recherche pour les apprenant·es en formation sur l'intégration des stratégies d'écriture argumentative créative. Dans le but de continuer à créer des espaces d'échange d'expériences pédagogiques et d'innover dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture, j'ai créé l'atelier d'écriture de textes argumentatifs multimodaux. Dans cet espace, les apprenant·es en formation initiale des enseignant·es peuvent et pourront effectuer des recherches sur les discours multimodaux, par exemple : comment les exploiter en classe, comment alphabétiser différentes communautés dans l'utilisation des technologies et des médias et la génération de textes multimodaux, quelles sont les tendances générées autour des textes argumentatifs multimodaux et de l'intelligence artificielle, parmi d'autres sujets.

Étant donné que dans cette thèse, j'ai abordé l'argumentation écrite et orale, afin de poursuivre la démarche que j'ai déjà faite, je vais élaborer un manuel sur la façon de promouvoir un dialogue critique constructif et la négociation des accords par le biais du débat et de l'intégration des technologies de l'information. En Colombie, l'étude de la résolution des conflits et de la coexistence est une partie essentielle des facultés de sciences sociales et d'éducation. Cependant, une transposition didactique est nécessaire aux différents niveaux scolaires pour intégrer et renforcer la citoyenneté et les compétences critiques dans les pratiques scolaires et extrascolaires. Au niveau universitaire, notamment dans le cadre de la filière en langues modernes, le développement de ce travail bénéficierait aux enseignant·es ainsi qu'aux apprenant·es des semestres supérieurs qui avancent dans leurs pratiques pédagogiques au niveau de l'école secondaire. Pour qu'il soit diffusé et applicable dans l'enseignement, l'ouvrage aura une composante théorique et une composante didactique. L'enseignant·e pourra accéder aux leçons et au matériel tels que les lectures, les vidéos et la fiche didactique afin d'exploiter ce matériel pendant le débat.

De même, afin d'étendre la contribution de cette thèse à la communauté, je transférerai le travail réalisé par les apprenant·es participant à cette étude à un autre scénario tel que la station de radio de l'Université de Quindío. La filière en langues modernes dispose d'un espace appelé Radio langues dans cette station de radio. Les apprenant·es et les enseignant·es seront en mesure de discuter des questions actuelles et réelles qui intéressent la communauté par le biais du dialogue critique et des pratiques dialogiques.

LIMITATIONS

Au cours du développement de la recherche, les limitations qui ont représenté des défis au niveau méthodologique ont été les suivantes. La collecte de données sur l'argumentation multimodale et orale a nécessité un investissement en temps et un travail approfondi d'analyse des données qualitatives et quantitatives, ce qui a allongé le temps d'analyse des données. Pour l'argumentation multimodale, il a été nécessaire d'adopter des systèmes d'organisation des données permettant une analyse minutieuse. Chaque apprenant·e a reçu un portfolio électronique. Cela a nécessité l'élaboration de matrices multifonctionnelles permettant un suivi qualitatif et formatif de la production de chaque apprenant·e.

Quant au suivi de l'argumentation orale, ce processus a exigé une quantité importante de travail en dehors des cours, tant de la part des apprenant·es que de l'enseignant·e. Il a fallu planifier longtemps à l'avance les réunions et les supports théoriques nécessaires à la préparation des débats. L'une des limites importantes était liée au sentiment de désespoir et d'individualisme laissé par la pandémie de Covid-19. Les données pour la présente étude ont dû être collectées à nouveau au cours de l'année 2021 car la formation en 2020 était synchrone et assistée par la virtualité. Créer un environnement propice au dialogue et à l'échange après une période d'isolement et où divers modèles d'interaction ont été générés m'a obligé à privilégier les interactions virtuelles et en face à face et à créer une culture de classe pour reconnaître l'importance de l'interaction virtuelle et du dialogue dans la vie quotidienne et dans les compétences du citoyen d'aujourd'hui.

PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE

Ce travail de recherche décrit comment la mise en œuvre d'une séquence didactique basée sur l'approche métapragmatique multimodale améliore la production argumentative écrite d'articles d'opinion persuasifs et la négociation des accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez des apprenant·es de français IV en langues modernes. J'ai pu constater qu'en effet, l'enseignement de l'argumentation par l'intégration de processus de réflexion, l'utilisation des nouvelles technologies et différentes formes sémiotiques du texte, permet de renforcer la performance dans des aspects organisationnelles et pragmatiques du texte multimodal. Grâce à ces approches, les apprenant·es donnent un sens à l'argumentation, adoptent des rôles actifs, prennent des responsabilités pour eux/elles-mêmes et pour les autres et s'approprient leur discours. De même, en ce qui concerne leur participation aux espaces d'argumentation orale, le renforcement d'une attitude empathique et d'un sens de la communauté a été observé.

Les résultats ci-dessus s'inscrivent dans le cadre d'une recherche qui promeut l'échange et l'interaction à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et dans des contextes quotidiens significatifs pour l'apprenant·e. Cependant, la dynamique actuelle, en plus de souligner l'importance de générer des compétences dans l'utilisation de textes argumentatifs multimodaux grâce à l'utilisation des nouvelles technologies, reflète la nécessité d'intégrer divers modèles d'interaction dans l'enseignement et l'apprentissage. À l'ère moderne, la communication et le dialogue sont conditionnés par les médias à distance, ce qui constitue un élément substantiel de la transformation de la formation.

Aujourd'hui, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation devient de plus en plus pertinente. Les ressources en ligne telles que Chatgpt et Chatbots sont tentantes pour les apprenant·es car elles leur évitent de rédiger des textes et de proposer des idées issues de leur propre réflexion et de leur travail cognitif. Des outils tels que Chatgpt produisent des textes significatifs et permettent de résoudre de multiples exercices. Dans le cas des Chatbots, il s'agit de programmes capables d'interagir et d'engager des conversations avec les apprenant·es. Comment arbitrer entre la nécessité de renforcer les compétences communicatives interculturelles et dialogiques, tout en faisant des incursions dans de nouvelles formes d'interaction et de traitement de l'information ? Le défi consiste

maintenant à encourager les apprenant·es à penser de manière critique et à faire un usage significatif et fonctionnel de cette intelligence artificielle, plutôt que de s'engager dans le plagiat et d'autres pratiques similaires. Face à ce besoin, je pense que ce travail peut être prolongé, notamment en abordant les questions suivantes :

Comment développer des modèles dialogiques en didactique de l'argumentation du texte argumentatif du genre opinion dans le cours de français IV de la filière en langues modernes de l'Université du Quindío ?

Comment explorer la plurilittérature académique dans l'argumentation multimodale dans le cours de français IV de la filière en langues modernes de l'Université du Quindío ?

Comment utiliser l'intelligence artificielle telle que ChatGPT et Chatbot pour la promotion des stratégies métacognitives et métapragmatiques dans l'argumentation multimodale ?

Comment promouvoir le dialogue critique interculturel et la négociation d'accords en français langue étrangère à partir d'environnements pédagogiques numériques interactifs et hybrides ?

L'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation en français en Colombie est un domaine où la recherche doit être poursuivie.

La recherche que j'ai menée représente un point de départ pour d'autres enseignant·es et une invitation à réfléchir sur leurs propres pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'argumentation.

Cette recherche m'a permis de proposer un certain nombre de questions qui peuvent conduire à de nouvelles recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ágredo Nelson (2008). *Incidencia de una Intervención Pedagógica Discursiva e Interactiva en los Procesos de Comprensión de Textos Argumentativos en Estudiantes de Octavo de un Colegio Oficial de la Ciudad de Cali* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría) Universidad del Valle, Cali, Colombia).
- Mohammad Reza Ahmadi, Hairul Nizam Ismail, et Muhammad Kamarul Kabilan Abdullah. (2013). "The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension", in *English Language Teaching* 6.10, p. 235-244.
- Alasmari Ali et Salahuddin Ahmed Sayed (2012). "Using Debate in EFL Classes", in *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 1, p. 147-152.
- Albelda Marco Marta et Briz Gómez Antonio. (2010). "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", in Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 237-260
- Alcaide Lara Esperanza (2014). "La relación argumentación-(des)cortesía en el discurso persuasivo", in *Pragmática sociocultural/Sociocultural pragmatics*, 2 (2), 223-261.
- Álvarez Angulo Teodoro (2001). *Textos expositivos y argumentativos*. Barcelona, Octaedro.
- Álvarez Guadalupe et González López Ledesma, Alejo Ezequiel. (2015). "Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario", in *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 7(2), 62-72.
- Amossy Ruth (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Arango Ochoa Raúl et Sánchez Gutiérrez Enrique (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Arbeláez Gómez, Martha Cecilia et Onrubia Goñi Javier (2014). "Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura", in *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.
- Aristote (1999). *Poética. Tercera reimpresión*. Traductor: Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- Armañanzas Emy, Díaz Noci Javier et Meso Koldo (1996). *El periodismo electrónico*.

Información y servicios multimedia en la era ciberespacio. Barcelona: Ariel.

Austin John Langshaw (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: University Press.

Bain Ken (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universitat de Valencia.

Bakhtin Mikhaïl Mikhaïlovitch (2010). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin, TX: University of Texas Press.

Bañales Faz Gerardo, Vega López, Norma Alicia, Araujo Alvinada, Narciso Valladares Reyna Antonio et Rodríguez Zamarripaes Brianda Saraf (2015). “La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada”, in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(66):879-910.

Barth Else M. et Krabbe, Erik .C.W. (1982). *From axion to dialogue. A philosophical study of logics and argumentation*. Berlin/Nueva York, Walter de Gruyter.

Barthes Roland (1974). *El proceso de la escritura*. Argentina, Ediciones Calden.

Bejarano Daniel, Llanos Andrea, Rubio Ruth et Bonilla Johnatan (2018). *Protocolo de transcripción ortográfica CLICC*. Instituto Caro y Cuervo.

Berko Gleason Jean et Bernstein Ratner Nan (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson.

Biichlé Luc et Dinvaut Annemarie (dir) (2020). *Mieux Vivre En Langues, De la maltraitance à la bientraitance linguistique*. Paris : L’Harmattan.

Bolivar Romero Alexis et Montenegro de la Rosa Rocío (2012). “Producción de textos argumentativos en estudiantes de 10”, *Unirioja, España*, 10(2) pp. 92 -103.

Boucheron Patrick et Nicolas Delalande (2013). *Pour une histoire-monde*. Paris: PUF.

Brenifier Oscar (2005). *Enseñar mediante el debate*. México: Edere.

Briz Antonio (2008). *Saber hablar*. Bogotá: Instituto Cervantes, Aguilar.

Butler Jodie et Britt, Anne (2011). “Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays”, in *Written Communication*, vol. 28, n. 1, pp. 70-96

Byram Michael (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Calle-Arango Lina, et Murillo Javier H. (2018). “El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA”, in *Folios*, (47), 81-98.

Carrillo María Cristina (2010). “Evaluación de textos argumentativos escritos en ingles de

- acuerdo con una propuesta integradora. En V. C Severino. La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina”, in *Los colores de la mirada lingüística*, p. 2077-287.
- Cassany Daniel (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Barcelona: Anagrama. Traducción de Óscar Morales y Daniel Cassany. (edición en catalán, Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals, Barcelona: Empúries.
- Cassany Daniel, Sala Joan et Hernández Carmen (2008). “Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, in *8º Congreso de Lingüística General*.
- Cassany Daniel (2009). “La composición escrita en E/LE. Marco ELE” in *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Núm. 9.
- Chaignet Antelme Édouard (1988). *La rhétorique et son histoire*, Paris, E. Bouillon weg, 1888.
- Chakrabarty Subhra, Brown Gene et Widing Robert E. (2010). “The Effects of formalization on salesperson performance”, in W. J. Kehoe, & L. K. Whitten (Eds.), 2010 SMA proceedings: *Advances in marketing: going green - best marketing practices for a global world* (pp. 224-225). Society for Marketing Advances.
- Charaudeau Patrick (1998). “Las grandes problemáticas del análisis del discurso”, in *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, núm. 27, pp. 11-28.
- Charaudeau Patrick (2000). “La problemática de base de una lingüística del discurso”, in J. de Bustos, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias y C. López, (Eds.), *Lengua, discurso y texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso V.I* (pp. 39-52). Madrid: Visor.
- Charaudeau Patrick (2010). *Las emociones como efecto del discurso*. México.
- Castellà Josep M, Vilà i Santasusana Montserrat , Palou Sangrà Juli, Ballesteros Cristina, rau Maria Cros (2002). *Didàctica de la llengua oral formal*. España: Grao.
- elino. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza.
- Cisterna Cabrera Francisco (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”, in *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cohen Louis et Manion Lawren (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Coffey Amanda et Paul (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (E. Zimmerman, Trad.). Medellín: Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1996).

- Crawshay-Williams Rupert (1957). *Methods and Criteria of Reasoning. An Inquiry into the Structure of Controversy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cuenca María Josep (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”, in *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23–40.
- Dagatti Mariano (2012). “Aportes para el estudio del discurso político en las sociedades contemporáneas. El caso del kirchnerismo”, in *De signos y sentidos*, N.º 13, pp. 52-82. Santa Fe, Argentina: ediciones UNL.
- Dallera Osvaldo (1993). *Comunicación y Creencias. Semióticas, Hermenéutica y Argumentación*. Ed. Hermandarias.
- Del Caño Amelia (1999). *Los géneros orales informativos*. La oralización. Ariel.
- Díaz Arrieta Sandra Patricia et Morales Escobar Ibeth (2012). *Intervención socio metacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes universitarios*. (Mémoire de master non publié) Universidad de Córdoba.
- Díaz Barriga Ángel (2013). “Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?”, in *Profesorado*, 17(13), 11-33.
- Dinvaut Annemarie (2011). « Une approche ergologique des activités langagières et didactiques », in Tu Huyen Nguyen Xuan et Rispail Marielle. *Synergies*. Pays Riverains du Mékong (p. 153-164.). France : GERFLINT.
- Dinvaut Annemarie (2020). La bientraitance linguistique. Un pari réaliste pour une recherche horizontale et interventionniste. in Biichlé Luc & Dinvaut Annemarie. *Mieux Vivre En Langues, De la maltraitance à la bientraitance linguistique* (p. 17-42). Paris : L’Harmattan.
- Documento Maestro (2017). *Documento maestro. Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y francés*. Université du Quindío.
- Domínguez Alvira R. et Ferrer Serrate, J. (1994). *Sentido Común*. Madrid: Editorial Taurus.
- Esteves Fajardo Zila Isabel, Navarrete Ramírez Rita Amada et García Álvarez María Dolores (2020). “Instrumento alternativo para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación básica general”, in *Publicaciones*, 50(2), 121–132. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13948.
- Eemeren, Frans et Grootendorst Rob (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht, Cinnaminson: Foris/Berlin: Mouton de Gmyter. PDAI

- Efrat Efron Sara, et Ravid Ruth (2020). *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York: The Guilford Press.
- Elliott John (2000). *La Investigación-acción en educación*. Morata. España.
- Fairclough Norman (2003). *Analyzing discourse*. Textual analysis for social research. Londres : Routledge.
- Galindo Martínez Angelmiro et Moreno Serna Lina María. (2020). “Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras”, in *Lenguaje*, 48(2), 289-327. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8382
- Galindo Martínez Angelmiro et Moreno Serna Lina María (2012). “Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío”, in *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 30, número 56, pp. 83-110
- Galtung Johan (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao : Gernika Gogoratuz
- García Alba (2015). “Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online”, in *Revista de Educación a Distancia*. Número 45, 1-20.
- Gavaldá Torrents Antoni, Conde Delgado de Molina Carmen, Gironde Luisa, Macaya Albert et Viscarro Tomàs Isabel. (2008). *La mejora de la capacidad argumentativa en alumnos de Magisterio*. En R.M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 205-216). Jaén: La casa del libro
- Gombert Jean (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez Tamayo Nicolas Albeiro et Consuelo Godoy. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Universidad De La Amazonia. Leticia.
- González Bedoya, Jesús (1989). Perelman y la retórica filosófica. Prefacio a Perelman, Chaim. y Olbrechts-Tyteca Lucie. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- González Reyna Susana (1991). “La creación periodística”, in *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. Vol. 36, Nº. 144, págs. 43-45.
- Grice Herbert Paul (1975). *Lógica y conversación. En La búsqueda del significado*. Murcia : ed. L. Valdés.

- Grijelmo Alex (1997-2014). *El estilo del periodista. Consejos lingüísticos, profesionales y éticos para escribir en los medios*. Madrid, España: Taurus.
- Gröll Ilse (2009). *Las lenguas amerindias y criollas en Colombia. Desarrollos políticos lingüísticos en el marco de la Constitución Política de 1991*. En Daniel Aguirre (comp.). *Las lenguas autóctonas en Colombia. Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*, pp. 13-116. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Habermas Jürgen (1990). *El sujeto de la historia en La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. España, Trotta.
- Habermas Jürgen (1988). Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. En Mardones, J.M. y N. Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, México.
- Halliday Mak (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hans Albert. (1975). *Traktat über Kritische Vernunft [Treatise on critical reason]*, Tübingen: J.C.B. Mohr (3ª edición). Versión española: Tratado sobre la razón crítica, Buenos Aires, Sur, 1973.
- Hayes Jhon. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. in C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heinemann Wolfgang et Vieweger Dieter (1991). *Texluinguistic. Eine Einföhlung*. Tubinga. Niemeyer.
- Hernández Sampieri Roberto, Collado Fernández Carlos et Baptista Lucio Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico : McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, Roberto et Mendoza Torres, Christian Paulina (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Herrero Carmen (1996). *Periodismo político y persuasión*. Madrid. Editorial Actas.
- Hopkins David (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Huberman Michael et Miles Matthew B. (1994). Métodos para el manejo y análisis del Dato. En Norman Denzin & Yvonnas Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage publications.
- Hugon Marie-Anne et Seibel Claude (1988). *Recherches impliquées, Recherches action: Le cas de l'éducation*. Belgique: De Boeck Université.

- Hyland Ken (2019). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. London/New York: Bloomsbury Plc.
- Iño Daza Weimar Giovanni (2018). "Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método", in *Voces de la educación*. Vol 3 N.6, p. 93-110.
- Izurieta Montesdeoca Sonia Elizabeth (2019). *Práctica de escritura y lectura en la asignatura de Introducción al Pensamiento Crítico*. I Congreso Iberoamericano de Argumentación. Universidad Eafit.
- Jewit Carey (2008). "Multimodal Discourses Across The Curriculum," in M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Discourse and Education*, n. 3, p. 357-367.
- Johnson David W. et Johnson Robert T. (1992). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. New Jersey: Prentice Hall.
- Joseph Nancy (2006). "Strategies for Success: Teaching Metacognitive Skills to Adolescent Learners", in *New England Reading Association Journal*, 42, 1. ProQuest Education Journals.
- Kant Immanuel (2013). *Zum ewigen Frieden*. Ein philosophischer Entwurf, Berliner Ausgabe.
- Kılıça Mehmet, Genç Bilal et Bada Erdoğan (2016). "Topical Structure in Argumentative Essays of EFL Learners and Implications for Writing Classes", in *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 107-116.
- Kintsch Walter et Van Dijk Teun Adrianus (1978). "Toward a model of text comprehension and practice", in *Psychological Review*, 85 (5), 363- 394.
- Kress Gunther (2005). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, España: Ediciones Aljibe, p. 49-82.
- Kress Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge .
- Labov William (1972). «La stratification sociale de (r) dans les grands magasins new-yorkais », in *Sociolinguistique* (p. 94-127). Paris : Les Éditions de minuit.
- Latorre Antonio del Rincón Delio et Arnal Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lawshe Charle. H. (1975). "A quantitative approach to content validity. Personnel", in *Psychology*. 28(4), 563-575.

- Leitão Selma. (2000). “A produção de contra-argumentos na escritura infantil”, in *Psicologia: Reflexão e crítica* 13(3), 351-361.
- Linero Carmen, Cedeño María José et Barajas Carolina (2019). “Habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años. El papel de la teoría de la mente y de la competencia lingüística”, in *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. Esp.1.
- Lomas Carlos (Comp.) (2011). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. México: Paidós.
- López Pan Fernando (2005). “El ethos retórico, un rasgo común a todas las modalidades del género columna. Ínsula”, in *Revista de Letras y Ciencias Humanas*, volumen 703-704, Madrid, 12-15.
- López Pan Fernando (1996). *La columna periodística: teoría y práctica. El caso de hilo directo*. Pamplona. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Lotman Iuri et Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Maceri Sandra Beatriz (2018). “El diálogo como una solución viable para la toma de decisiones: diversidades humanas e identidad humana”, in *Revista de Filosofía*, vol. 78, núm. 1, pp. 63-71.
- Maingueneau Dominique (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Marques Vieira Rui, Tenreiro-Vieira Celina et Martins Isabel P. (2011). "Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education", in *Science Education International* Vol.22, No.1, 43-54.
- Martín Sabina Elvira González Maura Viviana et González Pérez Miriam (2017). “Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. Tarbiya”, in *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (30).
- Martínez Fabregat Silvia (2017). *La ironía en la retórica de la argumentación*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España.
- Martínez María Cristina (2005). *Didáctica del discurso. Argumentación y narración*. Universidad del Valle.
- Martínez María Cristina (comp). (1997). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura Sede Colombia.
- Martínez María del Carmen (2015). *Análisis del discurso. Cohesión en español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Cali: Universidad del Valle Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

- Mason Jennifer (2017). *Qualitative researching*. Sage.
- Mateos Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McMillan James H. et Schumacher Sally (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5° ed. Madrid: Pearson educación.
- Mead George (1934). *Mind. Self and society*. Chicago: Ch. W. Morris.
- Means Mary et James Voss (1996). "Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels", in *Cognition and instruction*, 14(2), 139-178.
- Meyer Michel (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Milos Jenicek (2006). "Towards evidence-based critical thinking medicine? Uses of best evidence in flawless argumentations", in *Medical Science Monitor*, 12(8), RA149-RA153.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares: Matemáticas*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mirrah Diyana Binti Maznun, Azarbaijan Shahid Madani et Vahid Nimehchisalem. (2017). "Undergraduate ESL Students' Difficulties in Writing the Introduction for Research Reports", in *Advances in language and literacy studies*. Vol. 8 No. 1, p. 9-16.
- Mohamed Nar (2020). De la bienveillance à la collaboration linguistique : une éthique du care qui se dévoile et se construit en classe de langue. in Biichlé Luc & Dinvaut Annemarie. *Mieux Vivre En Langues, De la maltraitance à la bienveillance linguistique* (p. 77-92). Paris : L'Harmattan.
- Monsalve Alfonso (1992). *Teoría de la Argumentación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mostacero Rudy (2013). *Escribir en el postgrado. (Grupo de escritura)*. Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 33-35.
- Muecke Collin Douglas (1969). *The Compass of Irony*, London, Methuen.
- Muñoz Cardona Ángel Emilio (2017). *Ética de responsabilidad*. 2a ed. -Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública. Facultad de Investigaciones, p. 378.
- Necuzzi Constanza (2018). "Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad

- (Spanish)", in *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 18(67), p. 19–37.
- Noroozi Omid, Biemans Harm. J. A., Weinberger Armin, Muldera Martin et Chizari Mohammad (2013). "Facilitating argumentative knowledge construction through a transactive discussion script in CSCL", in *Computers & Education*, 61, 59–76.
- O'Halloran Kayl (2012). "Análisis del discurso multimodal", in *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 12 (1), (pp. 75-97).
- Oviedo Paulo Emilio et Pastrana Armírola Luz Helena (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Bogotá. Colombia. Kimpres.
- Palou Sangrà Juli et Bosch Carmina (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perelman Chaïm (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá, Editorial Norma.
- Perelman Chaïm et Olbrechts-Tyteca Lucie (2000). *Tratado da argumentação: uma Nova Retórica*. (Trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes.
- Perelman Chaïm et Olbrechts-Tyteca Lucie (1989). *Tratado de la argumentación. Nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez Grajales Héctor (2008). *Argumentación y Comunicación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez Mauricio (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En F. Vásquez (Ed.), *La Didáctica de la Lengua Materna -Estado de la discusión en Colombia-* (pp. 47-65). Cali: Universidad del Valle.
- Perelman Chaïm (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Pérez-Van-Leenden, Mariano de Jesús (2019). "La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017)", in *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24.
- Permana Sukma Bayu et Sari Sujatna Eva Tuckyta (2014). "Interpersonal Metadiscourse Markers in Opinion Articles ", in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3 No. 2; p. 16-21.
- Piaget Jean (2001). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Siglo veintiuno editores. México. 9ª edición. 190p.
- Pichón Rivière Enrique (2006). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Pietri Uslar Arturo (1990). *Cuarenta ensayos*. Caracas, Editorial Monte Ávila Editores.
- Piñuel Raigada José (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", in *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 2002, pp. 1-42.
- Platón. (1980). *The Laws of Plato*. (T. L. Pangle, trad.). The University of Chicago Press.
- Popper Karl R. (1974). *Conocimiento Objetivo*. Madrid. España: Tecnos.
- Prairat Erick (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, (collection Quadrige).
- Priestley Maureen (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico: salón pensante, grupos cooperativos, aprendizaje creativo, guía de motivación, para profesores y padres*. México: Trillas.
- Pulido Rocío, Martínez Torres Maritza, et Rincón Rodríguez Mercedes (2007). *Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera*. Trabajo de grado Maestría en Docencia. Bogotá D.C. Universidad de La Salle de Colombia. Facultad de Educación. 101p.
- Puren Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *les Langues modernes*, n° 3, pp. 55-71.
- Qin Wenjuan et Uccelli Paola (2019). "Metadiscourse: Variation across communicative contexts", in *Journal of Pragmatics*, 139, 22-39.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Rescher Nicolas (1993). *La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*. Editorial Tecnos. Madrid.
- Reyes Fernando (2014). *La lectura crítica de textos multimodales en estudiantes de cuarto año medio: una apuesta didáctica*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- Reyzábal María Victoria (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.
- Ricœur Paul (1990). *Soi-même comme un autre, Paris, Seuil. [Trad. al castellano: Sí mismo como otro*. México, Siglo xxi, 1996[.
- Rispail, Marielle (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Roberts Kathryn L., Meyer Carla K., Brugar Kristy A., et Jimenez Laura (2017). "Moving Our Can(n)ons: Toward an Appreciation of Multimodal Texts in the Classroom ", in *The Reading Teacher*, 71(3), 363–399.

- Rodríguez Bello Luisa Isabel (1992). *Argumentos por ethos, logos y pathos. Estudios de Lingüística Aplicada*. Caracas: Asovele.
- Rosales Dilcia (2009). “Las estrategias metacognitivas: una propuesta para la producción de textos expositivos del tipo descriptivo”, in *Revista UCSAR* 1.1, 115-133.
- Sandín Esteban María Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Santamaría S. Luisa et Casals C. María Jesús (2000). *La opinión periodística. Argumentos y géneros para la persuasión*. Madrid: Fragua.
- Searle Jhon Rogers (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seura Aguirre Luis (2016). “Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición”, in *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26 (2):181-196.
- Judith, Carpintero Molina Elvira et Pérez Sánchez Luz (2010). “Pensamiento crítico y capacidad intelectual”, in *Fáisca*, 2010, Vol. 15 n°17, 98 – 110.
- Silverstein Michael (1993). "Metapragmatic function and metapragmatic discourse ", in *LUCY, J. A. (Ed.). Reflexive language, reported speech and metapragmatics*. Cambridge: CUP. p. 33-58.
- Siow Lee-Fong (2015). Students' perceptions on self- and peer-assessment in enhancing learning experience. in *Malaysian Online J. Educ. Sci.* 3, 21–35.
- Slaughter Virginia, Peterson Candida et Moore Chris (2013). I Can Talk You into It: Theory of Mind and Persuasion Behavior in Young Children. in *Developmental Psychology*, 49(2), 227-231.
- Solé Isabel (2012). “Competencia lectora y aprendizaje”, in *Revista Iberoamericana de Educación*. N. ° 59 (2012), pp. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU.
- Tamayo y Tamayo Mario (2002). *El proceso de la investigación científica*. Mexico: Editorial Limusa.
- Tobón Sergio, Pimienta Prieto Julio Herminio et García Fraile Juan Antonio (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Vol. 1*. México: Pearson educación.
- Toulmin Stephen (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Atalaya.

- Toulmin Stephen. E., Rieke Rirchard. D., et Janik Allan (1984). *An introduction to reasoning (2nd ed.)*. New York London: Macmillan; Collier Macmillan Publishers.
- Unsworth Len (2001). *Teaching Multiliteracies across the curriculum: changing contexts of Text and Image in Classroom practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Vahimiti Bousquet, Colombel-Teuira Claire et Fillol Véronique ((2020). Observer et objectiver le « déjà-là » des élèves : premiers pas vers la bienveillance linguistique ? in Biichlé Luc & Dinvaut Annemarie. *Mieux Vivre En Langues, De la maltraitance à la bientraitance linguistique*. (p. 237-254). Paris : L'Harmattan.
- Valenzuela Ángel (2018). "La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿Qué nos dice la literatura?", in *Lenguaje*, Cali, v. 46, n. 1, p. 69-93.
- Van Dijk Teun Adrianus (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque Interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk Teun Adrianus (1977). "Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension", in *Cognitive processes in comprehension*, p. 332, 3-31.
- Van Dijk Teun Adrianus (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Van Dijk, Teun, Adrianus (Comp), (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria. 2 volúmenes*. Barcelona. Gedisa.
- Van Eemeren Frans H., Grootendorst Rob, et Snoeck Henkemans, Francisca (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Van Eemeren, Frans et Grootendorst Rob. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Leeuwen Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Veenman Marcel. (2016) Metacognition. in Afflerbach, P. (Ed.) *Handbook of individual differences in reading, reader, text, and context*. (pp. 26-40). London: Routledge.
- Veerman Arja (2003). "Constructive discussions through electronic dialogue. In Arguing to Learn: Confronting Cognitions ", in *Computer-Supported Collaborative Learning Environments* (Eds J. Andriessen, M. Baker y D. Suthers), 117-143. Boston: Kluwer.
- Vergara Novoa Alonso et Perdomo Cerquera María Elena (2017). "Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida", in *Forma y función*, 30(1), 117-155
- Verschueren Jef (2000). "Notes on the role of metapragmatic awareness. Language use, " in *Pragmatics*, 10, 4. 439-456.
- Vignaux George (1986). *La Argumentación*. Buenos Aires: Hachette.

- Vilarnovo Caamaño Antonio (1993). *Lógica y lenguaje en Eugenio Coseriu*. Madrid: Gredos.
- Villa Orego Nora Helena (2008). “Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora”, in *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
- Vivaldi Martín (1993). *Géneros Periodísticos. Reportaje. Crónica. Artículo*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Vygotsky Lev Semiónovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weston Anthony (2003). *Las claves de la argumentación. 8va edición*. España: Editorial Ariel.

SITOGRAFIE

- Arancibia Aguilera María Cristina et Montecino Soto Lésmer Antonio (2013). “El blog de comentarios a textos de opinión en ciber periódicos: un género en constante reconstrucción”, in *Literatura y lingüística*, (28), 123-147. Consulté le 20 avril 2019 <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200008>
- Baaziz Saida (2022). “La didáctica de la argumentación escrita: un reto para afrontar en el contexto universitario”, in *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 13, N.º 7, pp. 40-52. Consulté le 30 avril 2020. <https://doi.org/10.51896/atlante/DZKM4733>
- Bearne Eve (2009). "Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse ", in *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156–187. Consulté le 30 mai 2019. <https://doi.org/10.1177/1468798409105585>.
- Camelo González María Judith (2010). “Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula”, in *Enunciación*, 15(2), 58–67. Consulté le 20 juillet 2019. <https://doi.org/10.14483/22486798.3159>
- Carrillo Guerrero Lazaro (2007). “Argumentación y argumento. in *Signa*”, in *Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 16. Consulté le 15 août 2020 <https://doi.org/10.5944/signa.vol16.2007.6159>
- Cisterna Cabrera Francisco (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”, in *Theoria*, 14(1) :61-7. Consulté le 15 mai 2019. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Collins Claire (2013). *Trainee counselling psychologists' experiences and understanding of reflective practice and its impact upon personal and professional development* [Doctoral Degree, University of East London]. Consulté le 13 octobre 2019. London. <http://roar.uel.ac.uk/3971/>.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo 5. Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N° 85*. Consulté le 6 juin 2019. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing; 2020.[citado 4 Ene 2021] Disponible en: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Delmastro Massaia Ana Lucía (2010). “El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera”, in *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124. Consulté le 6 mai 2019 . <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A>.

- Denardi DAC. (2017). "Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning ", in *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(1), 163-184. Consulté le 15 août 2019. doi: 10.1590/1984- 6398201610012.
- Díaz Marín Juan Manuel (2018). “*Evaluación formativa y formadora en educación física para una Ied de Bogotá d.c*”, in *Expomotricidad*. Consulté le 7 juillet 2019 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/336176>
- Errázuriz Cruz María Constanza, Arriagada Rubilar Lucía, Contreras Villablanca Maritza et López Westermeier Carla (2015). “Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile”, in *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, no. 150, pp.76-90. Redalyc, Consulté le 25 août 2019 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743005>
- Escorcía Dyanne, Passerault Jean-Michel, Ros Christine et Pylouster Jean (2017). "Profiling writers : analysis of writing dynamics among college students", in *Metacognition and Learning*, 12(2), 233-273. Consulté le 15 juillet 2020 doi: 10.1007/s11409-016-9166-6
- Farías Miguel (2017). “Evaluación de una intervención pedagógica de alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales en programas de formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación”, in *Literatura y lingüística*, (35), 403-418. Consulté le 20 juillet août 2019. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100403>
- Flórez Llorente Edinson (2008). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula*. [Mémoire de master non publié, Universidad De Manizales-CINDE]. Consulté le 15 août 2020. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/BARRANQUERO-Introduccion-BELTRAN-Comunicologia-Liberaci% C3% B3n.pdf>
- Fuenmayor Gloria, Villasmil Yeriling et Rincón María (2008). “Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ”, in *Letras*, 50(77), 159-187. Consulté le 26 avril 2019. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-1283200800020007&lng=es&tlng=es.
- Gamboa Sarmiento Sonia Cristina (2014). “Argumentación y formación. Perspectivas para una sociedad democrática en la condición posmoderna”, in *Folios*, (40), 19-30. Consulté le 15 mars 2023. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702014000200003&lng=en&tlng=es.
- García Mejía Karina Paola et Alarcón Neve Luisa Josefina (2018). “El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana”, in *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), pp. 1–18. Consulté le 20 février 2020. doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.10.
- Gómez Nieto Begoña (2018). “El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa”, in *Methaodos Revista de ciencias sociales*, 6 (1): 149-156.

Consulté le 15 mars 2019. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>

González Rey Fernando (2018). "Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology", in *Culture & Psychology*. Online publication. Consulté le 18 mai 2021. doi: [org/10.1177/1354067X18754338](https://doi.org/10.1177/1354067X18754338).

Guzmán-Cedillo Yunuen et Flores Macías Rosa del Carmen (2020). "La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura", in *Educación*, Vol. 56, n.º 1, pp. 15-34. Consulté le 27 avril 2019. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>.

Hoyos-Vásquez, Guillermo (2013). "La comunicación como cambio de paradigma", in *Filosofía de la Educación*. Consulté le 6 mai 2020. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/reflexion01.htm>.

Jarquín Ramírez, Maura Rafael et Díez Gutiérrez Enrique Javier (2022). "Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación", in *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 240–260. Consulté le 27 mai 2019. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322>

Loaiza Villalba Neira (2018). "Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas", in *Lenguaje*, 46(2), 266-291. Consulté le 15 mars 2019. doi: [10.25100/lenguaje.v46i2.6583](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6583)

Maia Ferreira Marco Paulo, da Veiga Gonçalves Cláudia Sofia, Cruz da Silva Cláudia Beatriz et Olcina-Sempere Gustau (2020). "Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués", in *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-341. Consulté le 15 septembre 2019. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>.

Martínez-Izaguirre Miryam, Álvarez de Eulate Yániz et Villardón-Gallego Lourdes (2018). "RED", in *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Artíc. 10, 31-01-2018. Consulté le 2 avril 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>.

Mason Lucia et Scirica Fabio (2006). "Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding", in *Learning and Instruction*, 16(5), 492–509. Consulté le 30 avril 2019. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>

Morales López Esperanza (2010). Discurso. Publicat a Diccionari de lingüística on line. Consulté le 30 mai 2019. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica>

Monsalve Castro Nancy Yamile et Monsalve Castro Carolina (2015). "La inclusión de la computadora en el aula por docentes de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes", in *Revista Escuela de Administración de Negocios*, vol. , no. 79, 2015, pp.50-63. Redalyc, Consulté le 17 octobre 2019. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20643042004>.

- Rodríguez Hernández Blanca Araceli, Martínez Serna Cecilia Nohemí, et Ruíz Reyna Nadia Sarahí (2020). “Impacto de una secuencia didáctica para enseñar a escribir artículos de opinión en primaria”, in *Aula De Encuentro*, 22(1), 163–193. Consulté le 7 septembre 2019. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.7>
- Rodríguez María Natalia, Torres Moreno Julian David et Roncancio Moreno Mónica (2017). “Interacciones docente-estudiantes y maltrato infantil: análisis microgenético desde la perspectiva sociocultural/ Teacher-Student Interactions and Child Abuse: Microgenetic Analysis from a Sociocultural Perspective”, in *Revista Costarricense De Psicología*, 36(2), 145–167. Consulté le 17 octobre 2019 <https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.04>
- Sierra Salcedo, R. A., (2007). “La estrategia pedagógica. sus predictores de adecuación”, in *VARONA*, (45), 16-25. Consulté le 14 mai 2020. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004>.
- Tedesco, Juan Carlos (2011). “Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47. Consulté le 6 octobre 2019. <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Wagemans Jean H.M. (2011). "The assessment of argumentation from expert opinion ", in *Argumentation*, 25(3), 329. Consulté le 13 avril 2020. <https://doi.org/10.1007/s10503-011-9225-8>.

INDEX DES AUTEUR·ES

A

Ágredo, 124
Ahmadi, 164
Atkinson, 117
Alasmari, 97
Albelda, 270, 271
Alcaide, 256
Alejo, 137
Álvarez, 137,
Álvarez Angulo, 81
Alarcón, 252
Álvarez de Eulate, 274, 275
Arancibia, 235
Amossy, 257
Arango, 143
Araujo, 264
Arbeláez, 196
Arnal, 170
Aristote, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 85, 88, 90, 207, 208, 239, 240, 241,
Armañanzas, 57, 58
Austin, 64
Azarbaijan, 23

B

Baaziz, 205
Bain, 98
Bakhtin, 95
Bañales, 264
Barth, 64
Barthes, 84, 88
Baptista, 173, 184, 187
Bejarano, 196
Berko, 119
Bernstein, 119
Biemans, 136
Biichlé, 42
Bilal, 205
Britt, 117
Briz, 95, 270, 271
Bolivar, 126
Bonilla, 196
Boucheron, 43
Bosch, 97

Brenifier, 98
Byram, 156
Brugar, 132
Butler, 117
Brown, 86
Bearne, 27

C

Calle, 283
Camelo, 232, 250
Carpintero, 236
Carrillo, 230
Carrillo Guerrero, 53, 87, 89
Cattani, 98
Chakrabarty, 86
Chaignet, 61
Charaudeau, 42, 163, 204, 240
Chizari, 136
Cassany, 49, 131, 135, 250
Cisterna, 196, 220
Coffey, 117
Cohen, 199
Colombel-Teuira, 45
Collado, 173, 184, 187,
Collins, 119
Conde, 49
Contreras, 233
Correales, 123
Crawshay, 64
Cruz, 233
Cruz da Silva, 45
Cuenca, 53

D

Dagatti, 256, 264
Dallera, 83
da Veiga, 45
Delalande, 43
Del Caño, 209
Delmastro, 230
Denardi, 137
Del rincón, 170
Díaz Arrieta, 126
Díaz Barriga, 137
Díaz Marín, 277
Díaz Noci, 567, 578
Díez, 245

Dinvaut, 31, 42, 43, 171
Domínguez, 106

E

Eemeren, 64, 65, 66, 124, 157, 217, 244, 272
Efrat, 247
Elliott, 170, 171, 199
Erdoğan, 204
Esteves, 190
Errázuriz, 233
Escorcia, 232, 254

F

Fairclough, 118
Farías, 137
Ferrer, 106
Fillol, 45
Flórez, 108
Flores, 26
Flores Macías, 47
Fuenmayor, 204, 253

G

Gamboa, 37
García, 47
García Álvarez, 190
García Fraile, 137
García Mejía, 252
Galindo, 161, 163
Galtung, 39
Gavaldá, 49
Girondo, 49
Godoy, 22, 125
Gombert, 118, 119
González Bedoya, 57
González López, 137
González Pérez, 171
Gómez Tamayo, 22, 125
González Rey, 108
Gonzales Reyna, 188, 189
Grice, 64
Grijelmo, 78
Grootendorst, 64, 65, 66, 124, 157, 217, 244, 272
Gröll, 143

Guzmán, 26

H

Habermas, 9, 10, 11, 30, 40, 41, 63, 68, 69, 70, 71, 93, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 174, 192, 211, 213, 215, 216, 217, 242, 266, 268, 271

Hairul, 164

Hans, 64

Halliday, 53

Hayes, 224, 250

Heinemann, 117

Hernández, 131

Hernández Sampieri, 170, 172, 173, 184, 187

Herrero, 77

Hoyos, 110

Hopkins, 192

Huberman, 193

Hugon, 171

Hyland, 235

I

Iño, 170

Izurieta, 188, 189

J

Janik, 252

James, 37

Jarquín, 245

Jewit, 136

Jimenez, 132

Johnson, 119, 121

Joseph, 122

K

Kant, 267

Kılıç, 204

Kintsch, 9, 10, 11, 81, 174, 189, 200

Krabbe, 64

Kress, 27, 131, 133

L

Labov, 44

Latorre, 170

Lawshe, 188, 189

Llanos, 196

Leitão, 37

Loaiza, 161
Lomas, 118
López Pan, 77, 78, 85
López Westermeier, 233
Lotman, 132

M

Maia, 45
Maceri, 272
Macaya, 49
Maingueneau, 239
Manion, 199
Marques, 107
Martín, 76
Martínez- Izaguirre, 274, 275
Martínez Fabregat, 233
Martínez Serna, 209
Martínez Torres, 123
Martins, 107
Mason, 37, 170
Mateos, 119
McMillan, 170
Means, 37
Mendoza Torres, 170, 172,
Meso, 57, 58
Meyer, 132, 257
Milos, 47
Mirrah, 23
Mohammad, 164
Mohamed, 45
Moore, 264
Montecino, 235
Montenegro, 126
Morales, 126
Morales López, 94
Monsalve, 104, 214
Monsalve Castro, 130
Mostacero, 222
Muecke, 234
Muhammad, 164
Murillo, 283
Muldera, 136
Muñoz, 46

N

Navarrete, 190
Necuzzi, 274
Noroozi, 136

O

Olbrechts-Tyteca, 9, 10, 11, 62, 84, 157, 205, 226, 250, 251, 252
Olcina, 45
O'Halloran, 130
Onrubia, 196
Oviedo, 25

P

Pastrana, 25
Palou, 97
Passerault, 232, 254
Perdomo, 238
Perelman, 9, 10, 11, 25, 30, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 84, 157, 174, 189, 200, 205, 214, 226, 250, 251, 252
Permana, 231
Pérez, 137
Pérez Grajales, 39
Pérez Sánchez, 236
Pérez-Van-Leenden, 170
Pérez Sánchez, 236
Peterson, 264
Piaget, 107
Pichón, 108
Pietri, 87
Pimienta, 137
Piñuel, 196, 220
Platón, 104
Popper, 64, 99
Prairat, 45
Priestley, 106
Puren, 45
Pylouster, 232, 254

Q

Qin, 254

R

Ravid, 247
Rescher, 266
Reyes, 130

Reyzábal, 75
Ricœur, 45
Rieke, 252
Rincón, 123, 204, 253
Rispaíl, 44
Rodríguez, 41
Rodríguez Bello, 90
Rodríguez Hernández, 208
Rodríguez Zamarrípaes, 264
Roberts, 131
Roncancio, 41
Ros, 232, 254
Rosales, 125
Ruíz Reyna, 208
Rubio, 196

S

Sala, 131
Salahuddin, 97
Sánchez, 143
Sandín, 170
Santamaría, 77
Sari, 233
Schumacher, 170
Scirica, 37
Seibel, 171
Searle, 64
Sierra, 236
Sierra Salcedo, 108
Silverstein, 27
Siow, 277
Solé, 134, 135
Seura, 222
Slaughter, 264
Snoeck, 66

T

Tamayo y Tamayo, 212
Tedesco, 49
Tenreiro, 107
Tobón, 137
Torres Moreno, 41
Toulmin, 57, 65, 80, 124, 205, 252

U

Uccelli, 254
Unsworth, 130

V

Vahid, 23
Vahimiti, 45
Valenzuela, 232, 250
Van Dijk, 9, 10, 11, 81, 94, 95, 125, 161, 174, 178, 189, 200, 202, 231
Van Eemeren, 64, 65, 66, 124, 157, 217, 244, 272
Van Leeuwen, 132
Valladares, 264
Vega, 264
Veenman, 254
Veerman, 136
Vergara, 238
Verschueren, 27
Vieweger, 117
Vignaux, 39
Vilarnovo, 90
Villardón, 274, 275
Villa, 130
Viscarro, 49
Vivaldi, 76
Vygotsky, 155, 208

W

Wagemans, 47
Weinberger, 136
Weston, 242
Widing, 86

INDEX DES NOTIONS

A

- Action communicative, 9, 68, 70, 71, 72, 105, 211, 213, 215, 217, 266, 268, 271
- Approche métapragmatique, 9, 27, 28, 29, 30, 32, 49, 114, 117, 118, 119, 123, 124, 127, 138, 165, 195, 197, 221, 247, 273, 2789, 281, 282, 287
- Approche sociocognitive, 155
- Argument, 80
- Argument affectif, 56, 89, 207
- Arguments familial, 89
- Argumentation, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 114, 116, 117, 119, 124, 123, 125, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 2004, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 211, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 256, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288
- Argumentation persuasive, 21, 22, 30, 40, 56, 60, 61, 62, 72, 91, 151, 178, 179, 182, 208, 252, 264, 269, 274, 281
- Argumentation rhétorique, 58
- Article d'opinion, 28, 29, 34, 74, 76, 77, 81, 138, 167, 173, 175, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 195, 197, 199, 201, 226, 278, 279
- Auto-interrogation métacognitive, 122

B

- Bienveillance linguistique, 30, 36, 42, 45, 268, 269, 271, 272
- Bon sens, 54, 104, 106, 107, 208, 211, 212, 240

C

- Compétence argumentative, 23, 25, 30, 45, 46, 47, 48, 98, 124, 138, 140, 148, 153, 155, 158, 160, 161, 252
- Compréhension rationnelle, 70
- Communication, 20, 23, 24, 26, 27, 37, 40, 42, 45, 48, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 81, 86, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 127, 130, 131, 132, 137, 146, 147, 148, 154, 156, 157, 174, 179, 180, 184, 192, 196, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 231, 241, 242, 244, 245, 266, 268, 272, 278, 284, 287
- Confrontation, 46, 63, 67, 99, 135, 244
- Conclusion, 49, 55, 67, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 121, 135, 157, 162, 163, 190, 192, 196, 197, 202, 205, 206, 208, 209, 215, 221, 222, 224, 226, 230, 231, 233, 235, 236, 242, 244, 249, 250, 251, 252, 257, 271, 278, 280, 281, 282
- Corps, 81
- Convaincre, 24, 39, 49, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 75, 76, 77, 84, 86, 90, 105, 109, 157, 163, 178, 240, 244
- Conviction, 43, 56, 59, 61, 83, 84, 103, 109, 204, 268

D

Débat , 25, 29, 30, 38, 49, 62, 63, 67, 68 72, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 112, 124, 125, 157, 162, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192, 195, 196, 209, 210, 211, 216, 217, 219, 241, 241, 242, 243, 244, 245, 265, 267, 269, 271, 272, 276, 280, 282, 285, 286

Démocratie, 37, 38, 111, 145

Démocratie délibérative, 111

Début attractif, 75

Dialectification, 66, 217

Dialectique, 52, 53, 54, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 98, 124, 126, 157, 164, 196, 205, 214, 217, 244, 283

Dialogue, 25, 32, 37, 39, 47, 48, 49, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 98, 99, 104, 109, 110, 112, 126, 134, 135, 147, 171, 178, 181, 211, 213, 214, 215, 217, 242, 244, 271, 272, 273, 277, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 288

Discours oral, 30, 58, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 112, 178

Discussion métacognitive, 221, 175, 176, 219

Discours oral formel, 96 97

Disposition du discours, 55

E

Éléments paralinguistiques, 75

Enseignement métacognitif, 120

Enseignement direct, 120, 178

Esprit critique, 104, 106, 107, 146, 149, 211

Ethos, 24, 29, 55, 56, 61, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 174, 179, 182, 189, 190, 191, 200, 206, 207, 209, 221, 238, 239, 248, 254, 255, 256, 257, 264, 269, 278, 280, 281

Expéditeur-rice, 56, 85, 86, 90

Externalisation, 65, 217

F

Fonctionnalisation, 65, 217

I

Inclusion de l'autre, 72, 104, 110, 111, 215, 271

Insécurité linguistique, 42, 42

Interlocuteur-rice, 26, 44, 57, 60, 61, 77, 83, 91, 95, 96, 103, 104, 109, 110, 111, 148, 163, 179, 203, 204, 207, 214, 215, 216, 217, 225, 226, 230, 231, 233, 235, 238, 240, 244, 245, 265, 269, 270, 271, 280

Intersubjectivité, 22, 39, 42, 104, 105, 110, 112, 174, 192, 210, 215, 216, 242, 243, 244, 245, 265, 267, 270, 271, 279, 281

Introduction, 55, 69, 81, 103, 117, 178

L

Lecture compréhensive, 135

Liberté thématique, 78

Logique, 108, 207

Logos, 24, 25, 29, 55, 56, 61, 77, 83, 84, 90, 174, 179, 182, 189, 190, 191, 200, 206, 207, 209, 221, 238, 241, 248, 254, 255, 264, 269, 278, 280, 281

M

Macro-structure, 81, 82, 125, 161, 163, 174, 189, 202, 208, 221, 222, 225, 238, 250, 251
Mécanismes de persuasion, 20, 24, 29, 74, 83, 84, 87, 89, 119, 174, 176, 180, 182, 183, 189, 190, 191, 200, 206, 221, 238, 241, 248, 254, 255, 269, 281
Micro-structure, 20, 24, 81, 82, 83, 125, 161, 162, 162, 163, 174, 183, 189, 203, 204, 209, 221, 222, 235, 248, 252, 253, 278
Modélisation métacognitive, 121
Multimodalité, 31, 114, 127, 129, 131, 136, 274, 274, 279

N

Nouvelle rhétorique, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 84, 156, 157, 214
Négociation des accords, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 34, 49, 68, 72, 91, 93, 98, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 112, 119, 167, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 185, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 209, 211, 213, 215, 216, 219, 220, 241, 242, 243, 247, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 278, 279, 282, 285, 287

O

Ouverture, 67, 68, 107, 137, 176, 192, 205, 244
Organisation verbale ou iconique, 75

P

Pathos, 24, 25, 29, 55, 56, 61, 77, 83, 84, 88, 89, 90, 174, 179, 182, 189, 190, 191, 200, 206, 207, 209, 221, 238, 239, 240, 248, 254, 255, 256, 257, 264, 269, 278, 280, 281,
Pensée critique, 23, 32, 102, 106, 107, 108, 125, 148, 149, 152, 153, 155, 156, 163, 192, 211, 216, 236, 272, 283
Perspective actionnelle, 156
Persuader, 25, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 75, 77, 80, 84, 88, 90, 95, 109, 157, 163, 178, 179, 180, 188, 208, 214, 222, 225, 233, 240, 251
Persuasion, 24, 29, 40, 43, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 68, 72, 74, 75, 76, 77, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 119, 165, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 189, 190, 191, 200, 2006, 207, 209, 221, 231, 238, 241, 248, 249, 254, 255, 256, 263, 264, 269, 275, 281
Persuasion rationnelle, 76
Persuasion émotionnelle, 76
Pragma-dialectique, 63, 124
Pragmatique, 64, 66, 68, 72, 74, 82, 83, 84, 109, 114, 116
Pratiques dialogiques, 30, 38, 93, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 112, 174, 192, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 241, 266, 268, 271, 278, 282, 286
Procédure du discours pratique, 40
Pratique guidée, 120, 175, 176, 219, 223, 224, 225, 281
Pratique coopérative, 120, 175, 176, 219, 225
Pratique individuelle, 219
Preuves extra-techniques, 54
Processus de communication, 57, 65, 71, 102, 103, 108, 109, 112, 174, 192, 209, 213, 216, 217, 241, 242, 244, 266, 268, 278
Production argumentative, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 34, 82, 124, 136, 138, 148, 161, 164, 167, 195, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 241, 247, 248, 265, 277, 278, 279, 282, 287
Public, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 66, 69, 83, 84, 86, 87, 94, 95, 96, 188, 203, 205, 206, 207, 208, 215, 226, 235, 239, 255, 256, 257, 268, 271, 276, 278, 280

Public universel, 57, 59

R

Rationalité, 60, 64, 68, 69, 70, 71, 76, 83, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 174, 192, 209, 211, 213, 216, 241, 424, 266, 268, 272, 278
Récepteur-rice, 55, 56, 60, 62, 77, 84, 88, 90, 109, 245, 251, 252, 253, 264
Recherche-action, 31, 170, 172, 197, 199, 247, 255, 273
Recherche qualitative, 170
Reconnaissance de l'autre, 37, 40, 42, 110, 215, 245, 272, 280
Réflexion critique, 38, 136
Ressources linguistiques, 76
Rhétorique, 52, 53, 54, 55, 60, 62, 69, 76, 77, 124, 268

S

Séquence didactique, 119, 137, 138, 163
Socialisation, 65, 217
Structure discursive, 79
Super-structure, 82, 201, 221, 249, 250

T

Techniques, 54, 55, 57, 63, 72, 117, 130, 133, 152,
Texte argumentatif persuasif, 74
Texte multimodal, 132
Thèse, 79, 80, 81, 82
Titre, 81, 135

SOMMAIRE DES ANNEXES

- ANNEXE 1- Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif
- ANNEXE 2 - Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif
- ANNEXE 3 - Observation structurée pour la négociation des accords
- ANNEXE 4 - Documents de consentement
- ANNEXE 5 - Réflexion n° 2 du journal de l'apprenant
- ANNEXE 6 - Réflexion n° 3 du journal de l'enseignante
- ANNEXE 7- Réflexion n° 4 du journal de l'enseignante
- ANNEXE 8 - Réflexion n° 6 du journal de l'enseignante
- ANNEXE 9 - Questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix
- ANNEXE 10 - Transcription de la réflexion à haute voix des apprenant-es
- ANNEXE 11 - Questionnaire de l'analyse métacognitive
- ANNEXE 12 - Transcription des réponses des apprenant-es aux questions de l'analyse métacognitive
- ANNEXE 13 - Articles d'opinion des apprenant-es
- ANNEXE 14 - Transcription du débat de la phase du diagnostic
- ANNEXE 15 - Transcription du débat du suivi de la performance dans la négociation des accords
- ANNEXE 16 -Transcription du débat de la phase d'évaluation
- ANNEXE 17 - Article de la phase d'évaluation de l'apprenant n° 15

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	9
REMERCIEMENTS	12
SOMMAIRE	13
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	16
CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	17
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	19
INTRODUCTION : l'argumentation persuasive et la négociation des accords en contexte universitaire	22
PARTIE 1. COMMENT ENSEIGNER L'ARTICLE D'OPINION PERSUASIF ET LA NÉGOCIATION DES ACCORDS	34
CHAPITRE 1 - L'IMPORTANCE DE L'ARGUMENTATION DANS LE CONTEXTE SOCIAL	36
1. L'argumentation pour délibérer, éviter de la violence et parvenir à des accords dans la société	37
2. La bienveillance dans les processus d'argumentation des apprenant·es	42
3. Les avantages du développement d'une compétence argumentative dans le domaine professionnel et éducatif	46
4. Les implications de la compétence argumentative dans la formation des diplômé·es en langues étrangères	48
CHAPITRE 2 - LA PERSPECTIVE THÉORIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS CETTE ÉTUDE	52
1. C'est quoi argumenter ?	53
2. Les apports de la rhétorique	54
3. Les apports de la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca.....	57
4. L'argumentation persuasive.....	60
5. Les apports de la pragmadialectique	63
5.1. La fonctionnalisation de l'argumentation.....	65
5.2. L'externalisation de l'argumentation	65
5.3. La socialisation de l'argumentation.....	65
5.4. La dialectification de l'argumentation.....	66
5.4.1. <i>La phase de confrontation</i>	67
5.4.2. <i>La scène d'ouverture</i>	67
5.4.3. <i>La phase d'argumentation</i>	67
5.4.4. <i>La phase de conclusion</i>	67
6. L'argumentation d'après l'action communicative de Jürgen Habermas	68
CHAPITRE 3. L'ARGUMENTATION ÉCRITE BASÉE SUR L'ARTICLE D'OPINION	74
1. Le texte argumentatif persuasif	75
2. L'article d'opinion persuasif.....	76
3. La structure discursive d'un article d'opinion persuasif	79
3.1. La thèse	79

3.2. Les arguments	80
3.3. La conclusion	80
4. Le modèle d'évaluation de l'article d'opinion persuasif	81
4.1. La super-structure	82
4.2. La macro-structure	82
4.3. La micro-structure	82
5. Les types d'arguments persuasifs ou les mécanismes de persuasion	83
5.1. L'ethos comme forme de persuasion	85
5.2. Le pathos comme forme de persuasion	88
5.3. Les logos comme forme de persuasion	90
CHAPITRE 4 : LA NÉGOCIATION DES ACCORDS DANS L'ARGUMENTATION ORALE.....	93
1. Le discours oral	94
2. Le discours oral formel.....	96
3. Le débat en tant que discours oral argumentatif formel	97
4. Les lignes directrices et les phases d'un débat	99
4.1. Les étapes du débat	99
4.1.1. <i>La présentation du thème</i>	99
4.1.2. <i>La présentation des sources d'information</i>	99
4.1.3. <i>La création des équipes et la préparation du tableau de travail</i>	100
4.1.4. <i>La sélection des défenseur-euses et de leurs positions</i>	100
4.1.5. <i>La préparation de la salle de classe</i>	100
4.1.6. <i>La sélection du modérateur-riche et le début du débat</i>	100
4.1.7. <i>La fin du débat</i>	100
4.1.8. <i>L'évaluation</i>	101
4.1.9. <i>La co-évaluation</i>	101
4.2 Les règles du débat	101
4.2.1. <i>La participation</i>	101
4.2.2. <i>L'argumentation</i>	101
4.2.3. <i>Le respect</i>	101
4.2.4. <i>La parole</i>	101
4.2.5. <i>Le suivi</i>	102
5. La négociation des accords.....	102
6. Les pratiques dialogiques	104
6.1 L'utilisation de la rationalité.....	105
6.1.1. <i>Le bon sens des participant-es</i>	106
6.1.2. <i>La pensée critique</i>	106
6.2 Le processus de communication	108
6.3 L'intersubjectivité.....	110
6.3.1. <i>La reconnaissance de l'autre</i>	110
6.3.2. <i>L'inclusion de l'autre</i>	110

PARTIE 2. PROPOSITION D'UNE APPROCHE MÉTAPRAGMATIQUE MULTIMODALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION	114
CHAPITRE 1- RELATION ENTRE L'APPROCHE MÉTA-PRAGMATIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE	116

1. L'approche métapragmatique de l'écriture.....	117
2. Les stratégies d'enseignement à partir de l'approche métapragmatique.....	119
2.1. L'enseignement métacognitif.....	120
2.2. L'enseignement direct.....	120
2.3. La pratique guidée.....	120
2.4. La pratique coopérative.....	120
2.5. La pratique individuelle.....	120
2.6. La stratégie méthodologique de modélisation métacognitive.....	121
2.7. La stratégie de discussion métacognitive.....	121
2.8. L'auto-interrogation métacognitive et métapragmatique.....	122
3. L'approche métapragmatique et l'argumentation.....	123
CHAPITRE 2. L'APPROCHE MULTIMODALE PAR LES TEXTES MULTIMODAUX	
.....	129
1. Le besoin d'intégrer l'aspect multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage.....	130
2. Le texte multimodal.....	132
3. Les stratégies d'enseignement à partir d'une approche multimodale : textes multimodaux.....	133
4. La multimodalité et l'argumentation.....	136

PARTIE 3. CONTEXTUALISATION DE LA FORMATION À L'ARGUMENTATION140

CHAPITRE 1. LES POLITIQUES CONCERNANT L'ARGUMENTATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF COLOMBIEN142

1. Le contexte linguistique colombien.....	143
2. Les politiques guidant la tradition de l'argumentation dans le système éducatif colombien.....	144

CHAPITRE 2. L'ARGUMENTATION PERSUASIVE DANS LE CADRE DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES151

1. Les objectifs de formation de la filière en langues modernes.....	152
2. La formation à la compétence argumentative dans la filière en langues modernes....	153
3. Les perspectives théoriques qui guident la formation à l'argumentation dans la filière en langue modernes.....	155

CHAPITRE 3. ÉTAT DES LIEUX DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE CHEZ LES APPRENANT·ES DE LA FILIÈRE EN LANGUES MODERNES160

1. La compétence argumentative en espagnol.....	161
2. La compétence argumentative en français et en anglais.....	161

PARTIE 4. COMMENT DECRIRE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ET SA PERFORMANCE CHEZ DES APPRENANT·ES167

CHAPITRE 1. QUELLE PERSPECTIVE DE RECHERCHE ET QUELLE PROCEDURE ?.....169

1. Approche et méthodologie de recherche.....	170
2. Participant·es.....	172

3. Procédure	172
3.1. Phase 1 : Diagnostic et reconnaissance de la situation	173
3.2. Phase 2 : Formulation du plan d'action	174
3.3. Phase 3. Mise en œuvre ou action.....	177
3.3.1. Unité 1	177
3.3.2. Unité 2	178
3.3.3. Unité 3	179
3.3.4. Unité 4	181
3.3.5. Unité 5	182
3.3.6. Unité 6	183
3.4. Phase 4. Évaluation de l'action.....	184
CHAPITRE 2. QUELS INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	187
1. Instruments de collecte de données	188
1.1. Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif	188
1.2. Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif.....	189
1.3. Portefeuille de l'apprenant.....	190
1.4. Le débat.....	191
1.5. Observation structurée du débat oral	192
1.6. Journal de l'enseignante.....	192
2. Aspects éthiques et bioéthiques.....	193

PARTIE 5 : DÉTERMINATION DE L'IMPACT DANS LA SÉQUENCE DIDACTIQUE **195**

CHAPITRE 1. RÉSULTATS DE LA PHASE 1 : DIAGNOSTIC **199**

1. Diagnostic des performances dans l'article d'opinion persuasif.....	200
1.1. Résultats de la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif.....	201
1.1.1. Diagnostic du niveau super-structurel de l'article d'opinion persuasif	201
1.1.2. Diagnostic du niveau macro-structurel de l'article d'opinion persuasif.....	202
1.1.3. Diagnostic du niveau micro-structurel de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif	203
1.2. Résultats du diagnostic de l'utilisation des mécanismes de persuasion de l'ethos, du pathos et du logos	206
2. Résultats du diagnostic de la performance dans la négociation des accords.....	209
2.1. Résultats de la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité.....	211
2.2. Résultats de la sous-catégorie 2 : le processus de communication.....	213
2.3. Résultats de la sous-catégorie 3 : l'intersubjectivité.....	215

CHAPITRE 2 : RÉSULTATS DE LA PHASE 3 : MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE..... **219**

1. Résultats du suivi des performances en argumentation écrite de l'article d'opinion persuasif.....	221
1.1. Résultats du suivi de la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif	222
1.1.1. Résultats du suivi du niveau super-structurel de l'article d'opinion persuasif	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>

1.1.2. Résultats du suivi du niveau macro- structurel l'article d'opinion persuasif	225
1.1.3. Résultats du suivi du niveau micro- structurel de l'article d'opinion persuasif	235
1.2. Résultats du suivi de la performance dans les mécanismes de persuasion	238
2. Résultats du suivi de la performance dans la négociation des accords	241
CHAPITRE 3. RÉSULTATS DE LA PHASE 4 : ÉVALUATION	247
1. Résultats de l'évaluation de l'impact de la séquence didactique sur la production écrite de l'article d'opinion persuasif	248
1.1. Résultats de l'évaluation de l'impact sur la structure organisationnelle de l'article d'opinion persuasif	248
1.1.1. Impact au niveau super-structurel	248
1.1.2. Impact au niveau macro- structurel	250
1.1.3. Impact au niveau micro-structurel	252
1.2. Résultats de l'évaluation de l'impact sur l'utilisation des mécanismes de persuasion	254
2. Résultats de l'évaluation de l'impact de la séquence didactique sur la négociation des accords	265
2.1. Résultats quant à la sous-catégorie 1 : l'utilisation de la rationalité	266
2.2. Résultats quant à la sous-catégorie 2 : le processus de communication	268
2.3. Résultats quant à la sous-catégorie 3 : l'intersubjectivité	271
3. Résultats quant aux réflexions de l'enseignant et des apprenant-es	273
3.1. Réflexions de l'enseignante	273
3.2. Réflexions des apprenant-es	275
CONCLUSIONS	278
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	289
INDEX DES AUTEUR·ES	307
INDEX DES NOTIONS	315
SOMMAIRE DES ANNEXES	319
TABLE DES MATIÈRES	321



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON UNIVERSITÉ
Culture et Patrimoine ED 537

Sciences du langage
ICTT Identité Culturelle, Texte et
Théâtralité

Présentée par
Lina María Moreno Serna

ARGUMENTER POUR PERSUADER ET
S'ENTENDRE EN FRANÇAIS LANGUE CIBLE

Volume 2

Soutenue publiquement le 24 /10/2023 devant le jury composé de :

Véronique FILLOL, Université de la Nouvelle-Calédonie
Claude FINTZ, Émérite Université Grenoble Alpes
Sandra TOMC, Université Jean Monnet
Angelmiro GALINDO, Université du Quindío
Annemarie DINVAUT, Université d'Avignon

Rapporteuse
Rapporteur
Examinatrice
Examineur
Directrice de thèse



THÈSE DE DOCTORAT D'AVIGNON UNIVERSITÉ

**Culture et Patrimoine ED 537
Sciences du langage**

**ICTT Identité Culturelle, Texte et
Théâtralité**

**ARGUMENTER POUR PERSUADER ET
S'ENTENDRE EN FRANÇAIS LANGUE CIBLE**

Volume 2
Présentée par
Lina María Moreno Serna

Sous la direction d'
Annemarie DINVAUT

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1- Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif.....	7
ANNEXE 2 - Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif.....	20
ANNEXE 3 - Observation structurée pour la négociation des accords.....	27
ANNEXE 4 - Documents de consentement	29
ANNEXE 5 - Réflexion n° 2 du journal de l'apprenant·e	36
ANNEXE 6 - Réflexion n° 3 du journal de l'enseignante.....	42
ANNEXE 7- Réflexion n° 4 du journal de l'enseignante	45
ANNEXE 8 - Réflexion n° 6 du journal de l'enseignante	49
ANNEXE 9 - Questions de réflexion à haute voix.....	53
ANNEXE 10 - Transcription de la réflexion à haute voix des apprenant·es	56
ANNEXE 11 - Questions de l'analyse métacognitive.....	61
ANNEXE 12 - Transcription des réponses des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive.....	7
ANNEXE 13 - Articles d'opinion des apprenant·es	8
ANNEXE 14 - Transcription du débat de la phase du diagnostic	21
ANNEXE 15 - Transcription du débat du suivi de la performance dans la négociation des accords	29
ANNEXE 16 -Transcription du débat de la phase d'évaluation	38
ANNEXE 17 - Article de la phase d'évaluation de l'apprenant n° 15	45

ANNEXE 1- Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif

Université du Quindío
Filière en Langues modernes
Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif

Objectif : examiner la performance dans la production écrite argumentée d'un article d'opinion sur un sujet d'actualité.

Code : _____ (laisser en blanc)

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Prénom : _____ Nom : _____ . Date : _____

OBJECTIF : permettre aux apprenant·es de démontrer leur capacité à exprimer leur position sur une question au moyen d'un article d'opinion persuasif rédigé en français langue étrangère.

INSTRUCTIONS

1. Sélectionnez l'un des articles d'opinion ci-joints, qui sont extraits de la section « *opinion* » de deux magazines en ligne.

Article No 1 : Le sexisme des médias : une question toujours d'actualité

Article No 2 : L'égalité Femmes/Hommes : toujours un combat !

2. Effectuez une lecture critique guidée de l'article d'opinion sélectionnée, au moyen des questions de réflexion suivantes :

- a) Quels sont les éléments de preuve ou les exemples spécifiques présentés dans l'article qui illustrent l'existence du sexisme et des inégalités de genre ?
- b) L'auteur de l'article adopte-t-il une perspective intersectionnelle pour aborder les questions de sexisme et d'égalité des sexes, en tenant compte des différentes formes de discrimination qui peuvent s'entrecroiser (race, classe sociale, orientation sexuelle, etc.) ?
- c) Comment l'article aborde-t-il les stéréotypes de genre et leur impact sur la société ? Est-ce qu'il remet en question ces stéréotypes ou les perpétue-t-il ?

- d) Est-ce que l'article présente des solutions concrètes pour lutter contre le sexisme et promouvoir l'égalité des sexes ? Si oui, sont-elles réalisables et efficaces ? Si non, pensez-vous que des solutions auraient pu être proposées ?
- e) Quelles sont les éventuelles limitations de l'article en termes de sources d'information, de biais ou de perspectives négligées ? Y a-t-il des informations importantes qui semblent manquer dans l'article ?
- f) Quelle est votre propre réaction à la lecture de cet article ? Est-ce qu'il a suscité chez vous des émotions particulières, des remises en question ou des prises de conscience ? Expliquez votre point de vue en vous appuyant sur des éléments spécifiques de l'article.

3. Établissez une position face à la thématique développée dans l'article d'opinion sélectionnée
4. Informez-vous, recherchez et lisez des informations complémentaires sur le sujet de l'article que vous avez choisi.
5. Rédigez un texte argumentatif du genre article d'opinion, qui permet de persuader le public choisi de la pertinence et de l'urgence d'adhérer à la position adoptée.
6. La longueur du texte doit être de 500 mots au minimum et de 650 mots au maximum.

Le sexisme des médias : une question toujours d'actualité

Les médias traditionnels évolueraient-ils moins vite que la société qu'ils scrutent ? Si les contenus sexistes ou LGBT-phobes sont de plus en plus systématiquement condamnés par des procédures disciplinaires à l'initiative d'acteurs comme le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, les médias peinent à s'auto-analyser et à s'affranchir des stéréotypes de genre. En partant de la définition proposée par Foucault des médias comme « *technologie de pouvoir* » et de la *queer theory* américaine, la chercheuse en sciences de l'information et de la communication Marlène Coulomb-Gully (université Toulouse 2 - Jean Jaurès), ancienne membre du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, revient sur des questions qu'elle creuse de longue date. Elle sonde la mécanique masculine des entreprises médiatiques et son impact sur l'information produite »

L¹ Le traitement des questions de genre dans les médias et dans la société a profondément évolué durant ces dernières années et semble se caractériser par le paradoxe suivant : d'une part, une meilleure prise en compte des revendications féministes et de la complexité genrée dans son ensemble, et d'autre part, la permanence d'un sexisme systémique. Du côté des évolutions, soulignons la multiplication des podcasts interrogeant les assignations de genre ^{[1][1]} Nous définirons le genre comme un système de bicatégorisation..., au premier rang desquelles la binarité et l'hétérosexualité, comme « Quouir » ou « *Les couilles sur la table* » ; l'existence de webséries comme *Les Goudous* et *Les Engagés*, ou encore des unes comme celle de *L'Obs* ^{[2][2]} *L'Obs*, n°2838, 27 mars-3 avril 2019. titrant « *Ni fille ni garçon – La révolution du genre* ». Indiscutablement, l'étau des assignations de genre s'est desserré dans les médias, comme dans la société occidentale dans son ensemble.

² On ne peut toutefois considérer le sexisme ^{[3][3]} Le sexisme peut être défini comme une attitude de... des médias comme une question dépassée : le succès non démenti d'une émission comme « *Touche pas à mon poste !* » avec ses saillies sexistes en témoigne, comme les dérapages récurrents d'animateurs et de journalistes par ailleurs plébiscités ^{[4][4]} Ainsi de l'émission « *Touche pas à mon poste !* » du 13 octobre.... Ces « *saillies* » et « *dérpages* » révèlent la permanence d'une société et par conséquent de médias structurellement sexistes.

Les médias comme « *technologie de genre* »

3 Dès les années soixante, les féministes ont montré du doigt les magazines féminins et la publicité, dénonçant leur conservatisme et pointant leur responsabilité dans le maintien des femmes dans des jeux de rôle convenus, confortant la domination masculine et la société patriarcale. Evelyne Sullerot [5][5] SULLEROT Evelyne, *La presse féminine*, Armand Colin, 1964 et... ou Anne-Marie Dardigna [6][6] DARDIGNA Anne-Marie, *Femmes-femmes sur papier glacé*, Maspéro,... en France, Betty Friedan [7][7] FRIEDAN Betty, *The Feminine Mystique*, Norton and Co, 1963,... aux États-Unis, rappellent ainsi, dans la continuité du *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir, qu'on ne naît pas femme mais qu'on le devient et soulignent l'importance des instances de socialisation dans ce travail de formatage, au premier rang desquelles les médias.

4 Près de soixante ans plus tard, où en est-on ? Si, comme on l'a vu, l'état des assignations genrées s'est desserré – en témoignent une plus grande égalité entre femmes et hommes, tout au moins en Occident, et une définition plus large des sexualités –, le poids et le rôle des médias dans la société se sont accrus, rendant leur analyse plus que jamais nécessaire. En effet, les derniers chiffres de l'INSEE datant de 2016 révèlent que 96,3% des ménages sont équipés d'un téléviseur, 93,6% d'un téléphone portable (100% pour les individus entre 16 et 24 ans), 81,1% d'un ordinateur (94,1% des 25-39 ans) tandis que 81,7% disposent d'une connexion Internet et ce chiffre passe à plus de 90% pour les 16-59 ans [8][8] INSEE, sur insee.fr Tableaux de l'économie française, 2018.. Ajoutons que les Français·es ont en moyenne quarante-quatre contacts médias par jour, un chiffre considérable et en constante augmentation depuis l'apparition de nouveaux appareils (*smartphone*, tablettes...) et de nouveaux usages comme la VOD ou le *replay* [9][9] Médiamétrie, étude « *Media in life - 2015* », 2015. »

5 Pour le philosophe Michel Foucault, à l'instar de la famille, de l'école ou des tribunaux, les médias contribuent à l'imposition des normes qui structurent la société... tout en prétendant n'en être que le reflet. Les médias sont des « *technologies du pouvoir* » [10][10] FOUCAULT Michel, *Dits et Écrits 1954-1988*, Tome 4 1981-1988,... Prolongeant sa réflexion, Teresa de Lauretis parle à leur propos de « *technologies de genre* » : si le genre est une représentation, analyse la féministe, la représentation du genre est sa construction [11][11] DE LAURETIS Teresa, *Théorie queer et cultures populaires : De... Comprendre comment la représentation du genre est construite par une technologie donnée est alors considéré comme une étape prioritaire du programme de recherche établi par la chercheuse, les médias étant au cœur de ce processus.*

Zoom sur l'info : « la femme (presque) invisible »

6 Laissant provisoirement de côté les différences de support (support digital, TV, radio, presse etc.), intéressons-nous aux caractéristiques du discours des médias. Suivant François Jost [12][12] JOST François, « *La promesse des genres* » in *Réseaux* n°81,..., faisons la distinction entre le « pour de faux » de la fiction (*Capitaine Marleau* sur France 3 par exemple), le « pour rire » du divertissement (« Les Grosses têtes » sur RTL par exemple) et le « pour de vrai » qui fonde le discours d'information, sur lequel nous centrerons notre réflexion. Les métaphores du « *miroir social* » et du « *reflet de la réalité* » disent assez l'ambition de branchement direct sur le réel qui fonde sa légitimité. Le Global Media Monitoring Project (GMMP) est une enquête mondiale diligentée tous les cinq ans et analysant sous l'angle des sexo-spécificités, un jour donné de l'année, le plus grand nombre de médias d'information possible dans le monde. La cinquième et dernière enquête date de 2015 : elle porte sur 114 pays totalisant 82% de la population

mondiale, analyse 22 136 reportages, 2030 médias différents, mobilisant 26 010 journalistes, mettant en scène 45 402 personnes [13][13]Global Media Monitoring Project 2015, Étude « *Who makes the...*

7 Au-delà des chiffres qui permettent de mesurer l'ampleur du corpus, quelques résultats sont mis en avant (nous nous centrerons ici sur les données propres à la France) : seuls 24% des sujets des nouvelles sont des femmes, un ratio qui n'a pas bougé depuis l'enquête de 2010. Ce « *miroir* » que nous tendent les médias révèle donc un monde avant tout masculin. Sur un plan plus qualitatif, l'étude révèle que les femmes sont, plus que les hommes, caractérisées par leur apparence physique, leur âge et leur situation familiale : biologisées, elles sont ainsi renvoyées à leur supposée « nature ». Elles sont en outre fréquemment identifiées par leur seul prénom, y compris s'agissant de femmes en situation professionnelle et de responsabilité : il y est question de « Marine », « Ségolène » ou « Najat », mais plus rarement de « François », « Édouard » ou « Emmanuel » ; or, si l'usage du prénom est de règle dans l'espace privé, son usage dans l'espace public contribue à décrédibiliser les femmes. Enfin, les femmes sont, plus que les hommes, présentées comme victimes, même dans des situations comme des attentats ou des catastrophes naturelles qui frappent les individus sans distinction de sexe : la vulnérabilité des femmes fait partie des poncifs de représentation.

8 Ajoutons que 83% des expert·es sollicité·es sont des hommes, que les hommes représentent 70% des sources d'information et 70% des porte-paroles. La parole d'autorité reste un monopole masculin. Cette formidable sous-représentation des femmes parmi les expert·es a d'ailleurs été perçue comme emblématique de la question plus globale de la représentation des femmes dans les médias au point qu'un rapport complet lui a été consacré [14][14]REISER Michèle, GRESY Brigitte « *L'Image des femmes dans les... et qu'un annuaire des femmes expertes a été constitué et mis à la disposition des rédactions afin de susciter leur prise de conscience et de mettre fin à cette situation* [15][15]<https://www.expertes.fr> »

De l'autre côté du miroir : les médias, des entreprises sexistes ?

9 Il convient également d'interroger les médias dans leur dimension organisationnelle. Les entreprises médiatiques sont largement féminisées : en 2016, les femmes représentent près de 50% des journalistes et depuis 2017, elles sont plus nombreuses que les hommes parmi les premières demandes de cartes de presse [16][16]Commission de la Carte d'Identité des Journalistes.... Mais comme ailleurs dans le monde du travail, les professionnelles des médias sont victimes de la double ségrégation verticale et horizontale. Ségrégation verticale : moins bien payées, elles sont sur-représentées dans les emplois précaires et parmi les bas salaires : c'est le fameux « plancher collant » dont parlent les Canadien·nes. Elles sont en revanche sous-représentées dans les postes à responsabilité et les plus rémunérés : c'est le bien connu « plafond de verre ».

10 Pour ce qui est de la ségrégation horizontale, comme dans les autres secteurs de la société, les journalistes femmes travaillent d'abord dans des secteurs considérés comme le prolongement dans la vie publique de leurs compétences domestiques. Elles sont majoritaires dans la presse féminine et pour enfants, et dans les médias généralistes, elles sont souvent en charge des rubriques liées à la santé ou à l'éducation, tandis que les rubriques consacrées à la politique, la défense, les relations internationales et le sport restent fortement masculinisées. Par ailleurs, l'observation des journalistes de télévision révélerait sans doute leur conformité aux critères de beauté tels que définis dans la société occidentale (l'analyse de Laura Mulvey avec son « male gaze » [17][17]MULVEY Laura, « *Visual pleasure and narrative cinema* » in... a encore de beaux jours devant elle) et

l'écoute des matinales radiophoniques, que les voix féminines restent l'exception quand il s'agit de porter un discours d'information. Les trois premières matinales radiophoniques sont en effet animées par des hommes : Nicolas Demorand pour France Inter (la journaliste Léa Salamé n'occupe pas la même place que son homologue masculin dans la dynamique de la matinale), Yves Calvi pour RTL et Jean-Jacques Bourdin pour RMC. Matinales ou « *matimâles* » ?

Une méthodologie sexiste ? Les limites du différentialisme stratégique

11 Tous ces travaux portant sur les médias comme organisations professionnelles ou sur des analyses à grande échelle comme le GMMP reposent sur le postulat de la binarité genrée : en cela, ils font un pas en arrière par rapport au concept de genre, qui a abouti à « *défaire le genre* », pour reprendre la formulation de Judith Butler ^{[18][18]} BUTLER Judith, *Défaire le genre*, Éditions Amsterdam, 2006.. Ils peuvent donc être considérés comme étant en retrait par rapport aux manifestations « *gender fluid* ^{[19][19]} L'expression « *gender fluid* » désigne cette « *dynamique...* » évoquées dans l'introduction.

12 Cette lecture binaire des données, sur la base du dualisme femme/homme, peut être considérée comme relevant d'une forme de « *différentialisme stratégique* ». Celui-ci s'explique en raison de la longue invisibilité des femmes sous domination masculine : focaliser sur ces dernières (en posant en face l'entité « *hommes* ») est par conséquent considéré comme un rattrapage nécessaire. Par ailleurs, penser le genre dans toute son acception et sa complexité, en prenant en compte les personnes LGBTI dans les enquêtes menées sur les médias, conduit à produire des chiffres en-dessous du seuil de significativité : dans les rendus finaux, elles disparaissent donc purement et simplement, ce qui redouble leur invisibilité. Ces travaux à visée pratique et le postulat catégoriel sur lequel ils reposent contribuent donc le plus souvent à accentuer la marginalisation des personnes LGBTI, à conforter leur invisibilisation, et ce à rebours des objectifs éthiques postulés.

13 Dans une réflexion sur les outils mobilisés dans le cadre du GMMP, nous appelions de nos vœux la prise en compte de la pluralité, en usant du concept de genre dans tout son potentiel déconstructiviste et sans le restreindre à une interrogation sur les femmes et les hommes. Il s'agissait, disions-nous, de *queeriser* l'approche en partant des performances de genre plutôt qu'en présupposant une identité de genre ^{[20][20]} COULOMB-GULLY Marlène, MÉADEL Cécile, « *Plombières et...* » S'agissant des enquêtes sur les médias à vaste échelle et portant sur les organisations médiatiques, force est de constater que ce programme reste encore devant nous.

Le Chat de Geluck avait raison

14 « *En lisant le journal, les gens croient apprendre ce qui se passe dans le monde. En réalité, ils n'apprennent que ce qui se passe dans le journal* » ^{[21][21]} GELUCK Philippe, *Le Retour du Chat*, Casterman, 2002 (1987),..., observe-t-il dans une de ses mémorables réflexions. La médiation du média est en effet déterminante dans la construction de la réalité donnée à voir. Structurés de façon sexiste, à l'image du monde du travail dans son ensemble, les médias sont constructivistes : ils ne retranscrivent pas fidèlement un monde qui existerait en-dehors d'eux, ils l'interprètent en mobilisant une grille de lecture que n'épargnent ni les préjugés, ni les stéréotypes sexistes. Les médias sont hyperréalistes : ils minorent les groupes socialement faibles, dont les femmes, et majorent ceux qui détiennent le pouvoir social, les hommes en particulier. Et enfin, ils sont performatifs : prescriptifs, ils contribuent à la construction de notre réalité en renforçant ce qu'ils montrent et occultant davantage encore ce qu'ils minorent. Depuis plus de vingt ans, les enquêtes se suivent et effectuent le constat *ad nauseam* des inégalités femmes-hommes

dans les médias, sans que la donne en soit bouleversée. Michel Foucault, cité plus haut, rappelait que les technologies de pouvoir se caractérisent par leur inertie, que la résistance au changement est leur force. Peut-être l'affaire Weinstein et ses ondes de choc permettront-elles une prise de conscience salutaire. La prochaine étude du GMMP, en 2020, permettra sans nul doute d'apporter des éléments de réponse.

Dans la lignée des ouvrages de Judith Butler comme *Gender Trouble* (1990) ou *Undoing Gender* (2004), on peut avancer que le genre ne préexiste pas à son inscription culturelle, notamment par le langage. Le genre serait donc toujours une forme de parodie, de performance d'une identité de genre définie. Judith Butler explique ainsi qu'une femme se préparant à un dîner mondain peut autant être dans la performance qu'une *drag queen*, même si toutes deux ne soulignent pas avec le même degré la facticité de la construction du genre qu'elles endossent.

Coulomb-Gully Marlène (2019). Le sexisme des médias : une question toujours d'actualité. *Effeillage*, 1 (N° 8), p. 62-65. DOI : 10.3917/eff.008.0062. URL : <https://www.cairn.info/revue-effeuillage-2019-1-page-62.htm>

L'égalité Femmes/Hommes : toujours un combat !

Communiqué de la CFE-CGC - la CFTC - la CGT - Force Ouvrière - la FSU - Solidaire - l'UNSA

La mobilisation des femmes et l'unité des organisations syndicales nous ont permis de gagner de premières avancées : création de référentes et référents du personnel contre les violences, mise en place d'une obligation de résultat en matière d'égalité salariale, suppression du jour de carence pour les femmes enceintes dans la Fonction publique. Ces dispositifs doivent être améliorés et complétés par des mesures ambitieuses accompagnées des moyens humains et financiers à la hauteur de l'enjeu.

En effet, le compte n'y est pas. Le quotidien des femmes est toujours marqué par les inégalités salariales, la précarité et les violences sexistes et sexuelles.

Pour faire enfin de l'égalité une réalité, c'est toutes les politiques publiques qui doivent être pensées et évaluées à cette aune. Nous alertons avec force : le projet de loi dit « *de transformation de la Fonction publique* », contredit cet objectif. S'il est adopté, Le recours accru à des emplois contractuels, impactera négativement la situation professionnelle et financière des femmes. Alors que la lutte contre les violences sexistes et sexuelles est une priorité, le projet de loi amoindrit les outils dédiés à la santé au travail. Il aurait pour conséquence un recul des services publics, pourtant déterminants pour l'émancipation des femmes, et de l'emploi public, aujourd'hui majoritairement féminin.

Si nos organisations sont elles-mêmes engagées de longue date dans ce combat pour l'égalité, nous réaffirmons la nécessité d'intensifier la mobilisation de nos militantes et militants, d'amplifier nos actions en faveur de l'égalité professionnelle et de faire progresser la mixité au sein de nos organisations.

Le 8 mars n'est ni la saint Valentin, ni la fête des mères, C'est la journée internationale de lutte pour les droits des femmes. A cette occasion, nous interpellons le gouvernement et le patronat autour des exigences suivantes :

1. Assurer l'égalité salariale et professionnelle.

En 2019, les femmes sont toujours rémunérées 26% de moins que les hommes en moyenne. Chaque jour, elles travaillent gratuitement à partir de 15h40. C'est sur l'ensemble des facteurs qu'il faut agir, qu'ils soient liés à la carrière, à la part variable de la rémunération, à la dévalorisation des métiers à prédominance féminine, ou au temps de travail. Ceci permettrait de relever le niveau des retraites des femmes alors que celles-ci ont une pension de 40% inférieure à celle des hommes, dans la perspective de retraites de haut niveau.

L'index égalité salariale doit permettre de supprimer effectivement les écarts de rémunération. Le « *seuil de pertinence* », le barème et la pondération masquent une partie des écarts. Un bilan rapide devra être tiré et les modifications nécessaires mises en place pour que toutes les entreprises soient dans l'obligation d'éliminer les écarts.

Les obligations de transparence et les moyens du CSE en matière d'information et de dialogue social doivent être renforcés. L'obligation de résultat en matière d'égalité salariale doit être étendue à la fonction publique. Les employeurs doivent débloquer les enveloppes de rattrapage nécessaires.

- **Donner à l'Inspection du travail les moyens humains pour garantir l'application de la loi** et affecter le produit des pénalités à un fonds en faveur de l'égalité professionnelle.
- **Lutter contre les inégalités de carrière.** Renforcer et rendre obligatoire les indicateurs permettant d'identifier et de supprimer les mécanismes de plafond de verre.
- **Les femmes sont majoritaires parmi les bas salaires, nous revendiquons leur augmentation. Elles représentent 62% des personnels de la Fonction Publique, il est nécessaire de revaloriser le point d'indice.**

2. Lutter contre la précarité et revaloriser les métiers à prédominance féminine

La crise sociale actuelle démontre encore une fois que la précarité a majoritairement un visage de femme. Les métiers dans lesquels les femmes sont concentrées, ont une forte utilité sociale et sociétale, pourtant, ils sont dévalorisés financièrement et socialement. Il y a urgence à

limiter le recours aux contrats à temps partiels, aux contrats précaires et aux horaires atypiques (dimanche, soir et nuit, horaires morcelés...) en les rendant financièrement dissuasifs pour les employeurs et en améliorant la protection sociale. Assurer la mise en œuvre de la loi qui prévoit un salaire égal pour un travail de valeur égale par une juste reconnaissance salariale des qualifications et des compétences dans les classifications et dans les grilles de la Fonction publique. Revaloriser les métiers à prédominance féminine (santé, éducation, administratifs, propreté, social, services à la personne...) dans le privé comme dans le public.

3. Promouvoir une parentalité partagée :

Permettre d'être parent sans renoncer à sa carrière est une nécessité pour l'égalité F/H, pour l'éducation des générations futures et pour les professionnelles et professionnels de ce secteur, essentiellement féminin. Avec les mesures suivantes, nous proposons d'en faire un investissement d'avenir :

Augmenter l'indemnisation du congé parental au niveau de l'arrêt maladie pour permettre une parentalité partagée. Allonger le congé paternité à au moins un mois et le rendre obligatoire. Rémunérer le congé maternité à 100%, l'étendre à toutes les travailleuses et l'allonger à 18 semaines.

Investir massivement dans les services publics pour garantir le droit à une place d'accueil pour chaque enfant et répondre aux problèmes liés à la perte d'autonomie des personnes âgées.

4. Lutter contre les violences sexistes et sexuelles :

30% des femmes déclarent être victimes de harcèlement sexuel au travail. La lutte contre les violences sexistes et sexuelles nécessite des droits supplémentaires et des moyens. Nous revendiquons les mesures suivantes :

- **Garantir l'indépendance et le rôle des référentes et référents du personnel contre les violences en leur attribuant des droits, moyens et prérogatives**
- **Faire de la prévention des violences sexistes et sexuelles un sujet obligatoire de négociation et mettre en œuvre des sanctions** pour tous les employeurs qui ne disposent pas de plan de prévention et de procédure sécurisée pour les victimes et témoins.
- **Protéger l'emploi et la carrière des victimes**, que les violences aient un lien avec le travail ou non, en mettant en place sur présentation d'un certificat médical le droit à des aménagements d'horaires, de poste, des congés, la possibilité d'une mobilité fonctionnelle ou géographique choisie... La prise en charge médico-sociale et psychologique des victimes doit être effectuée sans frais.
- **Former l'ensemble des RH et managers, inspecteurs et inspectrices du travail, magistrates et magistrats, personnels de santé, d'éducation et de sécurité...**, et les représentantes et représentants du personnel. **Mettre en place une sensibilisation annuelle obligatoire** sur le temps et le lieu de travail.
- **Allonger les délais de prescription des licenciements** commis suite à des discriminations ou à des violences sexuelles au travail.

Nous défendons l'intégration de ces mesures dans une norme de l'OIT contre les violences sexistes et sexuelles et nous nous mobiliserons en juin à Genève à l'appel de la Confédération Syndicale Internationale pour garantir son adoption.

L'égalité Femmes/Hommes : toujours un combat ! (2019). *Dossier égalité professionnelle*. <https://www.force-ouvriere.fr/1-egalite-femmes-hommes-toujours-un-combat?lang=fr>

ANNEXE 2 - Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif

Université du Quindío

Filière en Langues modernes

Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère
de l'article d'opinion persuasif

Code: _____

Partie 1. STRUCTURE DE L'ARGUMENTATION

Section A. Type de structure argumentative évaluée : superstructure

	Les mesures d'évaluation	ÉVALUATION	
		oui	non
SUPERSTRUCTURE ARGUMENTATIVE- PERSUASIVE	Caractère persuasif de l'argumentation		
	Présentation de la thèse		
	Arguments en faveur du soutien de la thèse identifiée		
	Déclaration de la conclusion		
NOMBRE TOTAL DE CRITÈRES REMPLIS			

REMARQUE : si le texte ne répond PAS à la nature persuasive-électorale et à l'énoncé de la thèse, échoue à l'évaluation. Expliquez brièvement les raisons de chaque cas.

QUANTIFIEUR GLOBALEMENT

- o Nombre moyen de sujets avec un texte persuasif-électorale.
- o Nombre moyen de sujets avec un énoncé de thèse : _____
- o Nombre moyen de sujets avec un ou plusieurs arguments : _____
- o Nombre moyen de sujets avec une conclusion : _____
- o Nombre moyen de sujets présentant les trois aspects : _____

Section B. Type de structure argumentative évaluée : macro-structure

Macrostructure argumentative (contenu sémantique global et local)	Échelle d'évaluation				
Mesures d'évaluation	5	4	3	2	1
La fonction socio-pragmatique persuasive	Le texte répond entièrement à la tâche proposée	Le texte répond clairement à la tâche demandée	Le texte répond modérément à la tâche demandée	Le texte répond minimalement à la tâche demandée	Le texte ne répond pas du tout à la tâche demandée
La fonction de thèse persuasive	La thèse exprime pleinement la position persuasive de l'étudiant et la relation avec le sujet proposé.	La thèse exprime clairement la position persuasive de l'étudiant et la relation avec le sujet proposé.	La thèse exprime modérément la position persuasive de l'étudiant et la relation avec le sujet proposé.	La thèse exprime de façon minimale la position persuasive de l'étudiant et la relation avec le sujet proposé.	La thèse n'exprime pas du tout la position persuasive de l'étudiant et la relation avec le sujet proposé.
La relation logique entre les arguments et la fonction socio-pragmatique persuasive	Ils sont entièrement liés logiquement à la thèse défendue.	Ils ont un lien logique clair avec la thèse défendue	Ils ont un lien logique modéré avec la thèse soutenue.	Ils n'ont qu'une relation logique minimale avec la thèse défendue.	Ils n'ont aucune relation logique avec la thèse soutenue.
La relation logique entre les arguments et la fonction persuasive de la thèse	Ils sont entièrement liés logiquement l'un à l'autre	Ils sont clairement liés logiquement l'un à l'autre	Ils ne sont que modérément liés logiquement l'un à l'autre	Ils sont minimalement liés logiquement l'un à l'autre	Ils n'ont aucune relation logique entre eux
La cohérence entre les arguments développés	Très élevée	Élevée	Moyenne	Faible	Très faible
Relación de la conclusión con la tesis persuasiva	Entièrement lié	Clairement lié	Relation modérée	Relation minimale	Aucune relation
La relation de la conclusion avec la fonction socio-pragmatique persuasive	Entièrement lié	Clairement lié	Relation modérée	Relation minimale	Aucune relation
La relation de la conclusion avec la thèse persuasive	Entièrement lié	Clairement lié	Relation modérée	Relation minimale	Aucune relation
Score total obtenu sur l'échelle					

CALCUL DE LA PERFORMANCE GLOBALE DANS LA MACRO-STRUCTURE ARGUMENTAIRE (Note totale obtenue (PT)/Nombre de caractéristiques ou mesures d'évaluation (NC)=4)

Déficient (1)	Insuffisant (2)	Acceptable (3)	Satisfaisant (4)	Excellent (5)

Remarques concernant l'évaluation de la macrostructure argumentative

1) Calculer le nombre d'AP au niveau noté :

2. identifier les raisons qui placent les AP au niveau noté :

3. Identifier les raisons qui placent les DP dans le niveau évalué :

4. Identifiez les raisons qui placent la conclusion au niveau évalué :

Section C. Type de structure argumentative évaluée : microstructure

Microstructure argumentative (mécanismes de cohésion sémantique entre les idées).	Échelle d'évaluation				
	Mesures d'évaluation	5	4	3	2
Les mécanismes de liaison des idées : la fonction argumentative des marqueurs textuels.	Tous les marqueurs textuels utilisés remplissent entièrement leur fonction argumentative	La majorité des marqueurs textuels utilisés remplissent clairement leur fonction argumentative.	Très peu de marqueurs textuels utilisés remplissent leur fonction argumentative.	De nombreux marqueurs textuels utilisés n'ont pas de fonction argumentative	Aucun des marqueurs textuels utilisés ne remplit sa fonction argumentative.
Les mécanismes de cohésion lexicale : la répétition, la réitération et l'association.	Très élevée	Élevée	Moyenne	Faible	Très faible
Les relations entre les idées au moyen de signes de ponctuation	Très élevée	Élevée	Moyenne	Faible	Très faible
La relation logique entre les mots qui composent une phrase : la concordance grammaticale	Très élevée	Élevée	Moyenne	Faible	Très faible
Score total obtenu sur l'échelle					

CALCUL DE LA PERFORMANCE GLOBALE DANS LA MACRO-STRUCTURE ARGUMENTAIRE (Note totale obtenue (PT)/Nombre de caractéristiques ou mesures d'évaluation (NC)=4)				
Déficient (1)	Insuffisant (2)	Acceptable (3)	Satisfaisant (4)	Excellent (5)

Remarques concernant l'évaluation de la macrostructure argumentative

1. Identifier les raisons qui situent la fonction argumentative des marqueurs textuels au niveau évalué.

2. Identifier les raisons qui situent l'utilisation des mécanismes de cohésion lexicale : répétition, réitération et association au niveau évalué.

3. Identifier les raisons qui situent les relations entre les idées à l'aide des signes de ponctuation au niveau évalué.

4. Identifier les raisons qui situent la relation logique entre les mots d'une phrase : l'accord grammatical au niveau évalué.

PARTIE 2. MÉCANISMES DE PERSUASION

EFECTO ESPERADO		5	4	3	2	1
(arguments liés à l'ethos)	Établir un lien avec le lecteur pour gagner sa crédibilité	crédibilité Excellente	Crédibilité suffisante	Crédibilité acceptable	Crédibilité insuffisante	Crédibilité déficiente
(arguments relatifs au pathos)	Activation des sentiments du lecteur	Excellente activation	Activation suffisante	Activation acceptable	Activation insuffisante	Activation déficiente
(arguments relatifs au logos)	Justifie ses arguments en s'appuyant sur des preuves, des témoignages, des statistiques, des données et des vérités universelles.	justification Excellente	justification suffisant	Justification acceptable	Justification insuffisante	Justification déficiente

Commentaires concernant l'évaluation de l'utilisation des modes de persuasion

o En cas d'absence totale (0) de la ressource argumentaire pour chaque mode de persuasion, indiquer la quantité respective, selon le tableau suivant :

MODE DE PERSUASION	Nombre de cas
Arguments liés à l'ethos	
Arguments liés au pathos	
Arguments liés au logos	

- o **Sélectionnez des exemples d'arguments selon le mode de persuasion dans le tableau ci-dessous :**

MODES DE PERSUASION	EXEMPLES
Arguments liés à l'ethos	
Arguments liés au pathos	
Arguments liés au logos	

ANNEXE 3 - Observation structurée pour la négociation des accords

<p>Université du Quindío</p> <p>Filière en Langues modernes</p> <p>Observation structurée pour la négociation des accords</p> <p>Objectif : Décrire la performance des apprenant-es quant à la négociation des accords dans l'argumentation orale</p>				
<p>Catégorie principal</p> <p>Négociation des accords</p>				
Sous-catégories		oui	non	Justifier
Pratiques dialogiques	Utilisation de la rationalité			
	Processus de communication			
	Intersubjectivité			

ANNEXE 4 - Documents de consentement

CONSETEMENT ECLAIRÉ DU DIRECTEUR DU PROGRAMME PROFESSIONNEL UNIVERSITAIRE EN LANGUES ETRANGERES

Moi, _____ en tant que directrice de la Filière en Langues Etrangères ai été informé(e) du projet de recherche intitulé : argumenter pour persuader et s'entendre en français langue cible.

ASPECTS DE LA RECHERCHE

Objectif général de la recherche

Déterminer comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'approche métapragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez des apprenants de français IV en langues vivantes.

Objectifs spécifiques

- Diagnostiquer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es.
- Concevoir une séquence didactique basée sur une approche multimodale et métapragmatique.
- Mettre en œuvre la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale à partir de techniques et d'activités autour de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et de la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère.
- Evaluer l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale sur la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère pour des apprenant·es de français IV au département de langues vivantes.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette étude adopte une approche qualitative et une conception de recherche-action. Au cours de la procédure de recherche, l'apprenant·e participant·e sera invité à effectuer les tests suivants :

Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, portfolio et débat.

ENGAGEMENTS ÉTHIQUES DE LA CHERCHEUSE

- La chercheuse socialisera la nature et la méthodologie du projet avec les apprenant·es. Il sera ensuite précisé que si ces derniers acceptent de participer à la recherche, ils peuvent s'en retirer à tout moment au cours de sa mise en œuvre.
- La chercheuse annoncera que les résultats obtenus pendant et à la fin de la mise en œuvre serviront de retour d'information au processus d'enseignement-apprentissage.
- La chercheuse évitera d'exposer les participant·es à des actes susceptibles de leur porter préjudice ou d'affecter leur estime de soi.
- La chercheuse veillera à protéger la vie privée des participant·es.
- Toutes les données et informations recueillies ici seront fiables, véridiques et seront collectées de manière responsable, honnête et prudente.
- La chercheuse rédigera un accord d'initiation dans lequel tous les aspects susmentionnés seront établis, en mettant particulièrement l'accent sur les engagements de la chercheuse envers l'institution, la direction, les enseignants, les apprenant·es et la communauté.
- La chercheuse rédigera et formeront le procès-verbal d'engagement aux aspects éthiques et bioéthiques.
- La chercheuse socialisera les résultats obtenus avec les enseignant·es et la directrice du programme.

Une fois connus la nature, les objectifs, la méthodologie et les résultats attendus de la recherche je manifeste :

- Avoir été informé des objectifs et des procédures de l'étude et du type de participation qui m'est demandé, en relation avec les enseignants qui souhaitent y participer.
- Savoir que toutes les informations recueillies resteront confidentielles, gardées par la chercheuse et utilisées exclusivement aux fins de la recherche.
- Avoir été informé que la participation à cette étude est volontaire, qu'elle n'implique aucun dommage ou danger pour le corps humain.
- N'implique aucun préjudice ou danger pour la santé physique ou mentale des participant·es.
- Avoir été informé que les participant·es peuvent se retirer du projet à tout moment sans que cela n'affecte les participant.es.
- Avoir été informé que les résultats des évaluations serviront de soutien et de retour d'information pour le processus d'enseignement et d'apprentissage et n'affecteront pas les notes de performance du cours.
- Avoir été informé que les résultats de cette recherche seront diffusés.

Ce document est signé en deux exemplaires (en espagnol), un exemplaire restant en possession de chacune des parties.

SIGNATURE DE LA DIRECTRICE _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE

SIGNATURE DU TÉMOIN _____

CONSENTEMENT ECLAIRÉ DU DIRECTEUR DU PROGRAMME
PROFESSIONNEL UNIVERSITAIRE EN LANGUES ETRANGERES

Moi, _____ en tant qu'apprenant·e de la Filière en Langues Etrangères ai été informé(e) du projet de recherche intitulé : argumenter pour persuader et s'entendre en français langue cible.

ASPECTS DE LA RECHERCHE

Objectif général de la recherche

Déterminer comment la mise en œuvre d'une séquence didactique centrée sur l'approche métapragmatique multimodale peut améliorer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez des apprenants de français IV en langues vivantes.

Objectifs spécifiques

- Diagnostiquer la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère chez les apprenant·es.
- Concevoir une séquence didactique basée sur une approche multimodale et métapragmatique.
- Mettre en œuvre la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale à partir de techniques et d'activités autour de la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et de la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère.
- Evaluer l'impact de la mise en œuvre de la séquence didactique basée sur une approche métapragmatique multimodale sur la production argumentative écrite de l'article d'opinion persuasif et la négociation d'accords dans l'argumentation orale en français langue étrangère pour des apprenant·es de français IV au département de langues vivantes.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette étude adopte une approche qualitative et une conception de recherche-action. Au cours de la procédure de recherche, l'apprenant·e participant·e sera invité·e à effectuer les tests suivants :

Épreuve de production écrite argumentative en français langue étrangère de l'article d'opinion persuasif, portfolio et débat.

ENGAGEMENTS ÉTHIQUES DE LA CHERCHEUSE

- La chercheuse socialisera la nature et la méthodologie du projet avec les étudiants. Il sera ensuite précisé que si ces derniers acceptent de participer à la recherche, ils peuvent s'en retirer à tout moment au cours de sa mise en œuvre.
- La chercheuse annoncera que les résultats obtenus pendant et à la fin de la mise en œuvre serviront de retour d'information au processus d'enseignement-apprentissage.
- La chercheuse évitera d'exposer les participant·es à des actes susceptibles de leur porter préjudice ou d'affecter leur estime de soi.
- La chercheuse veillera à protéger la vie privée des participant·es.
- Les noms des enseignant·es resteront totalement anonymes afin de garantir leur bien-être et leur vie privée. Toutes les données et informations recueillies ici seront fiables, véridiques et seront collectées de manière responsable, honnête et prudente.
- La chercheuse rédigera un accord d'initiation dans lequel tous les aspects susmentionnés seront établis, en mettant particulièrement l'accent sur les engagements des chercheurs envers l'institution, la direction, les enseignant·es, les apprenant·es et la communauté.
- La chercheuse rédigera et formeront le procès-verbal d'engagement aux aspects éthiques et bioéthiques.
- La chercheuse socialisera les résultats obtenus avec les enseignant·es et la directrice du programme.

Une fois connus la nature, les objectifs, la méthodologie et les résultats attendus de la recherche je manifeste :

- Avoir été informé des objectifs et des procédures de l'étude et du type de participation qui m'est demandé, en relation avec les enseignants qui souhaitent y participer.
- Savoir que toutes les informations recueillies resteront confidentielles, gardées par le chercheur et utilisées exclusivement aux fins de la recherche.
- Avoir été informé que la participation à cette étude est volontaire, qu'elle n'implique aucun dommage ou danger pour le corps humain.

n'implique aucun préjudice ou danger pour la santé physique ou mentale des participant·es.

- Avoir été informé que les participant·es peuvent se retirer du projet à tout moment sans que cela n'affecte les participant·es.
- Avoir été informé que les résultats des évaluations serviront de soutien et de retour d'information pour le processus d'enseignement et d'apprentissage et n'affecteront pas les notes de performance du cours.
- Avoir été informé que les résultats de cette recherche seront diffusés.

Ce document est signé en deux exemplaires (en espagnol), un exemplaire restant en possession de chacune des parties.

SIGNATURE DE LA DIRECTRICE _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE

SIGNATURE DU TÉMOIN _____

ANNEXE 5 - Réflexion n° 2 du journal de l'apprenant

L'objectif de cette unité 1 est d'encourager les apprenant·es à considérer leur rôle en tant qu'individus dotés de droits, capables de s'exprimer et de débattre dans le contexte socio-éducatif. Les apprenant·es ont commencé par examiner leur propre compréhension des processus d'argumentation qu'ils utilisent dans la vie quotidienne. Pour ce faire, une variété d'activités ludiques a été utilisée. Ces activités comprenaient la résolution de problèmes ou de dilemmes basés sur l'argumentation, l'analyse d'informations provenant de l'environnement, comme les tweets, les mèmes, les nouvelles auxquelles les apprenant·es sont exposés quotidiennement. Les apprenant·es ont réagi positivement aux activités. Ils ont notamment été en mesure d'identifier le caractère multimodal du texte et de l'argumentation. Ils ont également identifié les différentes implications et la place de l'argumentation dans leur vie et dans leurs résultats scolaires.

Une fois le stade de la prise de conscience de l'argumentation développé, les activités de la deuxième unité visaient à renforcer la compréhension et l'utilisation du texte argumentatif par les apprenant·es à un niveau discursif et pragmatique. En ce sens, différentes stratégies métapragmatiques ont été adoptées, qui ont permis de réfléchir non seulement à la structure du texte, mais aussi aux aspects contextuels, c'est-à-dire à l'objectif de l'argumentation, à l'analyse de l'auteur et de l'interlocuteur, entre autres aspects. Les premières activités se sont concentrées sur l'étude de la structure organisationnelle du texte, à savoir la super-macro et la micro-structure. La super macro et la micro structure.

J'ai commencé la première activité avec une feuille de papier et les marqueurs pour essayer de découvrir la structure de la dissertation et les caractéristiques que nous pensons que chacune des parties doit avoir. Comme j'ai vu que beaucoup de ces stagiaires avaient une certaine connaissance de la question, j'ai pu créer des groupes où ces stagiaires ayant une meilleure compréhension de la structure de l'article d'opinion pourraient les aider si nécessaire. Nous avons vu une présentation PPT et confirmé que de nombreuses hypothèses sur la présentation étaient correctes ; nous avons pu établir une comparaison. Dans cette partie, beaucoup d'apprenant·es ont pu clarifier certaines questions sur la structure que beaucoup d'entre eux ne comprenaient pas encore en profondeur, et les activités visant à organiser le texte, qui avait été divisé en plusieurs parties, leur ont vraiment permis de mieux comprendre le corps de cette composition écrite. Une fois les

premières approches de la structure globale ou de la superstructure du texte effectuées, une série de réflexions métacognitives sur les aspects macro-structurels a commencé. Chaque séance de cours ou activité comportait un espace de réflexion sur les connaissances antérieures à partir d'une chanson, de l'analyse d'un podcast, d'un mème ou d'un autre document multimodal sur un sujet controversé.

Une fois le sujet contextualisé, une analyse de la thèse, de la fonction persuasive de la thèse, de la relation entre la thèse et les arguments développés à partir d'un texte modèle authentique a été réalisée.

En ce qui concerne la thèse ou la position à défendre dans un texte, au début, certains apprenant·es ne comprenaient pas la structure de la thèse. Interrogés sur la thèse d'un article sur le tabagisme, iels ont répondu : « *fumer est une mauvaise habitude* ». Iels ont donné leur avis et n'ont pas pris position. Cependant, au cours de l'application, les apprenant·es ont commencé à créer consciemment une stratégie pour développer la thèse sur la base de la structure logique choisie et de la conclusion énoncée. Plus précisément, les apprenant·es sont passés de la formulation d'opinions générales à l'établissement de positions qui abordent trois aspects : l'identification du sujet, la prise de position sur ce que l'argumentateur pense du sujet et l'établissement des raisons de cette position.

Grâce à diverses activités dans lesquelles iels devaient associer des arguments à différentes thèses déjà avancées, les apprenant·es ont pu comprendre l'importance d'établir une position à défendre et établir la différence entre une opinion et une position à défendre. Cette activité a permis aux apprenant·es de prendre position et de commencer à savoir que le thème de la classe était la synthèse et la création d'un point de vue qui exprime directement et clairement une opinion sur un sujet. Les apprenant·es ont ensuite reçu un texte dans lequel iels devaient trouver l'énoncé de la thèse et analyser ses caractéristiques. Au cours de cette phase, les apprenant·es ont trouvé une formule qu'iels considèrent claire pour rédiger une thèse : sujet/proclamation/direction en 3 raisons. Iels l'ont utilisée et ont résolu l'exercice productif qui leur était proposé.

Suite à ces activités, les apprenant·es ont été amenés à approfondir leur compréhension de la structure du texte argumentatif persuasif en se concentrant sur les aspects micro-structurels. Iels ont étudié les différentes parties du texte, telles que l'introduction, le développement des arguments et la conclusion, ainsi que les éléments linguistiques et

rhétoriques utilisés pour soutenir leurs idées.

Pour renforcer leur apprentissage, j'ai proposé aux apprenant·es des exemples de textes argumentatifs persuasifs authentiques, tels que des articles de journaux, des discours politiques ou des essais. Iels ont analysé ces textes en identifiant les caractéristiques spécifiques de chaque partie et en examinant les stratégies de persuasion utilisées par les auteurs.

En parallèle, les apprenant·es ont été encouragés à produire leurs propres textes argumentatifs persuasifs. Iels ont choisi des sujets qui les intéressaient et ont suivi la formule qu'ils avaient apprise : sujet/proclamation/direction en 3 raisons. Iels ont structuré leurs textes en utilisant une introduction convaincante, des arguments solides soutenus par des preuves pertinentes et une conclusion percutante.

Pendant cette phase de production, j'ai accordé une attention particulière à l'accompagnement individuel des apprenant·es. J'ai fourni des conseils sur la structure, la cohérence, la clarté et l'organisation de leurs arguments. J'ai également encouragé les échanges entre les apprenant·es, favorisant les discussions et les débats constructifs pour renforcer leurs compétences argumentatives.

Enfin, pour promouvoir l'objectif communicatif et social de l'argumentation, j'ai organisé des activités de présentation orale où les apprenant·es ont eu l'occasion de défendre leurs positions devant leurs pairs. Iels ont été encouragés à utiliser des techniques de communication persuasives, telles que l'emploi de gestes, la modulation de la voix et l'utilisation d'exemples concrets.

Les deux unités ont permis aux apprenant·es de développer leur compréhension et leur maîtrise de l'argumentation et de la structure du texte argumentatif persuasif. Iels ont acquis des compétences pour analyser et produire des textes convaincants, tout en prenant en compte les aspects communicatifs et sociaux de l'argumentation. Cette expérience leur a permis de renforcer leur capacité à exprimer leurs idées de manière persuasive et à participer activement aux débats dans divers contextes socio-éducatifs.

J'ai pu constater plusieurs aspects importants de l'apprentissage de l'argumentation et de la structure du texte argumentatif persuasif chez les apprenant·es de français langue étrangère. Voici quelques réflexions à partir de cette observation :

Importance de la prise de conscience : j'ai commencé par encourager les apprenant·es à réfléchir sur leur propre compréhension des processus d'argumentation qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne. Cette prise de conscience initiale a permis aux apprenant·es de reconnaître l'importance de l'argumentation dans leur vie et dans leurs résultats scolaires, ainsi que d'identifier le caractère multimodal du texte et de l'argumentation.

Approche métapragmatique : Les activités de la deuxième unité ont adopté une approche métapragmatique, ce qui signifie que les apprenant·es ont été encouragés à réfléchir non seulement à la structure du texte argumentatif, mais aussi aux aspects contextuels tels que l'objectif de l'argumentation, l'analyse de l'auteur et de l'interlocuteur. Cela permet aux apprenant·es de développer une compréhension plus approfondie de l'argumentation et d'appliquer leurs connaissances de manière plus pragmatique.

Apprentissage collaboratif : j'ai créé des groupes dans lesquels les apprenant·es ayant une meilleure compréhension de la structure de l'article d'opinion pouvaient aider leurs pairs. Cela favorise l'apprentissage collaboratif, où les apprenant·es peuvent s'entraider, échanger des idées et consolider leurs connaissances.

Développement de la thèse : Les apprenant·es ont initialement eu du mal à comprendre la structure de la thèse et ont donné leur avis sans prendre position. Cependant, au cours de l'application, ils ont appris à développer consciemment une stratégie pour formuler une thèse claire en s'appuyant sur une structure logique et en énonçant une conclusion. Cela démontre leur évolution dans la formulation d'opinions générales vers l'établissement de positions argumentées avec des raisons spécifiques.

Apprentissage par l'exemple : Les apprenant·es ont analysé des textes argumentatifs persuasifs authentiques, tels que des articles de journaux et des discours politiques, pour identifier les caractéristiques spécifiques de chaque partie et les stratégies de persuasion utilisées par les auteurs. L'apprentissage par l'exemple les a aidés à mieux comprendre comment structurer leurs propres textes argumentatifs persuasifs.

Accompagnement et présentation orale : j'ai accordé une attention particulière à l'accompagnement individuel des apprenant·es pendant la phase de production de leurs textes argumentatifs. Elle a fourni des conseils et encouragé les échanges entre les apprenant·es. De plus, des activités de présentation orale ont été organisées pour

permettre aux apprenant·es de défendre leurs positions devant leurs pairs, renforçant ainsi leurs compétences de communication persuasive.

ANNEXE 6 - Réflexion n° 3 du journal de l'enseignante

Au cours de l'Unité 3, nous avons abordé l'analyse et l'utilisation des aspects socio-pragmatiques dans l'argumentation écrite et orale. Cette période a été à la fois stimulante et enrichissante, et je suis ravi·e des progrès réalisés par mes apprenant·es. En tant qu'enseignant·e, j'ai ressenti une grande satisfaction en développant les activités de cette unité. L'exploration des différents types d'arguments et l'analyse des aspects socio-pragmatiques dans les textes écrits et oraux ont suscité des discussions approfondies et des réflexions pertinentes. J'ai été impressionné·e par l'engagement et l'enthousiasme de mes apprenant·es tout au long de cette étape.

Les apprenant·es ont fait preuve d'une performance remarquable. Ils ont développé leurs compétences en évaluation et en justification de la nature des arguments, en caractérisant les arguments ethos, pathos et logos dans différents textes. Les discussions métacognitives et métapragmatiques ont été particulièrement constructives, permettant une analyse approfondie des implications sociales des documents persuasifs multimodaux.

Les apprenant·es ont également eu l'opportunité d'explorer les figures littéraires telles que l'ironie et l'humour dans des documents comme les mèmes et les dessins animés. Ils ont créé leurs propres mèmes, les ont partagés avec leurs camarades et ont posé des questions métapragmatiques pour encourager l'analyse de l'intentionnalité des textes, des types d'arguments et des mécanismes de persuasion utilisés.

Au cours de la neuvième semaine, les apprenant·es ont élaboré des articles d'opinion en utilisant des procédés littéraires et discursifs. En outre, ils n'adoptent pas la séquence linéaire de la thèse, de l'argument et de la conclusion dans leurs écrits. Au lieu de cela, les textes peuvent commencer par une description d'un lieu ou un récit au langage ironique, puis présenter des arguments de cause et de conséquence, la thèse, des citations, des sources du contexte local, des arguments indépendants et dépendants, et enfin une conclusion.

Dans la continuité de l'observation de la neuvième semaine, les apprenant·es ont démontré leur capacité à élaborer des articles d'opinion en utilisant des procédés littéraires et discursifs. Une caractéristique intéressante de leurs écrits est leur approche non linéaire de la structure traditionnelle comprenant la thèse, l'argument et la conclusion.

Au lieu de suivre une séquence linéaire préétablie, les textes des apprenant·es présentent une diversité de schémas narratifs et argumentatifs. Certains articles débutent par une description vivante d'un lieu où s'ouvrent sur un récit utilisant l'ironie comme ressource stylistique. Ces introductions captivantes permettent aux lecteurs de plonger immédiatement dans le contexte et d'être intrigués par la suite de l'argumentation.

Les apprenant·es ont également démontré leur capacité à utiliser des arguments de cause et de conséquence de manière efficace. Ils ont présenté des raisonnements solides en étayant leurs opinions avec des citations, des sources locales et des exemples pertinents. Cette approche enrichit leurs textes en les ancrant dans un contexte spécifique et en les rendant plus convaincants. Il est intéressant de noter que les apprenant·es ont également intégré des arguments indépendants et dépendants dans leurs articles. Ils ont su démontrer leur compréhension des différentes nuances argumentatives et ont fait preuve d'une pensée critique en développant des raisonnements complexes et en explorant les différentes perspectives liées à leur sujet.

Enfin, les apprenant·es ont soigné leurs conclusions en offrant une synthèse efficace de leur argumentation. Ils ont réussi à rappeler les points clés tout en insufflant une touche d'originalité et de conviction. Dans l'ensemble, je suis très satisfait·e des performances de mes apprenant·es dans la production de leurs articles d'opinion. Leur capacité à utiliser des procédés littéraires et discursifs, ainsi que leur approche non linéaire de la structure argumentative traditionnelle, démontrent une réelle maîtrise des aspects socio-pragmatiques de l'argumentation.

Cependant, je remarque qu'il y a encore des opportunités d'amélioration. Certains apprenant·es pourraient bénéficier d'un travail supplémentaire sur la cohérence et la cohésion de leurs arguments, ainsi que sur la structuration globale de leurs articles. J'envisage de proposer des activités spécifiques pour renforcer ces compétences et les guider vers une argumentation encore plus précise et convaincante. Je suis encouragé·e par les progrès réalisés jusqu'à présent et je suis convaincu·e que mes apprenant·es continueront à se développer en tant qu'argumentateurs et communicateurs efficaces au fil de notre parcours pédagogique.

ANNEXE 7- Réflexion n° 4 du journal de l'enseignante

L'observation du processus de l'Unité 5 met en évidence les progrès réalisés par les apprenant·es dans la négociation des accords et l'argumentation persuasive socialement significative. Les différentes activités et exercices utilisés ont permis de développer leur compréhension des aspects structurels et pragmatiques de l'article d'opinion persuasif, ainsi que leur capacité à analyser et à utiliser les arguments ethos, pathos et logos dans différents types de textes multimodaux.

Au niveau de l'argumentation écrite, l'analyse de la structure de l'article d'opinion à l'aide de textes authentiques a été une approche efficace. Les exercices métacognitifs et métapragmatiques tels que les textes à compléter, les textes modèles, les organigrammes et les matrices de rôles ont permis aux apprenant·es de développer leurs compétences en rédaction et en argumentation. Les exercices de saisie de texte, d'insertion et/ou de développement, de transformation, de recherche et de remplacement, de décodage et de déplacement d'unités ont renforcé leur capacité à structurer et à organiser leurs idées de manière persuasive.

L'utilisation de questionnaires semi-structurés a également été bénéfique pour analyser l'utilisation et l'intention des arguments ethos, pathos et logos dans les textes multimodaux tels que les mèmes, les dessins animés, les articles d'opinion multimodales et les discours politiques. Cela a permis aux apprenant·es de développer leur sens critique et leur capacité à évaluer les différentes techniques de persuasion utilisées dans ces textes.

En ce qui concerne l'argumentation orale et la négociation des accords, les apprenant·es ont eu l'occasion de schématiser les solutions possibles et les points d'accord à partir de situations polémiques tirées de journaux locaux et de témoignages oraux et écrits. La participation à des débats a permis aux apprenant·es de développer leurs compétences argumentatives et de mettre en pratique les connaissances acquises dans l'unité. L'ambiance chaleureuse et amicale favorisée lors des débats a contribué à leur confort et à leur confiance dans l'expression de leurs opinions.

En effet, au cours de la dixième semaine, les apprenant·es identifient le genre de l'article d'opinion parmi d'autres genres argumentatifs tels que l'essai, le texte publicitaire et l'article de pétition. Plus précisément, iels ont acquis la capacité de sélectionner des articles d'opinion à partir d'une variété de sources, d'examiner le style de l'auteur·e et

d'étudier la structure adoptée par l'auteur·e. Les apprenant·es ont identifié la structure de l'article d'opinion aux niveaux super, macro et micro structurel même si les textes ne suivent pas la séquence traditionnelle de la thèse, de l'argument et de la conclusion. Dans la onzième semaine. Les apprenant·es ont élaboré individuellement et en groupe des articles d'opinion, dans lesquelles iels indiquent au moyen de couleurs les différents niveaux super, macro et micro structurels. Plus précisément, lors de l'évaluation du contenu des articles d'opinions écrits, la position du sujet argumentant par rapport à la thèse défendue, le corps d'arguments développé dans le but de persuader le·la lecteur·rice et la clôture ou la conclusion sont clairement identifiés. Au niveau macro-structurel, les apprenant·es ont été capables d'identifier et de développer consciemment différents types d'arguments pertinents, à savoir : les arguments d'autorité, de valeur, de cause et de conséquence.

Dans la onzième semaine, les apprenant·es ont eu l'opportunité d'élaborer individuellement et en groupe des articles d'opinion en appliquant leurs connaissances sur les niveaux super, macro et micro structurels. Ils ont réussi à identifier la position du sujet argumentant par rapport à la thèse défendue, à développer un corps d'arguments persuasifs et à proposer une clôture ou une conclusion pertinente. Au niveau macro-structurel, ils ont démontré leur capacité à utiliser différents types d'arguments pertinents, tels que les arguments d'autorité, de valeur, de cause et de conséquence.

Ces progrès témoignent de l'engagement des apprenant·es et de leur capacité à appliquer les concepts et les compétences enseignés tout au long de l'unité. Cependant, il est important de continuer à soutenir les apprenant·es dans le développement de leur cohérence et de leur cohésion argumentative, ainsi que dans l'organisation de leurs idées de manière plus structurée et convaincante. Des activités spécifiques pour renforcer ces compétences pourraient être proposées dans les prochaines étapes de l'enseignement.

L'enseignant·e peut tirer plusieurs réflexions de cette observation pour améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'argumentation orale et écrite selon l'approche métapragmatique multimodale :

Renforcer la cohérence et la cohésion argumentative : Bien que les apprenant·es aient fait des progrès dans l'argumentation persuasive, il est important de continuer à les soutenir dans le développement de leur cohérence et de leur cohésion argumentative. L'enseignant·e peut proposer des activités supplémentaires axées spécifiquement sur la

structuration et l'organisation des idées, ainsi que sur la construction de liens logiques entre les différents arguments.

Approfondir l'analyse des techniques de persuasion : Les apprenant·es ont développé leur sens critique et leur capacité à évaluer les techniques de persuasion utilisées dans les textes multimodaux. L'enseignant·e peut intensifier cet aspect en proposant des exercices d'analyse approfondie des différents modes de persuasion (ethos, pathos, logos) dans une variété de textes multimodaux, encourageant ainsi les apprenant·es à identifier et à évaluer les choix persuasifs des auteurs.

Intégrer davantage d'exercices de négociation des accords : L'observation a montré que la participation à des débats a été bénéfique pour développer les compétences argumentatives des apprenant·es. L'enseignant·e peut introduire plus d'exercices de négociation des accords, en utilisant des situations polémiques réelles, des jeux de rôles ou des simulations, afin de permettre aux apprenant·es de pratiquer la recherche de consensus et de développer des compétences de persuasion plus avancées.

Encourager l'utilisation de sources diverses : Les apprenant·es ont consolidé leurs connaissances en identifiant et en sélectionnant des articles d'opinion à partir de diverses sources. L'enseignant peut continuer à encourager l'utilisation de sources variées, telles que des journaux, des revues, des blogs et des vidéos, afin d'élargir les perspectives des apprenant·es et de les aider à construire des arguments solides et bien informés.

Fournir des retours individualisés : Pour soutenir davantage la progression des apprenant·es, l'enseignant peut offrir des retours individualisés sur leurs productions écrites et orales. Cela peut inclure des commentaires sur la structure argumentative, la pertinence des arguments, la clarté de l'expression et l'utilisation des techniques de persuasion. Les retours individualisés permettent aux apprenant·es de comprendre leurs forces et leurs faiblesses spécifiques, tout en fournissant des conseils personnalisés pour améliorer leurs compétences.

ANNEXE 8 - Réflexion n° 6 du journal de l'enseignante

Par conséquent, j'ai constamment et consciemment suivi tous les éléments impliqués dans le processus d'écriture. J'ai mis en place l'utilisation de mémos. Ceux-ci m'ont permis de me souvenir des commentaires faits par les apprenant·es pendant le cours. En plus des mémos, j'ai également réalisé des entretiens individuels avec les apprenant·es. Ces entretiens ont été précieux pour comprendre leurs perspectives, leurs préférences et leurs défis personnels liés à l'argumentation orale et écrite. Grâce à ces conversations, j'ai pu ajuster mes méthodes pédagogiques et répondre plus efficacement à leurs besoins individuels.

Par ailleurs, la création de blogs a joué un rôle essentiel dans l'unité. Les apprenant·es ont pu utiliser ces blogs pour commenter les activités et les leçons, ce qui a encouragé leur engagement et leur réflexion critique. J'ai veillé à leur fournir un retour régulier sur leurs contributions et à stimuler les discussions en ligne pour favoriser l'apprentissage collaboratif.

J'ai créé des blogs pour que les apprenant·es puissent commenter les activités et les leçons. J'ai mis en œuvre le contrat et la négociation de stratégies et d'activités avec les apprenant·es. Par-dessus tout, j'ai privilégié le dialogue avec les apprenantes pour faire de ce processus une pratique de retour d'information.

Tout cela m'a permis de ne pas perdre de vue que pour que les apprenant·es passent de l'identification de la structure du texte argumentatif à la production de textes fonctionnels, significatifs et critiques, il faut une évaluation des multiples facteurs qui interviennent dans le processus d'écriture : pertinence et qualité des lectures, goûts des apprenant·es, styles d'apprentissage, craintes et expériences des apprenant·es, conditions du contexte immédiat, connaissances et goût de l'enseignant·e pour les sujets, connaissances sur l'utilisation des TIC, intégration des TIC et sa pertinence et cohérence avec les objectifs de l'unité et des activités, contraste des idées avant et après le processus d'écriture, etc.

Principalement, la réflexion m'a permis de donner un sens social, interactif et communicatif à l'écriture. Avec les apprenant·es, j'ai appris à renforcer mon rôle d'enseignante médiatrice et de formatrice de valeurs. J'ai appris à connaître la façon de penser de cette génération de jeunes. Avant chaque cours, j'évalue comment les activités et le contenu peuvent permettre aux apprenant·es d'être des agent·es critiques du

changement social. J'ai pu intégrer l'écriture avec les nouvelles technologies tout en mettant l'accent sur le processus d'écriture. J'ai perdu ma peur d'enseigner l'écriture. Cela m'a permis de faire du processus d'écriture une expérience agréable pour moi.

Le contrat et la négociation de stratégies et d'activités avec les apprenant-es ont été des éléments clés de mon approche pédagogique. En impliquant les apprenant-es dans la planification et la prise de décision, j'ai favorisé leur autonomie et leur responsabilisation dans leur apprentissage de l'argumentation. Ensemble, nous avons établi des objectifs clairs et identifié les étapes nécessaires pour les atteindre.

En mettant l'accent sur le dialogue avec les apprenant-es, j'ai créé un environnement d'apprentissage où l'échange d'idées et la communication étaient valorisés. J'ai encouragé les apprenant-es à exprimer leurs opinions, à argumenter et à confronter leurs idées de manière respectueuse. Cette pratique a permis de développer leurs compétences en communication et de renforcer leur pensée critique.

En réfléchissant constamment à la manière dont les activités et le contenu peuvent permettre aux apprenant-es d'être des agent-es critiques du changement social, j'ai cherché à donner un sens social, interactif et communicatif à l'écriture. J'ai été en mesure d'adapter les sujets abordés et les ressources utilisées pour favoriser une réflexion plus profonde sur les enjeux sociétaux et encourager les apprenant-es à s'engager activement.

Intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement de l'écriture a été une étape importante de mon évolution pédagogique. J'ai compris l'importance des TIC dans le développement des compétences en communication et dans la création d'opportunités d'apprentissage plus interactives. En mettant l'accent sur le processus d'écriture plutôt que sur le produit final, j'ai pu atténuer ma peur d'enseigner l'écriture et en faire une expérience agréable, à la fois pour moi et pour les apprenant-es. Dans l'ensemble, cette unité m'a permis de grandir en tant qu'enseignante médiatrice. Sur la base de cette réflexion et du suivi du processus d'enseignement et d'apprentissage, la réflexion que je peux développer est la suivante

Encourager la réflexion et l'auto-évaluation : Continuez à encourager les apprenant-es à réfléchir sur leur propre processus d'écriture et à s'auto-évaluer à l'aide des rubriques fournies. Vous pouvez également leur demander de rédiger des mémos pour se rappeler des commentaires et des réactions reçus pendant le cours, tout comme vous l'avez fait.

Cette pratique favorise la prise de conscience et l'amélioration continue.

Promouvoir l'interaction et la collaboration : Continuez à utiliser les blogs et les wikis pour l'argumentation écrite, où les apprenant·es peuvent partager leurs analyses et réactions aux articles d'opinion de leurs camarades. Encouragez-les à commenter les activités et les leçons sur les blogs, favorisant ainsi un environnement interactif et collaboratif.

Renforcer la négociation et la co-création : Continuez à mettre en œuvre le contrat et la négociation de stratégies et d'activités avec les apprenant·es. Impliquez-les activement dans la conception et la planification des activités d'écriture, en tenant compte de leurs intérêts, de leurs styles d'apprentissage et de leurs préférences. Cela les responsabilisera davantage et renforcera leur engagement.

Favoriser le dialogue et le retour d'information : Continuez à privilégier le dialogue avec les apprenant·es et à considérer le processus d'écriture comme une pratique de retour d'information. Continuez à leur donner des commentaires constructifs et encouragez-les à se donner des feedbacks mutuels. Cela contribuera à leur développement en tant qu'écrivain·es et communicant·es efficaces.

Élargir l'évaluation des multiples facteurs : Continuez à prendre en compte les multiples facteurs qui interviennent dans le processus d'écriture, tels que la pertinence et la qualité des lectures, les goûts des apprenant·es, leurs styles d'apprentissage, leurs expériences et leurs craintes, ainsi que les conditions du contexte immédiat. Veillez également à intégrer les TIC de manière pertinente et cohérente, tout en encourageant les apprenant·es à confronter leurs idées avant et après le processus d'écriture.

Renforcer votre rôle d'enseignante médiatrice et de formatrice de valeurs : Continuez à développer votre rôle en tant qu'enseignante médiatrice, en guidant les apprenant·es dans leur processus d'écriture, en les encourageant à exprimer leurs opinions et en favorisant la construction de valeurs critiques. Continuez à connaître la façon de penser de cette génération de jeunes et à évaluer comment les activités et le contenu peuvent les aider à devenir des agent·es critiques du changement social.

Maintenir une intégration efficace des TIC : Continuez à intégrer les nouvelles technologies dans l'écriture.

ANNEXE 9 - Questionnaire métapragmatique de réflexion à haute voix

Objectif : Réfléchir aux aspects organisationnels et discursifs des différents extraits de textes.

Consignes

- 1) Faire une lecture réflexive des textes.
2. Analyser les textes sur la base des questions guidées suivantes.
3. prendre des exemples dans les textes qui soutiennent la réflexion.

Questions

1. Comment la structure globale de ce texte argumentatif contribue-t-elle à la clarté et à la force de l'argumentation sur le sexisme en tant que cause primaire et universelle de discrimination ?
2. Entre ces deux exemples de position à défendre ou de thèse, lequel est le plus approprié ?
3. Quels sont les éléments clés de la structure macro du texte qui permettent de présenter de manière convaincante l'oppression des femmes et sa persistance à travers l'histoire ?
4. En quoi la structure de paragraphe, avec des idées principales et des exemples concrets, renforce-t-elle la logique de l'argumentation et facilite la compréhension du lecteur ?
5. Comment la structure des phrases et les connecteurs logiques utilisés dans ce texte contribuent-ils à établir des liens cohérents entre les idées et à renforcer la clarté du message de l'auteur ?
6. Quelles stratégies d'organisation et de développement de l'argumentation pouvez-vous identifier dans ce texte et comment cela renforce-t-il sa crédibilité et sa persuasion ?
7. Quels sont les objectifs de persuasion de l'auteur dans le texte argumentatif que vous venez de lire ? Comment est-ce que ces objectifs se manifestent dans le contenu et la structure du texte ?
8. Quelles sont les techniques rhétoriques utilisées par l'auteur pour renforcer sa position et influencer le lecteur ? Pouvez-vous identifier des exemples spécifiques de ces techniques dans le texte ?
9. Comment est-ce que l'auteur établit sa crédibilité et sa légitimité pour convaincre le lecteur ?
10. Quels éléments de preuve ou d'autorité l'auteur utilise-t-il pour soutenir ses arguments ?

11. Quels contre-arguments potentiels l'auteur adresse-t-il dans le texte ? Comment est-ce que l'auteur les réfute ou les affaiblit pour renforcer sa propre position ?
12. Après avoir lu le texte, comment évaluez-vous l'efficacité persuasive globale de l'auteur ? Quels éléments spécifiques du texte ont contribué ou n'ont pas contribué à sa force persuasive ?

ANNEXE 10 - Transcription de la réflexion à haute voix des apprenant·es

Transcription de la réflexion à haute voix de l'apprenant·e n° 4

E : lisons ces deux exemples.

A.4 : exemple 1 : *The Hunger Games* est un film d'aventure de science-fiction basé sur le roman du même nom de Suzanne Collins.

Exemple 2 : *The Hunger Games* est un conte moral sur les dangers d'un système politique dominé par les riches.

E : quelle est, selon vous, la meilleure thèse ici et pourquoi ?

A.4 : je pense que → la première thèse n'est qu'une information, mais la seconde expose vraiment un point de vue. Il y a une position claire sur le sujet qui peut guider le développement d'arguments afin de la soutenir. /// C'est un énoncé de thèse argumentatif parce que → je pense qu'il doit prouver comment tout cela se produit et comment la politique peut être dangereuse si elle est dominée par les riches.

E. Concernant la deuxième activité, c'est -à dire le texte : le sexisme, une cause primaire et universelle de discrimination, quels sont les éléments clés de la structure macro du texte qui permettent de présenter de manière convaincante l'oppression des femmes et sa persistance à travers l'histoire ?

A.4 : Je considère que l'un des éléments est l'introduction attirante parce que le texte débute par une affirmation puissante qui énonce la domination des femmes par les hommes. De la même manière, // le texte explique pourquoi cette domination a été longtemps ignorée et occultée. Il met en évidence le fait que les femmes vivent en étroite proximité avec les hommes dans toutes les sphères sociales, → ce qui a troublé la reconnaissance des discriminations desquelles elles sont victimes. Un point important mérite d'être souligné, c'est que le texte présente une progression temporelle /// en décrivant comment la reconnaissance des discriminations subies par les femmes n'a émergé que pendant ces dernières années /// sous la pression des mouvements de protestation féminine. Il souligne que ce mouvement est vieux, mais → également les avancées récentes en termes de droits et de mobilisation internationale. Un élément qui a attiré mon attention est que /// le texte analyse les mécanismes du patriarcat en montrant comment les filles sont conditionnées dès leur enfance à intégrer l'idée de leur statut inférieur en raison de leur genre.

Transcription de la réflexion à haute voix de l'apprenant·e n° 8

E. Comment la structure globale de ce texte argumentatif contribue-t-elle à la clarté et à la force de l'argumentation sur le sexisme en tant que cause primaire et universelle de discrimination ?

A. 8 : En analysant la structure globale de ce texte argumentatif, / on peut observer comment elle contribue à la clarté et à la force de l'argumentation sur le sexisme en tant que cause primaire et universelle de discrimination.

Tout d'abord, le texte commence par une affirmation forte : « *La domination des femmes par les hommes plonge ses racines dans la nuit des temps et revêt un caractère quasi-universel.* » Cette déclaration engage immédiatement le lecteur et établit le sujet central de l'argumentation.

Ensuite, // le texte se développe en fournissant des explications et des justifications pour soutenir cette affirmation. Il souligne comment l'occultation de cette domination a perduré pendant longtemps en raison de la proximité entre les femmes et les hommes dans différentes sphères de la société. Il mentionne également → la récente Nn prise de conscience des discriminations supportées par les femmes, grâce à la pression exercée par les mouvements de protestation féminine. Cette progression chronologique et historique permet de situer le contexte et de mettre en évidence l'évolution progressive de la reconnaissance des discriminations.

De plus, l'inclusion de la citation de Simone de Beauvoir « *On ne naît pas femme, on le devient* » renforce l'argumentation en apportant une perspective théorique et philosophique. Cette citation // incite à une réflexion profonde sur la construction sociale du genre et sur la manière dont les femmes intègrent ces normes à travers l'éducation, les préjugés et les stéréotypes véhiculés par la société. (5'') Le texte se termine ↓ en abordant la notion de patriarcat et en introduisant le concept de « *fratriarcat* », soulignant ainsi les différentes formes de domination auxquelles les femmes sont confrontées. Cette conclusion renforce l'argument central en mettant en évidence ↓ les contraintes et les discriminations spécifiques que les femmes ont subies dans leur rôle de génitrices et leur exclusion de la sphère publique. Donc, la structure globale du texte, qui commence par une affirmation forte, développe progressivement l'argumentation en fournissant des explications et des exemples, et se termine par une conclusion récapitulative, contribue à la clarté et à la force de l'argumentation sur le sexisme. Elle permet au lecteur //de

suivre le raisonnement de manière logique et cohérente, tout en mettant en lumière les différentes dimensions de la discrimination et de l'oppression des femmes.

E : Finalement, comment ces activités ont-elles amélioré la façon de construire un article d'opinion persuasif ?

A.8 : tout d'abord →, j'ai pu prendre conscience que le processus de rédaction peut être facilité par l'adoption d'une stratégie de planification qui [/] me permet de mieux connaître le sujet et de définir l'intention persuasive de mon texte ainsi que la structure et les arguments que → j'allais utiliser pour remplir cette intention. Deuxièmement, pendant la rédaction, j'ai continuellement révisé le texte pour vérifier que les arguments dépendants développés ne contredisent pas la thèse défendue et la conclusion. J'ai également gardé le contrôle des aspects grammaticaux et lexicaux.

Transcription de la réflexion à haute voix de l'apprenant·e n° 15

E : Comment la structure des phrases et les connecteurs logiques utilisés dans ce texte contribuent-ils à établir des liens cohérents entre les idées et à renforcer la clarté du message de l'auteur ?

A.15 : pour commencer, → l'utilisation de connecteurs logiques tels que « *et* », « *mais* », « *en effet* », « *alors que* » permet de relier les idées de manière fluide et de montrer les relations de cause à effet entre elles. Par exemple, l'utilisation de « *et* » dans la phrase « *Elle a été longtemps occultée, notamment parce que les femmes ne vivent pas séparées des hommes, et parce qu'elles sont présentes dans toutes les autres catégories sociales, religieuses, de nationalité, etc.* » met en évidence deux raisons qui expliquent pourquoi la domination des femmes a été occultée.

Ensuite, la structure des phrases joue un rôle important dans la clarté du texte. //Les phrases sont généralement courtes et bien construites, ce qui facilite la compréhension. Par exemple, la phrase « *On ne naît pas femme, on le devient* » est concise et frappante, ce qui permet de transmettre efficacement le message de l'auteur.

De plus, l'auteur utilise des répétitions et des parallélismes pour renforcer la cohérence et la clarté du texte. Par exemple, l'utilisation répétée de la phrase → « *On devient femme* » crée une structure récurrente qui met en évidence le processus de socialisation et d'apprentissage dont il est question.

E : pouvez-vous expliquer avec vos propres mots quelle est la structure de la conclusion d'un texte argumentatif ?

A.15 : elle comporte trois parties. Elle reprend l'énoncé de la thèse principale. Ensuite, elle présente une ou deux phrases générales qui résument précisément les arguments qui soutiennent l'énoncé de la thèse et enfin, elle fournit un avertissement général sur les conséquences de ne pas suivre la prémisse que vous avez avancée et/ou une déclaration générale sur la façon dont la communauté bénéficiera de suivre cette thèse ou cette position.

ANNEXE 11 - Questionnaire de l'analyse métacognitive

Objectif : réfléchir aux processus développés au cours de l'activité d'écriture.

INSTRUCTIONS

Une fois l'activité d'écriture terminée, réfléchissez au processus à l'aide des questions d'auto-évaluation suivantes

AUTO- ÉVALUATION

a. planification

Après avoir écrit le texte, réfléchissez sur ce que vous avez fait pour le planifier.

1. Avez-vous organisé les idées avant de commencer à écrire? oui, non. Si oui, comment ?

2. Avant de commencer avez- vous tenu compte des caractéristiques du lecteur ? si oui, comment ?

Étape de rédaction :

3. Avez- vous établi une position ou thèse à défendre ? Oui, non, pourquoi ?

4. Avez- vous développé des arguments pour défendre votre position ?

Oui, non. Si oui, comment ?

5. Avez- vous développé la conclusion ?

Étape de la régulation :

6. Comment avez-vous surveillé votre propre processus d'écriture pour vous assurer que vous restiez sur la bonne voie et que votre texte était cohérent ?

7. Quelles mesures avez-vous prises pour organiser et structurer votre écriture de manière à ce qu'elle soit facilement compréhensible pour les lecteurs ?

ANNEXE 12 - Transcription des réponses des apprenant·es aux questions de l'analyse métacognitive

Questions	Apprenant.es			
	10	18	22	24
1	avant de commencer la rédaction, j'ai fait un brouillon pour mieux réfléchir et ordonner les idées. J'ai dû réexaminer la qualité de ma position défendue et celle des plusieurs arguments étant donné qu'ils ne me permettaient pas montrer mon point et éveiller une réflexion chez le lecteur.	Oui, j'ai organisé mes idées avant de commencer à écrire. J'ai commencé par faire une liste des points principaux que je voulais aborder dans mon texte. Ensuite, j'ai regroupé ces points en différentes sections pour créer une structure claire. J'ai également noté des exemples et des détails pertinents pour chaque point afin de m'assurer d'avoir suffisamment de contenu pour développer mes idées. Cette étape de planification m'a aidé à avoir une vision d'ensemble de mon texte avant de commencer à rédiger.	j'ai analysé que le lecteur étaient des parents, des femmes et victimes de sexisme.	Non, je n'ai pas organisé mes idées avant de commencer à écrire. J'ai préféré écrire directement mes idées au fur et à mesure qu'elles me venaient à l'esprit. Je n'ai pas fait de plan détaillé ou de structure spécifique. J'ai simplement commencé à écrire mes idées dans l'ordre dans lequel elles me venaient à l'esprit. Cela m'a permis d'avoir une approche plus spontanée de l'écriture et de laisser mes idées se développer naturellement pendant le processus d'écriture.
2	Avant de débiter l'écriture, j'ai tenu compte des caractéristiques du lecteur. J'ai cherché à me mettre à sa place en imaginant ses attentes et ses connaissances concernant le sujet. J'ai	Oui, j'ai pris en compte les caractéristiques du lecteur avant de commencer à écrire. J'ai essayé de me mettre à la place du lecteur et de penser à ce qui pourrait les intéresser ou les persuader. J'ai adapté mon choix de mots et mon ton	Avant de commencer à écrire, j'ai pris en considération les caractéristiques du lecteur. J'ai fait l'effort de me mettre à sa place et de réfléchir à ce qui pourrait l'intéresser ou le	Oui, j'ai pris en compte les caractéristiques du lecteur avant de commencer à écrire. J'ai essayé d'imaginer quelles seraient leurs attentes et leurs connaissances sur le sujet. J'ai adapté mon langage et mes exemples en fonction de ce que

	<p>adapté mon choix de mots et mes exemples afin de les rendre accessibles et intéressants pour le lecteur. De plus, j'ai essayé d'anticiper les préoccupations ou les objections qu'il pourrait avoir, et j'ai veillé à y répondre dans mon texte.</p>	<p>d'écriture en fonction de ce que je pensais être le mieux pour le lecteur.</p>	<p>convaincre. En conséquence, j'ai ajusté mon langage et ma manière d'écrire en fonction de ce que je pensais être le plus approprié pour lui.</p>	<p>je pensais que le lecteur serait capable de comprendre et d'apprécier. J'ai également essayé d'anticiper leurs préoccupations ou leurs objections et d'y répondre dans mon texte.</p>
3	<p>Oui, j'ai établi une position à défendre dans mon texte argumentatif. J'ai réalisé qu'il était crucial de prendre position dès le départ afin de guider mes arguments et d'organiser mes idées de manière cohérente. En identifiant ma thèse clairement dès le début, j'ai pu structurer mon texte de manière logique et convaincante, en fournissant des preuves solides pour soutenir mon point de vue</p>	<p>Non, je n'ai pas établi de position ou de thèse à défendre dans mon texte argumentatif. Au fur et à mesure de ma réflexion métacognitive, j'ai réalisé qu'il était important d'examiner les différents points de vue et de considérer les arguments opposés. J'ai opté pour une approche plus nuancée en explorant les différentes perspectives et en fournissant une analyse équilibrée des différents arguments. En évitant de prendre position de manière catégorique, j'ai pu renforcer la crédibilité de mon texte.</p>	<p>Oui, j'ai établi une position initiale à défendre, mais au cours de mon processus d'écriture, j'ai réalisé que ma thèse nécessitait une révision. En pratiquant une réflexion métacognitive approfondie, j'ai pris conscience de certaines faiblesses dans mon argumentation. J'ai donc décidé de revoir ma position initiale et de l'adapter en tenant compte des contre-arguments et des preuves contradictoires que j'avais découvertes. Cette démarche m'a permis d'améliorer la qualité et la robustesse de mon texte</p>	<p>Non, je n'ai pas établi une position ou une thèse dès le départ. Mon approche métacognitive m'a conduit à adopter une méthode exploratoire. J'ai préféré examiner attentivement les différentes perspectives et idées avant de me prononcer. En effectuant des recherches approfondies et en analysant diverses sources, j'ai pu développer une compréhension plus approfondie du sujet et des arguments en présence. J'ai ensuite construit ma position argumentative de manière progressive, en évaluant continuellement les preuves et en ajustant mes arguments en</p>

				conséquence
4	Oui, j'ai développé des arguments bien structurés pour soutenir ma position dans mon texte argumentatif. Ma réflexion métacognitive m'a permis de planifier soigneusement mes arguments avant de commencer à écrire. J'ai d'abord identifié les principales idées que je voulais présenter, puis j'ai élaboré des sous-arguments solides pour les soutenir. J'ai veillé à ce que mes arguments soient logiques et cohérents, en utilisant des liens clairs entre les différentes idées. J'ai également pris le temps de réviser et de peaufiner mes arguments pour les rendre plus convaincants et persuasifs	Au cours du processus d'écriture, je me suis efforcé de sensibiliser le lecteur en utilisant des questions, des expressions ironiques et des exemples de la vie quotidienne avec lesquelles le lecteur pouvait s'identifier et comprendre mon point de vue. Il était important de soutenir mes propres idées et opinions et de les confronter avec d'autres opinions en citant et en utilisant des arguments qui font autorité.	Oui, j'ai développé des arguments persuasifs pour soutenir ma position dans mon texte argumentatif. Mon processus d'écriture a été guidé par une analyse métacognitive continue. J'ai identifié les principaux aspects de mon sujet et j'ai recherché des preuves tangibles, telles que des études de cas, des statistiques et des exemples concrets, pour étayer mes arguments. J'ai également pris en compte les émotions et les valeurs du public cible afin de rendre mes arguments plus persuasifs et pertinents. En examinant attentivement mes arguments du point de vue de l'audience, j'ai pu les formuler de manière convaincante	Oui, j'ai développé des arguments bien étayés pour défendre ma position dans mon texte argumentatif. Avant d'écrire, j'ai effectué une analyse métacognitive approfondie pour évaluer la solidité de mes arguments potentiels. J'ai cherché des preuves provenant de diverses sources fiables, telles que des études académiques, des expertises d'experts et des exemples historiques, pour étayer mes affirmations. J'ai également examiné attentivement les contre-arguments possibles et j'ai inclus des réfutations solides pour les contrer. En adoptant une approche réfléchie et en fournissant des preuves convaincantes, j'ai renforcé l'efficacité de mes arguments
5	Oui, j'ai développé une conclusion solide dans mon texte argumentatif. J'ai pris conscience de l'importance	Oui, j'ai soigneusement développé la conclusion de mon texte argumentatif. En réfléchissant au processus	j'ai consacré du temps à développer une conclusion réfléchie dans mon texte argumentatif. J'ai réalisé la	Oui, j'ai apporté une attention particulière au développement de ma conclusion dans mon texte argumentatif. En

	<p>de fournir une conclusion qui récapitule mes arguments clés et qui renforce ma thèse initiale. Pour atteindre cet objectif, j'ai réfléchi aux principaux points que je voulais mettre en évidence et j'ai formulé une synthèse concise de mes idées. J'ai également veillé à ce que ma conclusion soit percutante en laissant une impression durable sur le lecteur et en soulignant l'importance de ma position</p>	<p>d'écriture, j'ai réalisé que la conclusion était l'occasion de laisser une impression durable sur le lecteur. J'ai donc choisi d'utiliser cet espace pour réaffirmer ma position de manière convaincante et pour récapituler brièvement les arguments forts que j'avais présentés précédemment. J'ai également élargi la portée de ma conclusion en soulignant les implications plus larges de mon argumentation et en invitant le lecteur à réfléchir davantage sur le sujet</p>	<p>conclusion devait être plus qu'un simple résumé de mes arguments. J'ai utilisé cet espace pour montrer l'importance de ma position et pour encourager le lecteur à agir ou à réfléchir davantage sur le sujet. J'ai également envisagé les objections potentielles à ma thèse et j'ai inclus des réponses concises pour renforcer ma position. En développant une conclusion solide, j'ai donné à mon texte une fin satisfaisante et percutante.</p>	<p>pratiquant une analyse métacognitive, j'ai compris que la conclusion devait offrir une clôture satisfaisante à mon argumentation. J'ai résumé de manière concise les points clés que j'ai soulevés tout au long de mon texte, en les reliant à ma thèse initiale. J'ai également élargi la réflexion en suggérant des pistes de réflexion ou des actions futures pour les lecteurs intéressés par le sujet. En développant une conclusion réfléchie, j'ai renforcé l'impact global de mon texte et laissé une impression durable sur le lecteur</p>
6	<p>J'ai surveillé attentivement mon processus d'écriture pour maintenir la cohérence de mon texte argumentatif. J'ai utilisé des stratégies métacognitives telles que la planification et la révision régulière. Avant de commencer à écrire, j'ai élaboré un plan détaillé qui comprenait mes principales idées et les arguments que je</p>	<p>Pour maintenir la cohérence de mon texte argumentatif, j'ai adopté une approche métacognitive proactive. J'ai commencé par établir une vision claire de ce que je voulais exprimer et des objectifs spécifiques que je souhaitais atteindre dans mon texte. Ensuite, j'ai utilisé des stratégies de surveillance, comme la lecture régulière de</p>	<p>J'ai été attentif à surveiller mon propre processus d'écriture pour assurer la cohérence de mon texte argumentatif. J'ai utilisé des stratégies métacognitives telles que la relecture et la réflexion critique. Après avoir écrit chaque paragraphe, j'ai pris le temps de relire attentivement mes propres</p>	<p>J'essaie de vérifier les problèmes grammaticaux, mais je préfère que ma professeure corrige, car elle a plus d'expérience, parce que je ne les remarque généralement pas sur le moment. J'ai régulièrement consulté mes notes et mes objectifs pour évaluer ma progression et vérifier si j'étais en train de développer mes arguments de</p>

	voulais développer. Pendant que j'écrivais, je me suis référé à mon plan pour m'assurer que je restais sur la bonne voie. J'ai également effectué des révisions régulières pour vérifier la cohérence logique de mes arguments, en m'assurant que chaque paragraphe était lié à ma thèse et soutenu par des preuves pertinentes.	mes brouillons et l'évaluation de la pertinence de mes arguments. Si je remarquais une déviation ou une incohérence, je prenais le temps de retracer mes étapes et de réorganiser mes idées pour rétablir la cohérence. En restant conscient de mes objectifs et en faisant des ajustements nécessaires, j'ai réussi à maintenir la cohérence de mon texte.	mots et de réfléchir à leur cohérence par rapport à ma thèse et aux arguments précédents. J'ai également fait appel à des techniques de lecture à voix haute pour repérer les incohérences ou les lacunes dans ma logique. Si nécessaire, j'ai effectué des révisions pour renforcer la cohérence et l'articulation de mon argumentation.	manière cohérente. J'ai également fait appel à des pairs ou à des professeurs pour obtenir des commentaires et des suggestions, ce qui m'a aidé à corriger les éventuelles incohérences et à améliorer la structure globale de mon texte
7	J'ai pris plusieurs mesures pour organiser et structurer mon écriture de manière à la rendre facilement compréhensible pour les lecteurs. Tout d'abord, j'ai élaboré un plan détaillé avant de commencer à écrire, en identifiant les idées principales que je voulais développer et en les regroupant logiquement. Ensuite, j'ai utilisé des paragraphes clairs et cohérents pour séparer chaque idée et j'ai utilisé des transitions fluides pour relier	J'ai consacré du temps à organiser et structurer mon écriture de manière à la rendre accessible et facilement compréhensible pour les lecteurs. J'ai commencé par clarifier ma thèse principale et j'ai veillé à ce que chaque paragraphe soutienne clairement cette thèse. J'ai utilisé des phrases concises et claires, évitant les informations redondantes ou inutiles. J'ai également utilisé des connecteurs logiques tels que « <i>de plus</i> », « <i>en outre</i> » et « <i>par conséquent</i> » pour	Pour rendre mon écriture facilement compréhensible pour les lecteurs, j'ai adopté une approche métacognitive en matière d'organisation et de structuration. J'ai commencé par élaborer un plan clair et détaillé pour mon texte argumentatif, en hiérarchisant mes idées principales et en les regroupant de manière logique. J'ai veillé à ce que chaque paragraphe ait une idée centrale clairement exposée et que les	J'ai pris des mesures importantes pour organiser et structurer mon écriture de manière à ce qu'elle soit facilement compréhensible pour les lecteurs. Tout d'abord, j'ai commencé par établir une introduction claire et engageante qui a exposé ma thèse et a captivé l'attention des lecteurs. Ensuite, j'ai utilisé des paragraphes bien structurés, chacun centré sur une idée principale, avec des phrases

	<p>les différentes parties de mon texte. J'ai également utilisé des sous-titres et des listes à puces pour organiser mes arguments de manière visuellement attrayante. En prenant en compte la structure globale et l'organisation de mon texte, j'ai facilité la compréhension pour les lecteurs.</p>	<p>indiquer les relations entre mes idées. Enfin, j'ai régulièrement relu mon texte pour m'assurer que la structure était logique et que les lecteurs pouvaient facilement suivre ma ligne d'argumentation.</p>	<p>informations se suivent de manière cohérente. J'ai également utilisé des mots de transition et des phrases de liaison pour guider les lecteurs d'une idée à l'autre. Enfin, j'ai révisé mon texte plusieurs fois pour m'assurer que l'organisation et la structure étaient optimales, ce qui a rendu mon écriture plus facilement compréhensible pour les lecteurs</p>	
--	--	---	---	--

ANNEXE 13 - Articles d'opinion des apprenant·es

Article d'opinion de l'apprenant·e 16

L'impact de la technologie sur le marché du travail

De nos jours, il est indéniable que la technologie a transformé de nombreux aspects de notre vie quotidienne. Les avancées rapides dans le domaine de l'intelligence artificielle et de l'automatisation ont ouvert de nouvelles possibilités, mais elles ont également suscité des inquiétudes quant à leur impact sur le marché du travail. Dans cet article, nous examinerons de près cette question et défendrons la thèse selon laquelle les progrès technologiques peuvent à la fois remplacer des emplois et stimuler la création de nouvelles opportunités.

Tout d'abord, il est important de souligner que les êtres humains sont créatifs et en même temps des facilitateurs, car ils cherchent toujours des moyens d'améliorer leur qualité de vie et de réduire leur charge de travail, et grâce à leur intelligence, ils ont réussi à inventer de nombreux dispositifs technologiques qui remplacent actuellement de nombreuses personnes sur le lieu de travail, car ils font un travail en moins de temps et plus efficacement.

Selon une étude du cabinet spécialisé Oxford Economics, d'ici 2030, 20 millions d'emplois pourraient être détruits dans l'industrie en raison de l'automatisation des tâches et de l'essor de l'intelligence artificielle. Par exemple, en France, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on s'attend à ce qu'environ 16 % des emplois existants disparaissent au cours des 15 à 20 prochaines années. Cela indique que les nouvelles technologies peuvent remplacer les ressources humaines. Ils créent également une nouvelle façon de penser.

Tout d'abord, il est important de souligner que les êtres humains sont créatifs et en même temps des facilitateurs, car ils cherchent toujours des moyens d'améliorer leur qualité de vie et de réduire leur charge de travail. Grâce à leur intelligence, ils ont réussi à inventer de nombreux dispositifs technologiques qui remplacent actuellement de nombreuses personnes sur le lieu de travail, car ils accomplissent les tâches plus rapidement et de manière plus efficace. Par conséquent, il est inévitable que certains emplois soient remplacés par des machines et des logiciels.

Selon une étude du cabinet spécialisé Oxford Economics, d'ici 2030, 20 millions

d'emplois pourraient être détruits dans l'industrie en raison de l'automatisation des tâches et de l'essor de l'intelligence artificielle. Cela peut sembler alarmant, mais il est important de noter que l'automatisation ne signifie pas nécessairement la fin de l'emploi. En réalité, cela peut conduire à une réorganisation des tâches et à la création de nouveaux emplois qui nécessitent des compétences différentes. Cela indique clairement que les nouvelles technologies peuvent remplacer les ressources humaines dans certains domaines, mais elles créent également une nouvelle façon de penser et ouvrent de nouvelles perspectives professionnelles.

Il est donc crucial que nous nous adaptions à ces changements et que nous investissions dans l'acquisition de compétences pertinentes pour l'économie numérique. Les emplois de demain exigeront des connaissances spécialisées dans les domaines de l'intelligence artificielle, de la robotique et de l'analyse de données. Il est impératif que les gouvernements et les institutions éducatives fournissent des formations adéquates pour que les individus puissent s'adapter et prospérer dans cette nouvelle ère technologique.

En conclusion, il est indéniable que la technologie a un impact significatif sur le marché du travail. Alors que certaines professions risquent d'être remplacées par des machines, il est important de reconnaître que cela peut également créer de nouvelles opportunités d'emploi. La clé réside dans notre capacité à nous adapter et à acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans l'économie numérique en constante évolution. En embrassant le changement et en investissant dans notre développement professionnel, nous pouvons saisir les opportunités offertes par la technologie et façonner un avenir où les êtres humains et les machines travaillent de concert pour un monde meilleur.

Article d'opinion de l'apprenant·e 17

Un abus nécessaire pour contrôler les vandales

Il était une fois un pays très calme et respectueux, car le gouvernement fournissait tout le nécessaire à ses citoyens en matière de santé et de sécurité. Les citoyens n'étaient pas obligés de sortir et lutter pour leurs droits parce qu'ils n'étaient pas violés, au contraire, ils étaient respectés de manière impressionnante. La santé était la plus pertinente, car les citoyens étaient traités de la manière la plus appropriée, dû au fait que, les médecins leur ont donné des médicaments de la plus haute qualité et, par conséquent, ils n'avaient pas à attendre des mois avant de réclamer les médicaments dont ils avaient besoin. La sécurité était la plus appropriée, car les citoyens n'étaient pas exposés aux voleurs qui voulaient voler leurs affaires. Ils pouvaient leur argent en toute confiance dans les banques, car aucun escroc ne voulait voler leur argent et leurs cartes de crédit. Il n'y avait pas de troubles de l'ordre public dans lesquels des proches ont été blessés.

Jusqu'au jour où tout a changé, les médecins ont commencé à donner aux gens des médicaments moins chers, en ce qui concerne le fait qu'ils étaient censés avoir le même effet que d'autres, car les dirigeants n'avaient pas les ressources nécessaires. Un aspect à souligner est qu'il a fallu environ 2 mois pour que les médicaments soient livrés, mais c'était pour une bonne raison que les citoyens se sentiraient tellement soulagés d'une manière qu'ils ne pensaient jamais. Les rendez-vous et les opérations urgentes étaient prévus pour 3 mois, mais uniquement parce qu'ils conditionnaient les salles d'opération avec les meilleurs outils que ce gouvernement digne et transparent fournit. Les citoyens décident de contribuer à ce problème, comme moyen d'agrandissement pour ce gouvernement qui leur a apporté tant d'aide sociale.

Un jour comme un autre, des vandales bloquent les rues et empêchent les autres citoyens d'aller au travail car ils sont menacés par des messages forts écrits sur des panneaux d'affichage et par des sifflets qui peuvent les rendre sourds. Ces citoyens sont induits par une personne désagréable et menteuse qui n'a aidé qu'à découvrir les déficits fiscaux. L'escadron mobile antidisturbios (ESMAD) est appelé par ces travailleurs qui ne sont pas d'accord avec les calomnies qu'ils expriment à propos du président actuel, car c'est un homme intellectuel, intelligent et cohérent qui sait que le pays traverse une excellente situation. Ainsi, l'économie s'est développée au troisième trimestre de l'année, comme ne

pas être en accord avec ces données éblouissantes et c'est seulement avec votre aide que nous les avons atteintes. Ces vandales qui continuent à utiliser des panneaux publicitaires et des chants comme armes contre les travailleurs sont fortement enlevés avec des gaz lacrymogènes, ce qui est un excellent moyen de débloquer la route car ces vandales ne connaissent pas le terme dialogue. Ainsi, ces personnes très calmes et passives ne trouvent cette alternative que pour garantir la mobilité normale des autres citoyens, mais comme il a été constaté dans la plupart des cas, ils sont provoqués par ces vandales qui commencent à leur jeter de grosses pierres pour les attaquer leur défense réagit avec des balles en caoutchouc qui, dans certains cas, ne provoquent que des ecchymoses, voire des blessures aux yeux, c'est quelque chose qu'ils cherchent eux-mêmes à les défier.

Un autre aspect qui a également été observé est que, dans certains cas, des paracos et des guérilleros infiltrés n'ont de liens qu'avec une personne qui promeut la politique de gauche et ont voulu calomnier un précédent président avec ces informations pour cacher la vérité. C'est un homme très honorable et digne qui a fait le nécessaire pour assurer à la Colombie une sécurité appropriée. À cette fin, le nombre de meurtres de paysans a augmenté, mais pour une raison très objective, mais pour une raison très objective, ces personnes avaient des liens avec la guérilla. Comme ne remerciant pas cette gentille personne qui a seulement permis aux soldats de remplir leur devoir envers le pays et que Si des innocents ont été tués à un moment donné, c'est uniquement à cause d'un problème de confusion, une petite erreur qu'ils ont faite et qui lui était étrangère.

Une autre partie des manifestants descend dans la rue pour soutenir ce président, qui à d'autres personnes ont porté de graves accusations sans disposer de preuves suffisantes. Seulement avec des rumeurs selon lesquelles il aurait empiré la santé, il a supprimé les heures supplémentaires à certains travailleurs et a installé le 4x1000. Ils sont donc obligés d'aider les forces militaires à identifier ces vandales afin de les empêcher de les détruire les propriétés et les biens publics dans lesquels le président a travaillé dur pour investir le capital nécessaire pour intéresser de nombreux touristes à ce secteur. Ces personnes se sont également armées de chemises à messages ambigus et de bâtons pour aider à rétablir l'ordre. Parce que ces gens sont si calmes et patients que dans très peu de situations ils se battent pour défendre cette personne admirable, lors de discussions très fortes causant la mort d'autres personnes, mais cela vaut la peine si se battre pour les droits d'une personne innocente concerne.

De nombreux supermarchés ont été touchés et pillés par ces vandales qui ont décidé de commettre ces actes criminels imputables au forum de Sao Paolo. Les stations de Transmilenio ont également été touchées, mais pas seulement par ces personnes, mais également par certaines personnes entraînées par certaines entités qui souhaitent montrer leur concept de vérité sur les marches. Il est impossible de ne pas croire en ces infiltrés possibles influencés par ce forum, puisque les personnes ayant un QI élevé et expérimentées à cet égard ont exprimé leurs opinions précieuses. Dans d'autres situations, il a été constaté que la police avait fait un excellent travail parce qu'elle avait réussi à contrôler d'autres personnes perverses qui souhaitaient montrer une autre version de ces manifestations, des journalistes avec des idées de gauche, des révolutionnaires qui ne soutenaient pas le très respecté président très respecté qui nous représente toujours de la part du gouvernement meilleur moyen.

Dans d'autres cas, des femmes révolutionnaires ont également été attaquées par ESMAD, en raison du fait qu'elles étaient armées de couteaux très meurtriers avec lesquels elles allaient les blesser.

Article d'opinion de l'apprenant·e 18

Une pression irréaliste sur les femmes

Les médias jouent un rôle puissant dans la société contemporaine, influençant nos pensées, nos comportements et nos perceptions. Parmi les multiples façons dont les médias façonnent notre réalité, la promotion de normes de beauté idéalisées constitue une préoccupation majeure. Dans cet article, nous examinerons comment la télévision, en particulier, a créé un prototype de femme parfaitement conforme à des mensurations inatteignables, renforçant ainsi une pression irréaliste sur les femmes pour correspondre à cette image idéale.

La télévision, en tant que source d'inspiration et de divertissement, a un impact considérable sur la société. Malheureusement, elle a également contribué à la création d'un idéal de beauté inatteignable. Des émissions de télé-réalité aux publicités, les médias nous bombardent constamment d'images de femmes minces, avec des mensurations parfaites, des cheveux brillants et des visages sans défaut. Ainsi, la télévision a créé un prototype de femme dont les mensurations sont parfaites, les cheveux les plus brillants et le visage le plus parfait, se présentant à la société comme le seul modèle acceptable que les femmes devraient avoir pour être admirées comme un Dieu sans rejet par l'homme, qui est son principal destructeur. Cette représentation idéalisée se présente comme le seul modèle acceptable pour être admiré et accepté par la société.

Pourtant, il est essentiel de reconnaître que cette image idéale est irréaliste et déconnectée de la diversité réelle du corps féminin. Les femmes, en tentant de se conformer à ces normes impossibles, subissent des pressions énormes et mettent leur santé mentale et physique en danger. Les troubles alimentaires, tels que l'anorexie et la boulimie, sont devenus des problèmes préoccupants, car les femmes cherchent désespérément à atteindre ces standards inatteignables de beauté.

Il est également important de souligner que cette pression ne provient pas seulement des médias, mais elle est également perpétuée par l'industrie de la mode et de la beauté. Les mannequins et les célébrités retouchées numériquement envahissent les magazines, les publicités et les réseaux sociaux, créant ainsi une comparaison constante et une insatisfaction de soi chez les femmes. Les conséquences de cette pression sont profondes,

allant de la faible estime de soi à la dépression, en passant par l'anxiété.

Il est temps de remettre en question ces normes de beauté arbitraires et de promouvoir la diversité corporelle. Les femmes viennent dans toutes les formes, les tailles et les couleurs, et il est essentiel de célébrer cette diversité plutôt que de la réduire à un seul prototype irréaliste. Les médias doivent assumer leur responsabilité en mettant en avant des modèles variés et en promouvant des messages de positivité corporelle.

La télévision et les médias en général ont créé une pression insoutenable sur les femmes en promouvant des normes de beauté inatteignables. Il est temps de mettre fin à cette tyrannie de l'apparence et de célébrer la diversité corporelle. En remettant en question ces standards irréalistes, nous pouvons espérer créer une société plus inclusive, où les femmes se sentent acceptées et valorisées

Article d'opinion de l'apprenant·e 19

La technologie détériore la vie

La technologie a-t-elle vraiment amélioré la qualité de vie des gens ? De nos jours, la technologie joue un rôle très important dans la société du 21^e siècle, ce qui signifie qu'elle est indispensable dans la vie de la plupart de la population mondiale, car grâce à elle, les êtres humains et leurs inventions ont évolué au fil du temps et, d'une certaine manière, cet outil a facilité de nombreuses activités qui, avant l'apparition de la technologie, n'étaient pas possibles ou étaient très difficiles. Cependant, l'utilisation abusive de la technologie a entraîné des changements d'attitude chez les gens, de nombreux problèmes à la maison et elle a également beaucoup affecté leur santé.

En tant que représentante des apprenant·es, j'ai pu participer à des mouvements au sein de l'université pour la lutte contre tous les types d'addiction, et plus récemment, l'addiction aux réseaux sociaux. J'ai été membre du comité de soutien pour les personnes qui ont bénéficié d'un soutien virtuel. De même, nous ne pouvons oublier le cas de tous les enfants qui, dans notre contexte et en Colombie, se sont suicidés à cause de la dépendance et des conséquences néfastes sur leur santé mentale. Ces amis qui sont victimes d'homophobie à travers les réseaux. C'est pourquoi je considère que la technologie est une arme à double tranchant, car bien qu'elle puisse apporter beaucoup de confort, elle génère de nombreuses situations négatives qui nuisent à la vie de la population en général, dans laquelle se trouvent des enfants, des adolescents, des garçons et des filles de tous âges.

Tout d'abord, l'addiction aux appareils technologiques et aux réseaux sociaux est devenue un problème majeur dans notre société. De nombreuses personnes, en particulier les jeunes, sont de plus en plus dépendantes de leurs téléphones portables et des plateformes de médias sociaux. Cette dépendance excessive a des répercussions néfastes sur la santé mentale, créant un sentiment de solitude, d'anxiété et de dépression chez de nombreux individus. Il est alarmant de constater que des cas de suicide liés à l'addiction aux réseaux sociaux ont été signalés, notamment chez les enfants et les adolescents. Ces plateformes peuvent également être le terrain fertile de l'intimidation et de l'homophobie, causant des préjudices considérables aux victimes.

Deuxièmement, l'utilisation excessive de la technologie a également entraîné un déclin des relations interpersonnelles. Les interactions en face à face sont souvent remplacées par des conversations virtuelles et des interactions en ligne, ce qui peut conduire à une diminution de l'empathie et de la capacité à établir des liens réels avec les autres. Les jeunes en particulier ont du mal à développer des compétences sociales essentielles en passant trop de temps devant des écrans, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur développement émotionnel et leur capacité à créer des relations significatives.

Il est très triste et inquiétant de voir la situation dans laquelle vivent de nombreuses familles en raison de la surutilisation d'appareils technologiques tels que le téléphone cellulaire, la tablette, l'ordinateur et la télévision, puisque ces appareils éloignent les gens à l'intérieur d'une maison. Par exemple, de nombreux ados vivent dans le monde des réseaux sociaux et ne veulent pas partager avec leurs parents et leurs frères et sœurs à l'heure du déjeuner, ou aller se promener ensemble. En outre, de nombreux parents d'aujourd'hui sont tellement intéressés par le bien-être de leurs nourrissons qu'ils leur donnent cellulaires dès leur plus jeune âge afin qu'ils ne les dérangent pas, et les gamins deviennent dépendants aux téléphones cellulaires parce qu'ils peuvent jouer et s'amuser toute une journée

Un autre aspect préoccupant de l'omniprésence de la technologie est l'impact sur la santé physique des individus. La sédentarité est devenue un problème majeur, car de nombreuses personnes passent de longues heures assises devant des écrans, que ce soit pour travailler, jouer à des jeux vidéo ou regarder des vidéos en ligne. Cette inactivité physique a des effets néfastes sur la santé, augmentant les risques de maladies cardiovasculaires, d'obésité et d'autres problèmes de santé liés au mode de vie sédentaire. Cependant, il convient de reconnaître que la technologie a également apporté des avantages considérables. Elle a révolutionné de nombreux domaines, tels que la communication, l'éducation, la médecine et les moyens de transport. Grâce à la technologie, nous avons accès à une quantité illimitée d'informations, nous pouvons rester connectés avec nos proches à travers le monde, et les avancées médicales ont permis de sauver de nombreuses vies. Il serait donc injuste de nier totalement les bienfaits que la technologie peut apporter à la qualité de vie de certaines personnes.

En conclusion, bien que la technologie ait indéniablement apporté des améliorations significatives dans de nombreux aspects de notre vie, il est essentiel de reconnaître les effets néfastes qu'elle peut engendrer. L'addiction aux appareils technologiques et aux réseaux sociaux, la détérioration des relations interpersonnelles et les problèmes de santé

physique sont autant de conséquences négatives qui doivent être prises en compte. Il est donc impératif de trouver un équilibre entre l'utilisation de la technologie et les interactions réelles, afin de préserver notre bien-être mental, émotionnel et physique.

Article d'opinion de l'apprenant·e 23

Le pays de la culture

À la Colombie nous avons beaucoup de culture et tout le monde le sait. Nous avons diversité gastronomie et différents danses typiques, aussi nous avons de différents accents et terminologies correspondent à chaque région et beaucoup de célébrations pendant l'année qui ont été catalogués comme patrimoniaux culturels de l'humanité, par exemple la fête de blancs et noirs, le carnaval de Barranquilla et les fêtes de San Pedro. Mais, qu'est-ce qui s'est passé avec le respect pour l'autre et ces types de comportements catalogués comme culture citadelle ?

L'éducation commencée dans la maison, laquelle est chaque jour plus pauvre dans les maisons colombiennes. La croyance plus enseignée et dangereuse c'est être éveillé, les garçons sont élevés pour penser que s'ils n'abusent pas ils vont être abusés. À cause de cette éducation, nous avons outre raison pour exprimer la merveilleuse culture que nous avons à la Colombie et ça c'est l'honnête. Il commence dans les écoles, l'étudiant copie à l'école et des personnes du commun soudoyer de policiers, de la même manière le plus parti des policières boulent. La culture colombienne est comme un ivrogne menteur, on n'a jamais vu un.

Je crois qu'une autre raison de notre pauvre culture c'est que on y a une éducation très questionnable. Puisque le système c'est injuste, j'ai étudié mes années de secondaire dans un groupe qui a été conformé pour 45 étudiants, très pédagogique! Autre caractéristique c'est que les administratives du ministère d'éducation implémentent l'enseignement d'une langue seconde (L'anglais et le français dans quelques écoles qui ont la bonne chance) avec laquelle la Colombie peut être bilingue. Mais, les projets pour obtenir cet objectif sont très médiocres. J'ai été une bénéficiaire du projet « *fellow ship* » (années) dans lequel le ministère amené anglais native speakers pour aider à enseigner dans les écoles, le problème a été qu'ils ne savaient RIEN d'enseigner des langues. De quelque manière, grâce à cet essai on du moins peut apprendre qu'il y a de similitudes culturelles dans notre culture citadelle avec les grands pays USA et La France comme le racisme.

Dans notre pays, on a un problème sur le respect, il y a beaucoup de personnes qui ne respectent ou tolèrent pas l'opinion des autres, nous discréditent des personnes qui sont parti

d'un group différent au nôtre parce que nous avons beaucoup de stéréotypes par exemple, Les policiers disent que les étudiants sont vagues, Les étudiants exprimer que les personnes religieuses sont ignorants et entre autres. On peut regarder cette situation tout journée dans quelque medium de communication, et il dépasser tout tipe de contextes, même en les débats politiques il s'attaque selon ses questionnes personnelles et quelque autres aspects que ne devient pas être sujets dans ce tipe de discussion.

Comme conclusion à mon avis, il y a beaucoup de travail pour faire à la Colombie en différents aspects, mais si on veut changer notre pays on doit commencer pour la base qui est comme on se traite et se comporte généralement. L' éducation dans les maisons doit changer, pour générer des nouveaux générations plus sensibles avec l'honnête est le respect, de la même manière il faut que l'éducation soit meilleur, lequel pourrait crée des colombiennes avec une bonne culture citadelle, et finalement les personnes plus bonnes soient la plus part de la Colombie.

ANNEXE 14 - Transcription du débat de la phase du diagnostic

Débat de la phase de diagnostic : la responsabilité des parents quant à l'utilisation des médias sociaux par leurs enfants

Modérateur·rice : chère.s participant.es, je vous souhaite la bienvenue à ce débat portant sur. Dans notre société actuelle, où les médias sociaux jouent un rôle prépondérant, il est essentiel d'examiner comment les parents peuvent influencer et guider leurs enfants dans cette sphère en constante évolution. [//] Au cours de notre débat, nous aborderons deux aspects clés : liberté des adolescents, règles des parents, actions pertinentes à développer, parmi d'autres sujet. Commençons par l'analyse de l'aspect suivant : [/] Quel est votre point de vue sur la responsabilité des parents quant à l'utilisation des médias sociaux par leurs enfants ? ↑

Laura : bon, pour commencer, je pense que les parents devraient établir des règles de coexistence à la maison. Un adolescent ne doit pas être traité comme un adulte. Un parent doit toujours être [//] responsable de ce que font ses enfants. Uuum, la plupart des adolescents qui sont touchés par la dépendance aux réseaux et les effets néfastes des pages qui → se moquent du statut sexuel des personnes et ↑, des tags ne sont pas suivis et → accompagnés par leurs parents.

Daniel : heeee, je pense que les adolescents devraient avoir la liberté d'accéder aux sites de réseaux sociaux et devraient avoir la possibilité de... devraient également avoir la possibilité de faire preuve de discernement quant à ce qu'ils aiment et n'aiment pas. En outre, [/] les parents ne peuvent pas surveiller en permanence ce que font leurs enfants. Aujourd'hui, il existe d'autres [--] problèmes plus graves que le sexisme sur les médias sociaux. Bien, dans mon cas personnel, ↑ mes parents me font confiance et → je n'accède pas aux sites qui encouragent l'inégalité ou qui présentent les hommes comme des objets, et non les femmes.

Modérateur·rice : Daniel, vous avez mentionné que... les parents n'ont pas la formation nécessaire en matière de nouvelles technologies pour guider les adolescents dans le choix de ce qui est bénéfique pour eux. Cependant, [/] Laura mentionne que la chose la plus importante est l'exemple et la communication à la maison. Qu'est-ce que vous en pensez .

Daniel : uuum, je ne suis pas d'accord avec l'approche de Laura. Je pense que → mon idée est plus réaliste que la sienne et plus pertinente. Je pense [/] que mon idée devrait être prise en compte car la plupart des adolescents d'aujourd'hui doivent faire face aux défis de la société par eux-mêmes. Chacun doit prendre ses responsabilités. Il n'y a pas de famille aujourd'hui. L'idée du foyer doit être repensée.

Modérateur·rice : merci pour votre point de vue, Daniel. Cependant, je tiens à souligner que la responsabilité des parents dans l'éducation et la protection de leurs enfants est un aspect important. Il est vrai que [//] les adolescents doivent faire face à des défis dans la société, mais [/] cela ne signifie pas qu'ils doivent le faire seuls, sans → aucune orientation. Les parents jouent un rôle essentiel dans la transmission des valeurs, [/] de l'éthique et de l'utilisation responsable des médias sociaux.

Daniela : les adolescents d'aujourd'hui [/] sont bien plus autonomes et matures que les générations précédentes. Les parents ne devraient pas les infantiliser et leur imposer des restrictions excessives. Ils doivent leur faire confiance et leur permettre de prendre leurs propres décisions. La responsabilité incombe aux adolescents eux-mêmes de faire preuve de discernement et de respecter les valeurs éthiques.

Paola : je suis en désaccord avec les deux étudiants précédents. Heee, Les parents ont un rôle crucial dans la protection de leurs enfants contre les dangers potentiels des médias sociaux. Il est irresponsable de leur laisser une liberté totale sans aucune supervision. [//] Les adolescents ne possèdent pas toujours les compétences nécessaires pour évaluer correctement les contenus en ligne et [/] peuvent facilement être exposés à des situations dangereuses. Les parents doivent → jouer un rôle actif dans l'éducation numérique de leurs enfants.

Tatiana : les parents doivent établir des limites et des règles claires concernant l'utilisation des médias sociaux. Ils doivent également [/] être conscients des sites et des applications auxquels leurs enfants accèdent et les guider dans leurs choix. [//] Les adolescents ont besoin d'un soutien et d'une orientation de la part de leurs parents pour faire face aux défis en ligne.

Steven : heeee, je suis plutôt en accord avec Daniel. [//] Les adolescents doivent apprendre à naviguer dans le monde numérique de manière autonome. Les parents →peuvent certainement fournir des conseils [/] et des discussions ouvertes, mais [//] il est important de leur accorder une certaine liberté pour qu'ils puissent développer leurs propres compétences et leur sens critique. Cela les aidera à devenir des adultes responsables et [/] à gérer les médias sociaux de manière équilibrée.

Modérateur-riche : merci à tous pour vos perspectives. Il est clair que → la question de la responsabilité des parents dans l'utilisation des médias sociaux par leurs enfants suscite des opinions diverses. Il est important de → trouver un équilibre entre l'autonomie des adolescents et la guidance des parents. [/] Les discussions ouvertes et la confiance mutuelle sont essentielles pour naviguer dans cet espace numérique en constante évolution.

Nous allons maintenant aborder la question suivante : Comment pouvez-vous concilier la nécessité de protéger les enfants tout en leur accordant une certaine autonomie dans leur utilisation des médias sociaux ? ↑ Je suis impatient d'entendre vos opinions à ce sujet. Commençons par Laura.

Daniel : je pense qu'il est crucial de développer une communication ouverte et → de confiance. Les parents devraient discuter régulièrement avec leurs enfants des risques et des conséquences de l'utilisation des médias sociaux. Heeee, en les éduquant et en leur donnant des informations, les parents peuvent aider leurs enfants à prendre des décisions éclairées et à se protéger.

Laura : je pense que la clé réside dans l'établissement de règles claires et de limites appropriées. Les parents → devraient établir des directives sur le temps passé sur les médias sociaux, les types de contenus autorisés et[/] les paramètres de confidentialité. Uuum, en offrant une structure, [/] les parents peuvent protéger leurs enfants tout en leur donnant une certaine autonomie dans leur utilisation.

Daniela : bon, je suis d'avis qu'une supervision active est essentielle. Les parents devraient avoir accès aux comptes de leurs enfants et être conscients des personnes avec lesquelles ils interagissent en ligne. Ils peuvent utiliser des outils de contrôle parental → pour filtrer les contenus inappropriés. En surveillant de près l'activité de leurs enfants sur les médias sociaux, les parents [/] peuvent protéger leurs enfants sans empiéter sur leur autonomie.

Paola : uum, Je suis plutôt en faveur d'une approche éducative. Les parents devraient enseigner à leurs enfants les compétences numériques nécessaires pour naviguer en toute sécurité sur les médias sociaux. Cela inclut [/] l'apprentissage de l'identification des informations fiables, de la gestion de la confidentialité et de la résolution des conflits en ligne. En leur donnant ces compétences, [/] les parents renforcent l'autonomie de leurs enfants tout en les protégeant.

Steven : uuum, je pense aussi que les parents devraient encourager leurs enfants à développer un sens critique. Ils devraient les inciter à poser des questions, à vérifier [/] les sources d'information et à remettre en question les contenus en ligne. En leur enseignant à être des consommateurs avertis, les parents donnent à leurs enfants la capacité de se protéger et de prendre des décisions éclairées.

Tatiana : je crois qu'il est important de modéliser un comportement responsable en tant que parents. Si les enfants voient leurs parents utiliser les médias sociaux de manière [/] réfléchi et responsable, ils seront plus enclins à suivre leur exemple. Les parents peuvent [/] montrer l'importance de la vie hors ligne, de l'équilibre et de la communication en face à face. Cela aidera à concilier la protection et l'autonomie.

Modérateur-riche : merci à tous pour vos contributions. Il est clair que concilier la protection des enfants avec leur autonomie sur les médias sociaux nécessite une approche équilibrée. Les règles claires, [/] la communication ouverte, la supervision active, [/] l'éducation aux compétences numériques et le modèle de comportement responsable sont tous des aspects importants de cette équation. En travaillant ensemble, [/] nous pouvons aider les enfants à naviguer en toute sécurité dans le monde en ligne.

Sur la base des déclarations ci-dessus, abordons la question suivante : comment concilier la nécessité de protéger les mineurs tout en leur laissant une certaine autonomie dans leur utilisation des réseaux sociaux ? ↑

Daniel : en plus de la gestion de la confidentialité, →je pense que les enfants doivent apprendre à évaluer de manière critique les contenus en ligne. Les parents devraient leur montrer comment identifier les informations fiables, vérifier les sources et remettre en question les contenus douteux. Cette compétence les aidera à éviter les fausses informations et à prendre des décisions éclairées.

Paola : bien, je pense que la gestion du temps est une compétence numérique importante. Les parents devraient aider leurs enfants à trouver un équilibre entre le temps passé sur les médias sociaux et les autres activités. Ils doivent leur apprendre à utiliser les médias sociaux de manière responsable, sans négliger leurs études, leurs interactions sociales hors ligne et leur bien-être mental.

Laura : selon moi, l'une des compétences numériques essentielles est la gestion de la

confidentialité. [/] Les parents devraient enseigner à leurs enfants l'importance de protéger leurs informations personnelles et de contrôler les paramètres de confidentialité sur les médias sociaux. Ils doivent comprendre comment →gérer leurs paramètres de vie privée et choisir avec qui ils partagent leurs contenus.

Steven : je voudrais ajouter que la gestion de l'image en ligne est également essentielle. Les parents [/] devraient aider leurs enfants à comprendre les conséquences de leurs actions en ligne et à gérer leur réputation numérique. [/] Ils doivent savoir comment créer un profil approprié, éviter les comportements irresponsables et penser aux répercussions futures.

Tatiana : je suis d'accord avec Paola. [/] Je pense que les enfants doivent apprendre à cultiver des relations en ligne saines. Les parents devraient leur montrer comment établir des liens authentiques, respectueux et positifs avec les autres utilisateurs. Ils doivent comprendre [/] l'importance du respect mutuel, de la tolérance et de la communication bienveillante.

Daniela : heeee, je crois que la cybersécurité est une compétence essentielle. Les enfants doivent être conscients des risques en ligne tels que le phishing, le piratage et le harcèlement. Les parents devraient leur apprendre à créer des mots de passe forts, [/] à éviter de cliquer sur des liens suspects [/] et à signaler tout comportement préjudiciable. La protection de leur identité en ligne est cruciale.

Modérateur-riche : merci à tous pour vos contributions. Il est clair que les compétences numériques essentielles comprennent la gestion de la confidentialité, [/] l'évaluation critique des contenus, la cybersécurité, la gestion du temps, les relations en ligne saines et la gestion de l'image en ligne. En transmettant ces compétences à nos enfants, nous [/] les aidons à devenir des utilisateurs responsables et éclairés des médias sociaux. Tout ce qui précède montre que les parents doivent inculquer certaines valeurs à leurs enfants en ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies, comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants à développer un sens critique pour évaluer les informations et les contenus auxquels ils sont exposés sur les médias sociaux ? ↑

Laura : je pense que les parents ont un rôle essentiel à jouer dans le développement du sens critique de leurs enfants. [/] Ils doivent leur enseigner les bases de la pensée critique, comme la vérification des sources, l'analyse des arguments et [/]la remise en question des informations présentées. Les parents peuvent organiser des discussions en famille sur les sujets d'actualité et encourager leurs enfants à poser des questions. Cela les aidera à développer leur esprit critique et [/] à prendre du recul vis-à-vis des informations qu'ils trouvent sur les médias sociaux.

Daniel : je suis en désaccord avec Laura, [/] je pense que les parents ne devraient pas imposer leur vision du monde à leurs enfants en leur enseignant ce qu'ils doivent ↑croire ou ne pas croire. Ils devraient encourager leurs enfants à explorer différentes perspectives et à se forger leurs propres opinions. Les parents [//] peuvent guider leurs enfants en posant des questions ouvertes [/] et en les encourageant à faire des recherches approfondies. Cela permettra aux enfants de développer un sens critique indépendant.

Paola : je comprends l'importance de l'autonomie intellectuelle, mais [//] je pense que les

parents doivent jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants. Ils doivent leur transmettre les compétences nécessaires pour évaluer les informations de manière critique. [//] Cela peut inclure des discussions sur les biais médiatiques, la vérification des faits et la reconnaissance des sources fiables. Les parents peuvent également → enseigner à leurs enfants l'importance de la prudence en ligne et les avertir des risques de la désinformation.

Tatiana : je suis d'accord avec Daniela. Les parents doivent être des guides pour leurs enfants dans l'univers des médias sociaux. Ils peuvent leur apprendre → à reconnaître les signes de la désinformation, à vérifier les informations auprès de sources fiables et à être conscients des stratégies de manipulation utilisées en ligne. Les parents peuvent également [//] les sensibiliser à la protection de leur vie privée et à la sécurité en ligne. En combinant autonomie et conseils éclairés, [//] les parents peuvent aider leurs enfants à développer un sens critique solide.

Steven : je pense que les parents doivent trouver un équilibre entre l'autonomie et la guidance. [//] Ils peuvent donner à leurs enfants les outils nécessaires pour évaluer les informations, tout en étant disponibles pour les guider en cas de besoin. Il est important que les parents créent un environnement de confiance [/] où leurs enfants se sentiront à l'aise de poser des questions et de demander des conseils. Cela favorisera [//] un développement sain du sens critique.

Modérateur-riche : merci à tous pour vos points de vue. Il est clair que [//] les opinions diffèrent sur la manière dont les parents peuvent aider leurs enfants à développer un sens critique. Certains soulignent l'importance de l'autonomie et [/] de l'exploration indépendante, tandis que d'autres mettent en avant le rôle actif des parents dans l'éducation critique. Il est essentiel de trouver un équilibre entre ces approches pour soutenir au mieux nos enfants dans leur navigation sur les médias sociaux.

En tant qu'apprenants de français langue étrangère, avez-vous remarqué des différences entre les attitudes et les approches des parents dans votre pays d'origine et la France ? ↑

Laura : dans mon pays d'origine, en Colombie, j'ai remarqué que les parents sont souvent très impliqués dans la vie en ligne de leurs enfants. Ils cherchent à les protéger en surveillant de près leur utilisation des médias sociaux et en établissant des règles strictes. Cependant, depuis que j'apprends le français, j'ai remarqué que les parents dans ce pays sont plus enclins à encourager l'autonomie de leurs enfants. Ils les laissent davantage gérer leur propre utilisation des médias sociaux, ce qui peut influencer la responsabilité des parents en leur donnant plus de liberté.

Daniel : je suis d'accord avec toi, Laura. En Colombie, les parents ont tendance à être plus protecteurs en ce qui concerne les médias sociaux. Ils sont conscients des dangers potentiels et [//] cherchent à éviter les problèmes en imposant des restrictions. En revanche, → en France, les parents semblent accorder plus de confiance à leurs enfants et les encourager à prendre leurs propres décisions en matière d'utilisation des médias sociaux. Cela peut [/] influencer la responsabilité des parents en les incitant à faire davantage confiance à leurs enfants.

Daniela : bien, dans mon expérience, j'ai également remarqué des différences entre la

Colombie et la France en ce qui concerne les attitudes des parents. En Colombie, ↓ les parents ont tendance à être plus stricts et surveillent activement les activités en ligne de leurs enfants. Uuum, ils peuvent même interdire certains médias sociaux. En France, on observe une approche plus ouverte, [//] où les parents encouragent leurs enfants à être responsables et à prendre leurs propres décisions, [//] en restant disponibles pour les guider si nécessaire.

Paola : je partage également cette observation, Daniela. En Colombie, → les parents peuvent voir les médias sociaux comme une menace et mettent l'accent sur la protection de leurs enfants. Ils peuvent restreindre l'accès et surveiller de près ce que leurs enfants font en ligne. En France, → il y a une plus grande sensibilisation à l'éducation numérique et à la responsabilité individuelle. Les parents encouragent leurs enfants à développer un sens critique et à prendre des décisions éclairées.

Tatiana : pour ma part, [//] j'ai remarqué que les parents colombiens ont tendance à être plus présents dans la vie en ligne de leurs enfants. Ils cherchent à comprendre les médias sociaux et à établir des règles claires pour les protéger. En France, [//] les parents sont également impliqués, mais ils encouragent davantage l'autonomie de leurs enfants en leur fournissant les compétences nécessaires pour naviguer de manière responsable sur les médias sociaux. [//] Cela peut influencer la responsabilité des parents en leur donnant une plus grande confiance dans les compétences de leurs enfants.

Steven : je suis d'accord avec vos observations. [//] Les différences culturelles jouent un rôle important dans les attitudes et les approches des parents en matière d'utilisation des médias sociaux. En Colombie, → la protection des enfants est une priorité, tandis qu'en France, l'accent est davantage mis sur l'autonomie et le développement d'un sens critique. Ces différences peuvent influencer la responsabilité des parents en matière d'utilisation des médias sociaux, [//] en les incitant à adopter des approches adaptées à leur culture respective.

Modérateur-riche : merci à tous pour vos perspectives intéressantes sur les différences entre les attitudes et les approches des parents en Colombie et en France. Il est clair que la culture et l'environnement social peuvent → influencer la manière dont les parents abordent la responsabilité en matière d'utilisation des médias sociaux par leurs enfants. ↓ Il est important [//] de comprendre ces différences et de promouvoir une éducation numérique adaptée à chaque contexte.

Afin de conclure notre débat, → nous réfléchissons à la question suivante : quelles actions la société en général devrait-elle entreprendre pour répondre aux pratiques sexistes sur les réseaux sociaux pour le bien-être de tous ? ↑

Daniela : ceux qui souffrent de harcèlement dans cette société sont les femmes, ...les hommes en général ont tendance à être exempts de situations sexistes. C'est pourquoi ce sont les femmes qui devraient se regrouper et se battre pour cette question. [/] Il n'est pas aussi courant pour les hommes d'être objectivés et harcelés, [//] donc la vigilance des réseaux devrait porter sur les femmes adolescentes plutôt que sur les hommes.

Daniel : pour → ma part, [/] je pense [/] qu'il y a des cas de violence et de sexisme contre

les hommes dans → le monde. Je ne vois pas pourquoi les hommes devraient être exclus. Cette position est sans fondement.

Tatiana : heee, comme Daniela, je pense [/] que les femmes sont celles qui doivent promouvoir les actions anti-sexistes car ce sont elles qui souffrent le plus.

Modérateur·rice : bien, au terme de notre débat animé sur la responsabilité des parents quant à l'utilisation des médias sociaux par leurs enfants, [/] il est clair que ce sujet soulève des préoccupations légitimes et des opinions variées. Nous avons examiné la question de la liberté des adolescents dans ce domaine, ainsi que [/] le rôle crucial des parents dans la supervision et l'éducation de leurs enfants.

Il est évident que [/] trouver un équilibre entre l'autonomie des adolescents et la responsabilité des parents n'est pas une tâche facile. Les médias sociaux → offrent de formidables opportunités de communication, de partage d'informations et de développement personnel, mais ils comportent également des risques et des défis.

Il est essentiel → que les parents [/] soient conscients des dangers potentiels des médias sociaux et qu'ils établissent des règles et des limites adaptées à l'âge et à la maturité de leurs enfants. Ils doivent également → établir une communication ouverte, basée sur la confiance et l'échange d'idées, pour guider leurs enfants [/] dans une utilisation responsable des médias sociaux.

De même, les adolescents ont également un rôle à jouer dans cette dynamique. Ils doivent être éduqués [/] sur les enjeux des médias sociaux, être encouragés à faire preuve de discernement et à développer leur sens critique. Ils doivent comprendre les conséquences de leurs actions en ligne et → être responsables de leur propre comportement.

En conclusion, [/] la responsabilité des parents quant à l'utilisation des médias sociaux par leurs enfants est un défi complexe et en constante évolution. Il est crucial que [/] nous continuions à nous informer, à échanger nos idées et à rechercher des solutions adaptées pour garantir la sécurité, l'éducation et le bien-être des enfants dans cet environnement numérique en constante évolution.

Heee, je vous remercie tous pour votre participation active à ce débat enrichissant. Ensemble →, nous pouvons contribuer à façonner un avenir où les médias sociaux sont utilisés de manière responsable et éthique, tout en encourageant le développement sain et équilibré de nos enfants. Merci et bonne continuation à tous.

ANNEXE 15 - Transcription du débat du suivi de la performance dans la négociation des accords

Débat du suivi de la performance dans la négociation des accords : le sexisme et le respect pour les enfants transgenres.

Modérateur·rice : bonjour à tous et toutes et bienvenu.es à ce débat sur un sujet important : le sexisme et le respect pour les enfants transgenres. Avant de commencer, [//] je tiens à rappeler l'importance de la discussion respectueuse et de l'écoute attentive. Nous allons aborder la question suivante : en tant que professionnel de l'éducation, de la jeunesse ou du sport, avons-nous le droit de parler aux enfants de l'orientation sexuelle et de la transidentité ? En tant que professionnel de l'éducation, de la jeunesse ou du sport, ai-je le droit de parler aux enfants de l'orientation sexuelle et de la transidentité ? Tatiana, vous avez la parole.

Tatiana (membre du groupe A) : bien sûr, c'est comme si, en tant que professionnel de l'enseignement des langues étrangères, [//] nous ne pouvons pas parler de valeurs morales parce que cela fait partie du sujet de l'éthique et des valeurs : NON. En tant que professionnels de l'éducation, quel que soit le domaine d'étude, nous avons non seulement le droit mais aussi le devoir de parler de ces questions aux enfants afin de les éduquer, [//] d'ouvrir leurs horizons intellectuels et d'encourager le respect de la diversité des genres.

Enseignante : Laura, quelle est ta position, es-tu d'accord avec Tatiana ?

Laura (membre du groupe B) : bien qu'elle considère que la plus grande obligation incombe aux parents [//] et aux personnes qui sont dans l'environnement de l'élève et que les enseignants ne devraient pas assumer cette obligation, je suis d'accord avec Tatiana, oui, en tant que professionnel de l'éducation, [//] j'ai le devoir d'informer les enfants sur les autres identités de genre qui existent dans la société, car en tant qu'enseignant·es nous sommes là pour donner de vraies informations et non pour aider à promouvoir les stéréotypes qui entourent cette question. (5'') Puisque les enfants, comme tout le monde, ont le droit d'être informés et de connaître les différents genres, faisons en sorte qu'il y ait toujours du respect et de la tolérance en classe et dans la communauté.

(Daniela lève la main et dit « *Je veux parler* ».)

Enseignante : oui, Daniela, tu soutiens ce que tes camarades de classe disent.

Daniela : selon ce que dit le document et ce que je pense, il est important de respecter la décision des enfants en tant que professionnels de l'éducation, [//] mais je ne

pense pas qu'il soit nécessaire de parler de cette question aux apprenant·es ; à mon avis, si vous respectez les hommes et les femmes, [//] vous respecterez tout le monde sans exception.

Paola (lève la main)

Paola (membre du groupe B) : pas nécessairement si les gens respectent les hommes et les femmes, ils respecteront tout le monde sans exception Daniela, tu soulèves une idée très pertinente, l'idéal est que nous puissions donner l'exemple aux garçons et aux filles à la maison et à l'école, cependant, je pense que les deux positions sont viables. Bien sûr, [//] chacun a le droit de parler de ces questions aux enfants, mais il est également important de savoir pourquoi vous allez le faire. Si le but est de sensibiliser les enfants à la réalité actuelle, c'est une bonne raison. [//] Mais c'est très différent quand il y a des gens qui veulent changer la façon dont les gens pensent, et alors la situation change beaucoup.

Enseignante : je partage la position de Paola. Je pense que nous comprenons qu'en tant qu'éducateur, j'ai la responsabilité de guider les enfants dans l'acquisition de bonnes valeurs, telles que le respect, la tolérance, l'empathie, entre autres. [//] Je dois également leur apprendre que les personnes qui s'identifient à un autre sexe ne doivent pas faire l'objet de discriminations, de moqueries ou d'intimidations. (5'') Cependant, je n'ai pas le droit de les orienter vers une sexualité spécifique ; la sexualité de l'enfant est quelque chose qui concerne d'abord la famille, en tant qu'éducateur je dois agir d'un point de vue plus objectif.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos contributions. Il est clair que ce sujet suscite des opinions variées, mais il est encourageant de voir que vous êtes tous ouverts à l'idée d'une éducation inclusive et respectueuse. [//] En tant que professionnels, il est de notre responsabilité de créer un environnement où tous les enfants se sentent acceptés et valorisés, quelles que soient leur orientation sexuelle ou leur identité de genre. [//] Cela nécessite un dialogue ouvert, une écoute attentive et une sensibilisation continue. Continuons à travailler ensemble pour créer un monde plus inclusif et respectueux pour tous. Merci à tous pour votre participation.

L'analyse de ce thème fait ressortir la problématique suivante. Quelle est votre position sur cette problématique : Il faut mettre en place des programmes d'éducation sexuelle inclusive qui abordent les questions de genre et d'identité de genre dès le plus jeune âge. Daniel, vous avez la parole.

Daniel : merci, Modérateur·rice ·rice . [//] Je suis convaincu que mettre en place des

programmes d'éducation sexuelle inclusive dès le plus jeune âge est essentiel pour favoriser le respect envers les enfants transgenres. En abordant les questions de genre et d'identité de genre dès le départ, nous pouvons aider à déconstruire les stéréotypes et promouvoir une compréhension et une acceptation mutuelle.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, voulez-vous ajouter quelque chose?

Daniela : absolument. En sensibilisant les enfants dès leur plus jeune âge aux différentes identités de genre, nous pouvons contribuer à la création d'un [//] environnement inclusif et respectueux. Les programmes d'éducation sexuelle doivent être adaptés pour refléter la diversité des identités de genre et aider les enfants à se sentir en sécurité et acceptés tels qu'ils sont.

Modérateur·rice : très bien. Laura, vous avez la parole.

Laura : je suis d'accord avec mes collègues. [//] Les programmes d'éducation sexuelle inclusive sont une occasion d'enseigner aux enfants le respect, la tolérance et l'égalité. [//] En abordant les questions de genre dès le plus jeune âge, nous pouvons contribuer à la création d'une société plus juste et égalitaire.

Modérateur·rice : merci pour vos points de vue. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola : je comprends l'importance de l'éducation sexuelle, mais [//] je pense qu'aborder les questions de genre et d'identité de genre dès le plus jeune âge peut être déroutant pour les enfants. Ils ont encore du mal à comprendre ces concepts complexes, et cela pourrait créer une confusion inutile.

Modérateur·rice : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana : je suis d'accord avec Paola. [//] Les enfants ont déjà beaucoup à apprendre à un jeune âge, et ajouter des questions de genre complexe pourrait être trop lourd pour eux. Je pense que ces sujets doivent être abordés à un âge plus approprié, lorsque les enfants sont en mesure de les comprendre pleinement.

Modérateur·rice : compris. Steven, votre point de vue?

Steven : je suis également contre cette proposition. Les programmes d'éducation sexuelle devraient se concentrer principalement sur la biologie et la santé reproductive, en laissant les questions de genre aux parents et aux familles. Chaque enfant est différent, et il est préférable de respecter les choix éducatifs des familles plutôt que de les imposer.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos arguments. [//] Outre les analyses ci-dessus, des études récentes ont souligné l'importance d'une réflexion sur les point suivant : il

faut élaborer des politiques scolaires qui [//] protègent les droits des enfants transgenres, y compris l'accès aux toilettes et aux vestiaires en fonction de leur identité de genre. Vous avez la parole.

Daniel : merci, Modérateur·rice. Je suis fermement convaincu qu'il est essentiel de [//] mettre en place des politiques scolaires qui protègent les droits des enfants transgenres. [//] En leur offrant un accès égal aux toilettes et aux vestiaires en fonction de leur identité de genre, nous créons un environnement inclusif qui favorise le respect [//] et la dignité de tous les élèves. Il est primordial de garantir leur intégration et de lutter contre la discrimination dont ils peuvent être victimes.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, [//] souhaitez-vous ajouter quelque chose?

Daniela : oui. En accordant aux enfants transgenres l'accès aux installations appropriées à leur identité de genre, nous leur permettons de vivre pleinement leur identité et de se sentir acceptés et respectés à l'école. [//] Cela contribue à leur bien-être mental et émotionnel, ainsi qu'à leur réussite scolaire. Nous devons promouvoir [//] l'inclusion et combattre les préjugés et le sexisme.

Modérateur·rice : très bien. Laura, votre point de vue sur la question?

Laura : je suis entièrement d'accord avec mes collègues. Les politiques scolaires doivent garantir les droits des enfants transgenres, y[//] compris leur accès aux toilettes et aux vestiaires en fonction de leur identité de genre. Cela leur permet de participer pleinement à toutes les activités scolaires sans être discriminés. C'est une question de respect et d'égalité.

Modérateur·rice : merci pour vos arguments. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola : je comprends l'importance de respecter les droits des enfants transgenres, mais je pense que l'accès aux toilettes et aux vestiaires en fonction de leur identité de genre peut créer des situations inconfortables et délicates pour les autres élèves. Nous devons trouver un équilibre qui garantisse le respect de tous les élèves, tout en prenant en compte [/] les besoins individuels.

Modérateur·rice : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana: je suis d'accord avec Paola. [/] L'accès aux toilettes et aux vestiaires en fonction de l'identité de genre peut susciter des préoccupations légitimes pour la vie privée et la sécurité des autres élèves. [/] Nous devons trouver des solutions alternatives qui respectent les droits de chacun sans compromettre le confort et la sécurité de tous.

Modérateur·rice : compris. Steven, votre point de vue?

Steven: je suis également contre cette proposition. [/] Les politiques scolaires devraient se concentrer sur des aspects plus importants de l'éducation, plutôt que de se concentrer sur des questions liées à l'identité de genre. [/] Nous devons respecter les différences, mais cela ne signifie pas nécessairement de modifier les installations existantes. Il est préférable de trouver des moyens de promouvoir la compréhension et le respect mutuel sans perturber l'ordre établi.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos arguments. Également, aujourd'hui, nous allons discuter de la proposition suivante : il faut mettre en place des formations obligatoires pour les enseignants sur la sensibilisation aux questions de genre et l'inclusion des enfants transgenres. Vous avez la parole.

Daniel: merci, modérateur·rice . Je crois fortement que la mise en place de formations obligatoires pour les enseignants sur la sensibilisation aux questions de genre et l'inclusion des enfants transgenres est essentielle. [//] Les enseignants jouent un rôle clé dans la vie des enfants et [/] ils doivent être formés pour comprendre les besoins spécifiques des enfants transgenres. Cela favorisera un environnement scolaire inclusif et respectueux où tous les élèves se sentiront acceptés.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, souhaitez-vous ajouter quelque chose?

Daniela: D'accord. Les formations obligatoires pour les enseignants → sont indispensables pour garantir que les enfants transgenres reçoivent le soutien et l'accompagnement dont ils ont besoin. [//] Les enseignants → doivent être informés des questions de genre, de la diversité et de l'inclusion, afin de → créer un environnement éducatif bienveillant où les enfants se sentiront en sécurité et pourront s'épanouir pleinement.

Modérateur·rice : très bien. Laura, votre point de vue sur la question?

Laura : je suis entièrement d'accord avec mes collègues. Les formations obligatoires pour les enseignants sur la sensibilisation aux questions de genre et l'inclusion des enfants transgenres sont une nécessité. Cela permettra aux enseignants [//] de mieux comprendre les → défis auxquels sont confrontés les enfants transgenres et d'adapter leur approche pédagogique pour répondre à leurs besoins spécifiques. C'est une question de respect et d'égalité des chances.

Modérateur·rice : merci pour vos arguments. Passons → maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola: je comprends l'importance de sensibiliser les enseignants → aux questions de

genre, mais je pense que rendre ces formations obligatoires pourrait être contraignant et imposer une approche unique. [//] Les enseignants ont déjà des charges de travail importantes et [/] il serait préférable de leur donner la liberté de choisir les formations qui correspondent le mieux à leurs besoins et à ceux de leurs élèves.

Modérateur·rice : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana: Je suis d'accord avec Paola. [/] Les formations sur la sensibilisation aux questions de genre devraient être proposées aux enseignants de manière volontaire, [/] afin de respecter leur liberté professionnelle. [//] Certaines écoles peuvent déjà avoir des politiques et des programmes inclusifs, tandis que d'autres peuvent avoir des besoins différents. Il est → important de prendre en compte la diversité des contextes éducatifs.

Modérateur·rice : compris. Steven, votre point de vue?

Steven: Je suis également contre cette proposition de formations obligatoires. Je crois en la liberté de choix pour les enseignants. [/] Ceux qui sont intéressés par ces formations peuvent y participer volontairement, mais il ne devrait pas y avoir de contrainte pour tous les enseignants. [//] Cela respecte leur professionnalisme et leurs propres méthodes d'enseignement.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos arguments.

Daniel : je pense que les professionnels → ont non seulement le droit, mais → aussi le devoir de parler de ces sujets avec les enfants. Ils doivent être informés et sensibilisés dès leur plus jeune âge afin de promouvoir l'inclusion et le respect de toutes les personnes, peu importe leur identité de genre.

Daniela : je suis d'accord avec Daniel. [//] Il est important d'éduquer les enfants sur la diversité et de leur apprendre à respecter les différences. Cela contribue à créer une société plus tolérante et inclusive.

Laura : heee, je comprends l'importance de l'éducation, mais est-ce que parler de l'orientation sexuelle et de la transidentité aux enfants ne risque pas de les perturber ou de les influencer d'une manière qui n'est pas appropriée à leur âge ?

Paola : je comprends tes inquiétudes, Laura, [//] mais je pense qu'il est crucial d'aborder ces sujets de manière adaptée à l'âge des enfants. Cela → peut se faire à travers des discussions ouvertes, des livres ou des activités pédagogiques qui favorisent la compréhension et [/] l'empathie.

Tatiana : je suis d'accord avec Paola. Il est important de → fournir des informations précises et objectives aux enfants, en leur permettant de poser des questions et de développer leur compréhension. [//] Cela les aidera à grandir dans une société plus respectueuse et inclusive.

Steven : je pense que [//] nous devons également impliquer les parents dans ce processus d'éducation. Il est essentiel → d'établir une communication transparente avec eux et de les informer sur l'importance d'aborder ces sujets avec leurs enfants. Ensemble, → nous pouvons créer un environnement sûr et inclusif pour tous les enfants.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos arguments. [/] Pour finir, on va discuter sur proposition suivante : Il faut ↑ promouvoir la création de groupes de soutien et de réseaux sociaux pour les enfants transgenres, leurs parents et leurs proches. [//] Commençons par l'équipe en faveur de la proposition. Daniel, vous avez la parole.

Daniel: Merci, Modérateur·rice . je suis convaincu que la création de groupes de soutien et de réseaux sociaux est essentielle pour les enfants transgenres, (5'') leurs parents et leurs proches. Ces espaces offrent un soutien émotionnel, →des ressources et des informations nécessaires pour naviguer dans les défis auxquels les familles transgenres sont confrontées. Ils permettent également →de créer des liens solides et de partager des expériences, ce qui favorise l'empathie et la compréhension mutuelle.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, souhaitez-vous ajouter quelque chose?

Daniela: Bien. Les groupes de soutien et les réseaux sociaux sont des outils importants pour combattre el aislamiento (l'isolement) et offrir un espace sécurisé où les enfants transgenres, leurs parents et leurs proches peuvent s'exprimer librement. II Ils favorisent l'acceptation, le respect et la solidarité. (5'') En partageant des histoires, des conseils et des ressources, → nous pouvons créer une communauté bienveillante et soutenante.

Modérateur·rice : très bien. Laura, votre point de vue sur la question?

Laura: Je suis entièrement d'accord avec mes collègues. II Les groupes de → (soporte) soutien et les réseaux sociaux jouent un rôle crucial dans l'autonomisation des enfants transgenres et de leurs familles. Heee, ils offrent un espace où ils peuvent trouver des conseils juridiques, médicaux et émotionnels, II ainsi qu'un soutien moral dans leur parcours. [/] Ces communautés contribuent à créer un environnement inclusif et respectueux.

Modérateur·rice : merci pour vos arguments. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola : Beau, II je comprends l'importance du soutien, mais je pense que la création de groupes de soutien et de réseaux sociaux exclusivement pour les enfants transgenres, leurs parents et leurs proches risque de créer une ségrégation. Nous [/]devrions plutôt encourager l'inclusion et l'intégration de tous les individus, (5'') indépendamment de leur identité de genre, dans des groupes de soutien et des réseaux sociaux plus larges.

Modérateur·rice : Merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana : heee, je suis d'accord avec Paola. Mas que (Plutôt que de) II créer des groupes de soutien et de réseaux sociaux spécifiquement pour les enfants transgenres, nous devrions promouvoir l'inclusion au sein de la société dans son ensemble. L'idée de → créer des espaces exclusifs peut [//] renforcer les divisions et ne favorise pas une vision d'égalité pour tous.

Modérateur·rice : ok, merci pour vos arguments. Steven, avez-vous quelque chose à ajouter?

Steven : je suis d'accord avec mes collègues. (2'') La création de groupes de soutien et de réseaux sociaux exclusivement pour les enfants transgenres risque de les alejar (isoler). Il est préférable ↑ de mettre en place des initiatives plus larges qui encouragent l'inclusion [//] et l'acceptation de toutes les identités de genre.

Modérateur·rice : bien II Merci à tous pour vos points de vue. Ce débat nous a permis d'explorer différentes perspectives sur la question. Il est important de continuer à réfléchir et → à discuter pour trouver des solutions qui favorisent le respect et l'égalité pour tous les enfants, quelle que soit leur identité de genre.

Steven : Il est clair que le sujet des formations obligatoires pour les enseignants sur la sensibilisation aux questions de genre et [//] l'inclusion des enfants transgenres suscite un accord général parmi les participant·es. En offrant aux enseignants les connaissances et→ les compétences nécessaires, nous pouvons créer un environnement éducatif bienveillant où les enfants transgenres se sentent acceptés, soutenus et inclus. Ces formations permettront aux enseignants de mieux comprendre les défis auxquels sont confrontés les enfants transgenres et [//]d'adapter leur approche pédagogique pour répondre à leurs besoins spécifiques. En investissant dans cette sensibilisation→, nous construisons une société plus équitable et respectueuse pour tous.

ANNEXE 16 -Transcription du débat de la phase d'évaluation

Transcription du débat de la phase d'évaluation : Le travail en tant que web camgirl ou web cam garçon doit- il être considéré comme de la prostitution ?

Modérateur-ricce : bonjour à tous et à toutes et bienvenues à notre débat sur le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon. Aujourd'hui, nous discuterons de la proposition suivante : « *Le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon devrait être considéré comme de la prostitution, car il implique la prestation de services sexuels en échange d'argent, même s'il s'agit d'une interaction en ligne.* » Commençons par l'équipe en faveur de la proposition. Daniel, vous avez la parole.

Daniel: Merci, modérateur-ricce. Je comprends que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon suscite des opinions divergentes, mais je pense qu'il doit[/] être considéré comme de la prostitution. Même s'il s'agit d'une interaction en ligne, il y a une prestation de services sexuels en échange d'argent. Cela soulève des questions éthiques et morales que nous devons prendre en compte.

Modérateur-ricce : Merci, Daniel. Daniela, qu'en pensez-vous?

Daniela : je suis d'accord avec Daniel. Le fait que l'interaction se déroule en ligne ne change pas la nature de l'activité. Les web cam girls et les web cam garçons sont souvent[/] sollicités pour fournir des services sexuels, même virtuellement. Nous devons→ reconnaître cela et considérer le travail en tant que web cam comme une forme de prostitution.

Modérateur-ricce : très bien. Laura, vous avez la parole.

Laura : je suis également d'accord avec mes collègues. Le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon implique une prestation de services sexuels, [/] même s'il s'agit d'une interaction en ligne. Les clients paient pour des performances sexuelles, et → l'argent est échangé en raison de ces services. Nous devons prendre en compte cette réalité et la considérer comme de la prostitution.

Modérateur-ricce : merci pour vos points de vue. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola : je comprends que certains puissent considérer le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon comme de la prostitution, mais→ je pense que nous devons prendre en compte d'autres aspects. Les travailleurs du web cam ont souvent le contrôle sur leurs limites et leurs préférences, ce qui diffère de la prostitution traditionnelle. [/] De plus, l'interaction en ligne permet une certaine distance physique et → peut offrir plus de sécurité aux travailleurs.

Modérateur-ricce : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana : je suis d'accord avec Paola. Il est important de ne pas généraliser et de reconnaître que chaque situation est différente. Les travailleurs du web cam ont la possibilité de fixer leurs propres limites et [/] de choisir les types de services qu'ils sont prêts à fournir. Ils peuvent également se sentir plus en contrôle de leur travail et de leur sécurité en travaillant en ligne.

Modérateur-ricc : merci à tous pour vos perspectives. Il est évident que ce débat suscite des opinions variées et complexes. Il est essentiel d'écouter et de comprendre les arguments de chacun, [/] tout en faisant preuve d'empathie envers les travailleurs du web cam et en prenant en compte les nuances de cette question. Continuons à échanger de manière respectueuse et constructive. En plus des idées ci-dessus, il est → important de réfléchir à l'aspect suivant : devrions-nous être contre ce type de travail ?

Laura : je suis d'accord avec cela car c'est un travail. Il y a → des gens qui n'ont pas vraiment d'autre moyen de survivre et qui n'arrivent pas à trouver un emploi. Grâce à ce type de travail, les gens peuvent gagner de l'argent, nourrir leurs enfants, → payer leurs études.

Paola : je ne suis absolument pas d'accord avec ce que mon partenaire a dit. J'ai connu des femmes ...elles ont fait ce travail. Et j'ai vu [/] de mes propres yeux à quel point elles souffrent. Il y a des proxénètes qui abusent de ces personnes. Accepter ce type de travail conduit à la violence et à l'exploitation sexuelle et ce travail n'est toujours pas légalisé.

Daniela : je ne suis pas d'accord non plus car il y a trois types de prostitution. Dans le premier cas, → les gens sont forcés par les mafias. Le deuxième cas est celui où les gens ont des besoins économiques. Et le troisième cas est celui où cela se produit volontairement.

Daniel : ce qu'il est important de comprendre et surtout un aspect que nous devons tous évaluer soigneusement, c'est le fait que, quel que soit le type de prostitution, elles entraînent toutes des fractures de l'intégrité physique et ...émotionnelle.

Modérateur-ricc : et quant aux web cam girls, considérez-vous ce travail comme une forme de prostitution Les cam-girls ou garçons, : des personnes qui posent pour une webcam, notamment dans le cadre d'un divertissement adulte payant.

Daniela : je pense que c'est un sujet qui doit être étudié de différents points de vue. Nous ne pouvons pas tirer de conclusions à la légère.

Dans un article récent que j'ai lu, il y avait le cas d'une web cam girl qui affirmait que : un homme d'Espagne l'avait payée pour une rencontre privée. Elle n'a pas eu besoin d'enlever un seul vêtement, elle voulait juste parler. Pour une discussion de 40 minutes, il lui a versé 1 000 jetons - la monnaie virtuelle des sites de webcam - soit environ 100 dollars, a déclaré Paulina, modèle de webcam depuis cinq mois.

Daniela : face à l'idée qu'il s'agit d'un moyen de travail qui peut être légalisé, de nombreuses personnes peuvent avoir un droit légitime à accéder à ce travail. Cependant, ce n'est pas parce qu'elle est approuvée par le gouvernement que l'humanité des personnes est reconnue et respectée.

Bien que ce que dit mon collègue soit vrai, l'analyse des différents cas qui ont été présentés dans le pays et les lacunes qu'aurait la loi qui régleme ce type de travail, me permettent d'indiquer que cette activité, même si elle est légalisée, doit être éliminée car elle continue à être un moyen de dénigrer et d'abuser des femmes. Il faut tenir compte du fait que le mannequinat pour webcam n'est pas une activité exercée uniquement par des femmes, mais qu'elle a un rôle prépondérant, comme l'a indiqué la Cour, en faisant allusion à des données de presse : on estime que 90

% sont des femmes ; 5 %, des couples ; 3 %, des hommes, et seulement 2 %, des transsexuels. Il est indéniable qu'il s'agit d'une représentation claire du concept de féminisation de la pauvreté, car elle montre comment les phénomènes de marginalisation et de précarité affectent davantage la vie des femmes et produisent un désavantage dans la distribution des richesses.

Laura : je suis d'accord avec ce que mon collègue a dit. Il est important de mentionner que la distribution des biens et des ressources dans le monde suit les modèles de genre, les hommes s'appropriant les biens des femmes, même les biens culturels et symboliques. Il convient d'ajouter que les femmes elles-mêmes font partie du butin, y compris leur corps et leur esprit. D'où la pertinence de l'expression « *féminisation de la pauvreté* ». Les femmes ont moins de possibilités de s'approprier la richesse sociale et moins d'opportunités de développement.

Paola : je pense que tout ce qui a été dit jusqu'à présent par mes collègues est valable et je suis d'accord avec eux. Toutefois, afin de trouver des solutions, je suis d'accord avec la légalisation de cette activité. Même s'il est vrai que, surtout dans le cas des femmes, leurs droits continueront à être violés, la création d'une loi peut réduire de nombreuses violations de leurs droits. Il ne faut pas oublier que, selon le rapport de l'indice de développement régional pour l'Amérique latine, la Colombie est le pays qui présente les plus grandes inégalités de la région, il est donc possible d'affirmer que les pays qui possèdent les grandes plateformes de transmission sexuelle finissent par transférer leur production dans des pays comme la Colombie où les femmes luttent contre le chômage, la ségrégation et l'inégalité, selon les données enregistrées par le DANE.

Modérateur·rice : lorsque l'on aborde cette question, certains affirment qu'il s'agit d'une occasion idéale pour la criminalité. La reconnaissance du travail en tant que web cam girl ou web cam garçon comme de la prostitution pourrait renforcer la criminalisation et l'exploitation des travailleurs du sexe, plutôt que de garantir leur sécurité et leur bien-être

Paola : je comprends les préoccupations concernant la criminalisation→, mais [//] je pense que nous devons également prendre en compte les aspects de l'exploitation qui peuvent exister dans le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon. En ne reconnaissant pas cela comme de la prostitution, [//] nous pourrions créer une ouverture pour l'exploitation de ces travailleurs sans surveillance adéquate.

Daniel : merci, Modérateur·rice. Je pense qu'il est → important de reconnaître que la stigmatisation et la criminalisation du travail en tant que web cam girl ou web cam garçon peuvent conduire à une augmentation de l'exploitation et de la violence envers les travailleurs du sexe. [//] En les considérant comme des travailleurs du sexe, nous pouvons mettre en place des réglementations et des mesures de protection qui garantissent leur sécurité et leur bien-être.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, qu'en pensez-vous?

Daniela : je suis d'accord avec Daniel. Si nous considérons le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon comme de la prostitution, cela signifie également criminaliser les travailleurs du sexe. [//] Cela les expose à des risques accrus et limite leurs options pour travailler en toute sécurité. Reconnaître leur statut de

travailleurs leur permettrait de bénéficier de protections juridiques et → de services de soutien.

Modérateur·rice : très bien. Laura, vous avez la parole.

Laura: Je suis du même avis. Plutôt que de renforcer la criminalisation, nous devrions chercher des moyens de soutenir et d'accompagner les travailleurs du web cam. Reconnaître leur travail comme une forme de travail du sexe leur donnerait accès à des ressources et des droits, en réduisant (2'') les risques d'exploitation et de préjudice.

Modérateur·rice : merci pour vos points de vue. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Modérateur·rice : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana : je suis d'accord avec Paola. Reconnaître le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon comme de la prostitution → ne signifie pas nécessairement renforcer la criminalisation. [//] Au contraire, → cela pourrait permettre de mettre en place des réglementations qui protègent les travailleurs du sexe et veillent à leur bien-être tout en évitant l'exploitation.

Modérateur·rice : nous vous remercions tous d'avoir partagé vos points de vue et réflexions. Vos perspectives ont été précieuses pour enrichir ce débat. En continuant à réfléchir à cette question, → certains disent qu'il est important de distinguer le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon de la prostitution traditionnelle, car cela permet de reconnaître la nature consentie et autonome de cette activité, ainsi que la possibilité d'empowerment et de contrôle des travailleurs sur leur propre travail.

Daniela : absolument. Je pense qu'il est essentiel de distinguer le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon de la prostitution traditionnelle afin de préserver l'autonomie et l'empowerment des travailleurs. En reconnaissant leur choix [//] et leur capacité à exercer leur travail de manière consentie, nous → favorisons une vision plus nuancée et respectueuse de cette activité.

Daniel : merci, Modérateur·rice. Je suis d'accord avec la proposition car il est crucial → de reconnaître que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon diffère de la prostitution traditionnelle. Ces travailleurs exercent leur activité de manière consentie et autonome, (2'') ce qui leur permet d'avoir un certain contrôle sur leur propre travail. [//] Il est important de respecter leur choix et de ne pas les stigmatiser en les assimilant à la prostitution.

Modérateur·rice : merci, Daniel. Daniela, souhaitez-vous ajouter quelque chose?
très bien. Laura, à vous maintenant.

Laura : je suis d'accord avec mes collègues. Il est primordial de comprendre que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon peut être une forme d'expression et de travail légitime. [//] Les travailleurs dans cette industrie ont la possibilité de décider comment ils souhaitent exercer leur métier et → peuvent trouver un sentiment d'empowerment en contrôlant leur propre image et leur interaction en ligne.

Modérateur·rice : merci pour vos points de vue. Passons maintenant à l'équipe opposée à la proposition. Paola, vous pouvez commencer.

Paola : je comprends que certains soutiennent la distinction entre le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon et la prostitution traditionnelle, mais je pense qu'il est important de considérer les risques et [//] les conséquences que cela peut avoir. Même s'il y a consentement, il existe toujours des préoccupations concernant l'exploitation et → la vulnérabilité de ces travailleurs, en particulier dans un contexte en ligne où il peut être difficile de garantir leur sécurité.

Modérateur·rice : merci, Paola. Tatiana, votre avis sur la question?

Tatiana : je suis en désaccord avec la proposition. Je pense qu'il est nécessaire de reconnaître que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon implique souvent des actes sexuels en échange d'argent, ce qui est la définition de la prostitution. (2'') En faisant une distinction, nous risquons de minimiser les problèmes inhérents à cette industrie et d'ignorer les éventuels abus et exploitations qui peuvent s'y produire.

Modérateur·rice : compris, Tatiana. Steven, votre tour de parole.

Steven : je suis du même avis que mes collègues. Je pense que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon ne devrait pas être assimilé à la prostitution. (2'') Il s'agit d'une forme d'expression et → de travail légitime qui peut offrir aux travailleurs une certaine autonomie et un contrôle sur leur activité. Il est important de ne pas stigmatiser cette profession et de respecter les choix individuels des travailleurs.

Modérateur·rice : merci à tous pour vos perspectives. Nous avons entendu des arguments convaincants des deux côtés de la proposition. Cela montre la complexité de la question et l'importance d'écouter différentes voix. Continuons → à réfléchir sur ce sujet et à encourager un dialogue ouvert et respectueux.

Tatiana : le débat sur la question de savoir si le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon doit être considéré comme de la prostitution a révélé des perspectives diverses et complexes. Nous avons présenté des arguments solides des deux côtés de la question.

Tatiana : D'un côté, ceux en faveur de la proposition ont souligné que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon implique la prestation de services sexuels en échange d'argent, ce qui soulève des questions éthiques et morales. Nous avons souligné [//] l'importance de reconnaître cette réalité et de prendre des mesures pour garantir la sécurité et le bien-être des travailleurs du sexe.

D'un autre côté, ceux qui s'opposent à la proposition ont mis en avant des aspects tels que le contrôle des limites et des préférences des travailleurs du web cam, ainsi que la possibilité d'une certaine distance physique et de plus de sécurité dans le travail en ligne. Nous avons également souligné la nécessité de [//] ne pas généraliser et de reconnaître que chaque situation est différente.

Steven : En fin de compte, il est clair que le débat soulève des questions complexes qui nécessitent une réflexion approfondie et une prise en compte de différentes perspectives. Il est crucial → d'écouter et de comprendre les arguments de chacun, tout en faisant preuve d'empathie [//] envers les travailleurs du web cam et en prenant en compte les nuances de cette question.

Paola : Dans l'ensemble, il est important de reconnaître que le travail en tant que web cam girl ou web cam garçon présente des aspects qui le distinguent de la prostitution traditionnelle, tels que le consentement et l'autonomie des travailleurs. [//] En reconnaissant ces différences, nous favorisons une vision plus nuancée et → respectueuse de cette activité. Cependant, [//] il est également essentiel de mettre en place des réglementations et des mesures de protection pour garantir la sécurité et le bien-être des travailleurs du sexe.

En continuant à réfléchir à cette question, il est important de prendre en compte les aspects sociaux, [//] économiques et de genre qui influencent cette activité. Il est essentiel [//] de chercher des moyens de soutenir et → d'accompagner les travailleurs du web cam, tout en évitant l'exploitation et la stigmatisation.

Dans l'ensemble, ce débat a souligné la complexité de la question du travail en tant que web cam girl ou web cam garçon, et il est nécessaire de → poursuivre la réflexion et le dialogue pour trouver des solutions qui respectent les droits et la dignité des travailleurs du sexe.

ANNEXE 17 - Article de la phase d'évaluation de l'apprenant n° 15

Ensemble pour un avenir meilleur : Un projet de transformation de notre communauté pour soutenir les jeunes en détresse

Dans notre société en constante évolution, il est crucial de reconnaître les défis auxquels sont confrontés les jeunes, notamment la dépression, la toxicomanie et d'autres fléaux qui peuvent compromettre leur qualité de vie. En tant que membres responsables de notre communauté, il est de notre devoir de prendre des mesures concrètes pour améliorer leur situation. C'est pourquoi je propose un projet ambitieux visant à transformer notre communauté en un lieu de soutien et d'opportunités pour les jeunes en détresse. En utilisant des mécanismes de persuasion et des arguments convaincants, je vais démontrer l'importance de ce projet et les avantages qu'il apportera à notre société dans son ensemble.

Chère communauté, en tant que leader social dans ce domaine, avec plus de 5 ans d'expérience, Moi, Sofía, j'ai travaillé pour les droits de la communauté et pour améliorer nos conditions de vie. Je vous écris aujourd'hui afin d'entreprendre un projet visant à améliorer la qualité de vie de notre communauté, en particulier la situation des jeunes. Comme vous, j'ai souffert de la perte de compagnons à cause de la dépression, de la drogue et d'autres fléaux. Par conséquent, je veux aider cette communauté négligée et je pense que vous devriez être représenté par quelqu'un qui connaît très bien la situation. Je propose d'améliorer la qualité des services aux apprenant·es. En conclusion, avec votre soutien, nous réussirons à améliorer le soutien donné aux jeunes en nous occupant d'eux. Pour notre communauté !!!! « *ENSEMBLE, NOUS Y PARVIENDRONS.* »

Le premier pilier de mon projet consiste à renforcer les systèmes d'éducation et de santé mentale pour les jeunes. Selon le Dr John Evans (2020), expert en santé mentale, « *Les programmes de sensibilisation à la santé mentale dans les écoles sont essentiels pour prévenir et traiter les problèmes de dépression et de toxicomanie chez les jeunes* ». En investissant dans de tels programmes, nous pouvons fournir aux jeunes les connaissances nécessaires pour reconnaître les signes de détresse, comme l'a souligné le National Institute of Mental Health. De plus, en citant le Dr Maria Garcia (2021), psychiatre renommée, « *L'accès abordable aux services de santé mentale est un élément clé pour*

aider les jeunes à surmonter leurs luttes internes et à retrouver un équilibre émotionnel stable ». En augmentant l'accès à ces services, nous pouvons offrir aux jeunes le soutien dont ils ont besoin pour leur bien-être mental et émotionnel.

Un autre élément fondamental de mon projet est de créer des espaces où les jeunes se sentent en sécurité et intégrés. Nous devons faire en sorte que la dépression et la toxicomanie ne soient plus des sujets tabous dans notre société. Pensez-y comme à un moment où vous avez pu partager vos préoccupations avec des amis proches ou des membres de votre famille. En favorisant le dialogue ouvert et en encourageant la compréhension mutuelle, nous pouvons construire des relations de confiance qui permettront aux jeunes de se sentir soutenus et compris. En créant des centres communautaires accueillants et en proposant des programmes récréatifs, nous offrirons aux jeunes des opportunités de se réunir, de s'exprimer et de développer des amitiés solides. Souvenez-vous de l'importance de se sentir connecté et soutenu dans les moments difficiles. Notre objectif est de créer des espaces où chaque jeune se sente accepté, valorisé et encouragé à réaliser son plein potentiel.

Le chômage et le manque d'opportunités économiques peuvent aggraver la détresse des jeunes. Notre projet mettra l'accent sur la création d'emplois pour les jeunes, en favorisant l'entrepreneuriat et en établissant des partenariats avec des entreprises locales. En fournissant des formations professionnelles et des stages, nous offrirons aux jeunes les compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail et réaliser leur potentiel.

La prévention des drogues et de la toxicomanie est d'une importance capitale pour protéger la jeunesse des ravages de ces fléaux. Selon l'Organisation mondiale de la santé (2019), « *les campagnes de sensibilisation sont essentielles pour informer les jeunes sur les conséquences dévastatrices de la consommation de drogues* ». En mettant en place des campagnes efficaces et informatives, nous pouvons éduquer les jeunes sur les dangers réels et les risques associés à l'usage de drogues, comme l'a souligné le Département de la Santé et des Services sociaux des États-Unis. De plus, en citant le Dr. Juan Ramirez (2018, P. 18), psychiatre renommé, « *offrir des ressources et un soutien aux personnes souffrant d'addiction est essentiel pour les aider à se rétablir* ». Notre projet comprendra donc également des ressources accessibles pour aider les jeunes à lutter contre l'addiction et à trouver un chemin vers la guérison. En travaillant en étroite collaboration avec les forces de l'ordre, nous pourrons combattre le trafic de drogue dans notre communauté,

créant ainsi un environnement plus sûr et plus sain pour nos jeunes.

En réunissant tous ces éléments, mon projet vise à créer un écosystème solide de soutien pour les jeunes en détresse, améliorant ainsi leur qualité de vie et contribuant à la prospérité de notre communauté dans son ensemble. En renforçant l'éducation, en créant des espaces sûrs, en promouvant l'emploi et en sensibilisant à la prévention des drogues, nous pouvons offrir aux jeunes un avenir meilleur, rempli de possibilités et de succès. Il est temps d'unir nos forces et de faire de notre communauté un exemple inspirant de compassion et de résilience. Ensemble, nous pouvons changer des vies et bâtir un avenir prometteur pour les générations à venir.