

2m. 2930.1

Université de Montréal

**Étude comparative de
l'argumentation dans des textes écrits par des élèves montréalais de troisième
secondaire, de différentes cultures**

par

Badiâa Sekfali

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

en sciences de l'éducation option didactique du français

Août 2001

© Badiâa Sekfali, 2001



LB

5

257

2002

or. 009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Étude comparative de
l'argumentation dans des textes écrits par des élèves montréalais de troisième
secondaire, de différentes cultures**

présenté par :

Badiâa Sekfali

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Thérien... .. :	Président du jury
Gilles Gagné.....:	Directeur de recherche
Marie-Christine Paret :	Membre du jury

Sommaire

SOMMAIRE

La présente recherche est une étude comparative des comportements argumentatifs écrits de sujets montréalais de troisième secondaire de différentes cultures. Elle se divise en cinq chapitres répartis comme suit.

Le premier chapitre, consacré à la problématique, présente les différents aspects (théorique et pratique) du problème à l'origine de la recherche et formule les questions de recherche; celles-ci se proposent de décrire puis de comparer les argumentations écrites produites par des élèves de différentes origines pour rechercher un lien éventuel entre ces argumentations et l'origine culturelle et / ou le sexe des sujets.

Le second chapitre précise le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche. Deux concepts-clés y sont développés; celui d'argumentation dans ses dimensions rhétorique, pragmatique et stratégique et celui de culture où l'importance des schèmes culturels dans les actes de lecture et d'écriture (Kaplan, 1966; Connor et Kaplan, 1987) est particulièrement soulignée.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de la recherche en précisant les critères de sélection des sujets et les quatre groupes de populations (arabophone, francophone, russophone et sujets parlant tagalog) constituant l'échantillon final retenu. Il présente aussi l'instrument d'analyse des productions écrites et les différentes phases de la collecte et du traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus après l'analyse individuelle de chacune des productions écrites et celle de chacun des groupes linguistiques. Une comparaison transculturelle des argumentations écrites est effectuée pour chacun des deux sexes. Elle a permis de faire apparaître (notamment à l'aide de graphiques) des différences dans les argumentations produites selon la culture d'origine et selon le sexe des sujets.

Le dernier chapitre, consacré aux conclusions qui se dégagent de cette recherche, montre d'une part des différences dans les comportements argumentatifs selon la culture d'origine et selon le sexe des sujets et, d'autre part, des limites dans les résultats obtenus. En effet, ceux-ci ne sont pas généralisables du fait du nombre réduit des sujets répondant aux critères de sélection. En outre, la grille d'analyse n'est pas exhaustive et pourrait être enrichie par un relevé plus systématique des marques de surface de l'intention argumentative du scripteur dans le texte, par exemple. Elle a cependant rempli efficacement le rôle pour lequel elle a été conçue et constitue à la fois un instrument d'analyse et de synthèse appréciable.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES

<i>Sommaire</i>	iv
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	vi
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	ix
<i>LISTE DES FIGURES</i>	xi
<i>Remerciements</i>	xiii
Chapitre 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 <i>Thème</i>	2
1.2 <i>Problème général</i>	2
1.2.1 <i>Contexte pratique</i>	3
1.2.2 <i>Contexte théorique</i>	5
1.3 <i>Problème spécifique</i>	6
1.4 <i>Objectifs et questions de recherche</i>	7
Chapitre 2 : LE CADRE CONCEPTUEL	10
2.1 <i>L'argumentation</i>	10
2.1.1 <i>La nature de l'argumentation : une dimension rhétorique</i>	10
2.1.2 <i>Le but de l'argumentation: une dimension pragmatique</i>	17
2.1.3 <i>La construction de l'argumentation : Une dimension stratégique</i>	26
2.2 <i>Le concept de culture</i>	39
2.2.1 <i>Culture et structure identitaire</i>	42
2.2.2 <i>Culture et groupe social : l'ethnicité</i>	43
2.2.3 <i>Culture et société : la mondialisation</i>	44
2.2.4 <i>Les schèmes culturels</i>	45
2.2.5 <i>Synthèse et questions spécifiques</i>	48
Chapitre 3 : LA MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1 <i>La démarche d'ensemble</i>	53
3.2 <i>Les populations</i>	54
3.3 <i>Les échantillons</i>	56
3.4 <i>L'instrument de collecte des données</i>	62
3.5 <i>L'analyse des productions écrites</i>	65
3.6 <i>La grille d'analyse des textes</i>	69
3.7 <i>Le traitement des données</i>	73
3.8 <i>Biais possibles</i>	74
3.9 <i>Agents d'invalidité</i>	75
3.10 <i>Mise à l'essai</i>	75
3.11 <i>Réajustements effectués</i>	78
Chapitre 4 : LES RÉSULTATS ET LEUR INTERPRÉTATION.....	82
4.1 <i>Introduction</i>	82
4.2 <i>Analyses individuelles des productions écrites</i>	85
4.2.1 <i>Analyses individuelles des sujets arabophones</i>	85
4.2.2 <i>Analyses individuelles des sujets francophones</i>	87
4.2.3 <i>Analyses individuelles des sujets russophones</i>	93
4.2.4 <i>Analyses individuelles des sujets parlant tagalog</i>	96
4.3 <i>Analyse des productions écrites par groupe linguistique et par sexe</i>	99

4.3.1 Le groupe arabophone.....	100
4.3.2 Le groupe francophone	106
4.3.3 Le groupe russophone	111
4.3.4 Le groupe parlant tagalog	116
4.4 Comparaison des argumentations écrites par groupe linguistique et par sexe	121
4.4.1 Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe féminin....	122
4.4.2 Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe masculin.	128
Chapitre 5 : CONCLUSIONS	135
5.1 Sommaire et discussion	135
5.2 Les limites de la recherche	141
ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE.....	145
ANNEXE 1 : Grille d'analyse individuelle de l'argumentation produite dans les textes des élèves	153
ANNEXE 2 : Grille de synthèse des argumentations produites dans les textes des élèves par groupe linguistique et par sexe	156
ANNEXE 3 : Sujet de rédaction proposé aux élèves pour la mise à l'essai	159
ANNEXE 4 : Sujet proposé aux élèves pour la cueillette des données	160
ANNEXE 5 : Deux exemples d'analyse de productions écrites.....	161
ANNEXE 6 : Grilles d'analyse des productions écrites de l'annexe 5.....	164
ANNEXE 7 : Totalité des productions écrites ayant servi à la collecte des données.	169

Liste des tableaux

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Tableau des intentions des argumentateurs et de leurs caractéristiques (adaptées de Boissinot, 1992)</i>	<i>20</i>
<i>Tableau 2 : Tableau de la répartition des populations scolaires concernées par cette recherche</i>	<i>56</i>
<i>Tableau 3: Répartition des sujets par catégorie socio-professionnelle, par langue et par sexe</i>	<i>60</i>
<i>Tableau 4: Description finale des échantillons retenus</i>	<i>61</i>
<i>Tableau 5: Résultats de la mise à l'essai.....</i>	<i>76</i>
<i>Tableau 6: Répartition des sujets retenus pour la recherche, par culture et par sexe.....</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 7: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe arabophone.....</i>	<i>101</i>
<i>Tableau 8: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe francophone.....</i>	<i>106</i>
<i>Tableau 9: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe russophone.....</i>	<i>111</i>
<i>Tableau 10: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe parlant tagalog.....</i>	<i>116</i>
<i>Tableau 11: Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe féminin</i>	<i>122</i>
<i>Tableau 12: Comparaison transculturelle des argumentations des sujets masculins.....</i>	<i>128</i>

Liste des figures

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la communication adapté de Grize (1996)	12
Figure 2 : Schéma récapitulatif des représentations sociales (adapté de Jodelet, 1989).....	14
Figure 3 : Schéma d'une séquence argumentative de réfutation adapté d' Adam (1992)	23
Figure 4 : Schéma de synthèse de la cellule argumentative adapté de Masseron (1997)	24
Figure 5 : Matrice d'analyse et de sélection des arguments. Simonet (1990, p. 52).....	31
Figure 6 : Paramètres de l'argumentation (adapté d' Eggs, 1994).....	34
Figure 7 : Unité de sens et mobilité de la structure identitaire (adapté de Camilieri et Cohen-Emérique, 1989).....	43
Figure 8 : Schéma récapitulatif des concepts-clé utilisés dans cette recherche	49
Figure 9 : Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe arabophone.....	102
Figure 10 : Arguments utilisés par le groupe arabophone pour soutenir une thèse ou une contre-thèse	103
Figure 11 : Arguments utilisés par le groupe arabophone pour réfuter une thèse ou une contre-thèse	104
Figure 12 : Modalités énonciatives utilisées par le groupe arabophone	105
Figure 13 : Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe francophone	107
Figure 14 : Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe francophone	108
Figure 15 : Arguments de réfutation utilisés par le groupe francophone.....	109
Figure 16 : Modalités énonciatives utilisées par le groupe francophone.....	110
Figure 17: Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe russophone	112
Figure 18 : Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe russophone	113
Figure 19 : Arguments de réfutation de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe russophone	114
Figure 20: Modalités énonciatives utilisées par le groupe russophone	115
Figure 21: Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe parlant tagalog	117
Figure 22: Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe parlant tagalog	118
Figure 23: Arguments de réfutation de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe parlant tagalog	119
Figure 24: Modalités énonciatives utilisées par le groupe parlant tagalog.....	120
Figure 25: Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe féminin.....	123
Figure 26: Comparaison transculturelle des arguments de soutien d'une thèse ou d'une contre-thèse utilisés par les sujets féminins	124
Figure 27: Comparaison des arguments utilisés pour réfuter une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe féminin	125
Figure 28: Comparaison des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe féminin	126
Figure 29: Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe masculin	129
Figure 30 : Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour soutenir une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe masculin	130
Figure 31: Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour réfuter une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe masculin	131
Figure 32: Comparaison transculturelle des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe masculin.....	132

Remerciements

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord remercier monsieur Gilles Gagné d'avoir accepté de diriger cette recherche et de m'avoir initiée à l'utilisation de son « *didactoscope* » méthodologique. Son souci de la rigueur et son professionnalisme m'ont permis d'accéder à une autonomie que je n'aurais pu acquérir autrement.

Toute ma gratitude va à madame Suzanne Chartrand dont la recommandation m'a ouvert les portes de l'école qui a permis la collecte des données. Son expertise dans le domaine de l'argumentation m'a servi de modèle et ses encouragements répétés ont rétabli la confiance en moi qui avait été bien souvent ébranlée. Elle a cru en mes capacités de chercheuse en argumentation et je lui en sais gré. Son amitié m'est précieuse.

Mes remerciements vont également à madame Marie-Christine Paret qui a eu la patience de porter un regard critique sur ma grille d'analyse et de me prodiguer de précieux conseils. Elle a accepté de faire partie de mon jury malgré ses nombreuses responsabilités et je lui en suis reconnaissante.

Merci à monsieur Michel Thérien pour avoir accepté de faire partie de mon jury et pour m'avoir fait de précieuses recommandations.

Ma reconnaissance va à toute l'équipe de l'école secondaire qui m'a permis de procéder à la collecte des données et à tous les élèves de troisième secondaire qui ont bien voulu rédiger les textes argumentatifs ayant fourni les données nécessaires à cette recherche.

Merci aussi au professeur de troisième secondaire de la première école secondaire qui a bien voulu faire participer ses élèves à la mise à l'essai de l'instrument d'analyse, malgré des conditions de travail bien difficiles.

Un grand merci aussi à mes ami(e)s et collègues pour leur aide multiforme: conseils en informatique, contrôle de la validité de la grille d'analyse, prêt de documents pour la mise en page, etc.

Enfin, des remerciements tout particuliers à ma famille : à mon père Mohamed Sekfali, éminent pédagogue en Algérie, à ma mère, à ma grand-mère et à mes frères et sœurs pour leurs encouragements. Enfin, merci à mes enfants Mustapha-Amine, Abdelkarim et Kahina Benzaïd, sans l'affection, la patience et le soutien desquels cette recherche n'aurait pu aboutir.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Chapitre 1 : LA PROBLÉMATIQUE

« Tout acte de discours est généralement un acte de représentation voire de cognition en fonction d'un modèle. » (Grize).

1.1 THÈME

De tout temps et à tous les moments de la vie quotidienne, les êtres humains ont argumenté. Très tôt, l'enfant apprend à utiliser différents moyens pour obtenir ce qu'il veut. Pour avoir la permission de se coucher plus tard, il soulignera, par exemple, le fait d'être resté sage. Les adultes agissent de la même manière pour arriver à leurs fins. En effet, que ce soit dans les relations familiales ou professionnelles, privées ou publiques, tout un chacun est fréquemment appelé à avoir recours à l'argumentation. De plus, de nombreux corps professionnels utilisent régulièrement ce procédé rhétorique : les avocats, les vendeurs, les hommes politiques, les psychologues, les scientifiques lorsqu'ils engagent des débats sur leurs questions de recherche et tant d'autres encore, tous sont concernés par cette démarche d'influence visant l'obtention de résultats.

Le choix de ses arguments ne se fait pas au hasard mais suivant l'idée que l'on se fait du meilleur moyen d'atteindre son but, compte tenu des paramètres de la situation d'interlocution. Ainsi, suivant la situation, l'interlocuteur, les buts et les contraintes, l'argumentation présentera des particularités mais également des constantes que l'on pourrait rechercher et décrire dans le but de mieux enseigner cette notion qui clôt les études secondaires, dans le système éducatif québécois.

1.2 PROBLÈME GÉNÉRAL

Le système éducatif québécois constitué des enseignements pré scolaire, primaire, secondaire, se réalise soit dans le secteur privé, soit dans le secteur public. Depuis juillet 1998, les commissions scolaires regroupant les ordres primaire et secondaire de l'enseignement public ont été réaménagées sur une base linguistique, sauf trois à caractère particulier et qui desservent les élèves autochtones de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec. Elles se répartissent en 60 commissions scolaires francophones et neuf anglophones

(Ministère de l'Éducation (désormais « MEQ »), 1999). Le secteur privé ne rassemble, lui, que 4% des élèves du primaire et 15% des jeunes du secondaire; c'est la faiblesse relative des effectifs de ce secteur qui fera qu'il ne sera pas retenu pour cette étude.

Dans les programmes de français du système éducatif québécois (MEQ,1995a), l'argumentation n'est étudiée qu'en quatrième et en cinquième année secondaire mais constitue un savoir et un savoir-faire indispensables à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. En effet, lors de l'examen prévu à cet effet, l'élève devra être capable de rédiger un texte de type argumentatif (dénommé par les programmes du MEQ « texte d'opinion » p. 61) en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Quels sont les résultats obtenus à cet examen?

Selon certaines recherches (Martimbeau, 1992), le taux de réussite de la rédaction du texte d'opinion marque un progrès de 24% entre 1987 et 1989, mais 51% des élèves qui passent cette épreuve du MEQ ne réussissent pas à énoncer correctement le sujet; ils ne maîtrisent donc pas suffisamment la langue française.

Selon une source plus récente (MEQ,1999), dans le secteur public, la moyenne obtenue à la production écrite par les candidats est de 68% et le taux de réussite est de l'ordre de 71,6%. Ces résultats se sont quelque peu améliorés puisque les résultats publiés le 1er juin 2001 à cette même épreuve de production écrite en français indiquent une moyenne de 76,1% pour le secteur public. Pourtant, on note une faiblesse relative des résultats chez les candidats de sexe masculin qui n'obtiennent qu'une moyenne de 65,4 % et un taux de réussite de 66, 7% à la même épreuve (MEQ, 1999). C'est cette insuffisance relative des résultats à l'examen de fin d'études secondaire tant en maîtrise de la langue qu'en argumentation qui constitue le problème de cette recherche. Quels en sont les aspects pratiques et théoriques?

1.2.1 Contexte pratique

L'insuffisance de la maîtrise de la langue française et de l'argumentation à la fin des études secondaires peut relever de différentes causes, les unes imputables à l'environnement pédagogique, d'autres au matériel didactique, d'autres encore peuvent être rattachées à l'enfant lui-même.

En effet, la répartition des contenus des programmes retardant l'apprentissage de la notion d'argumentation jusqu'en quatrième secondaire pourrait jouer un rôle dans ces résultats; de la même manière, le choix des supports d'enseignement ou la façon de les présenter au cours de l'une ou l'autre des différentes années d'études secondaires peuvent constituer des facteurs non négligeables influençant l'apprentissage. Sur un plan plus didactique, les difficultés d'écriture engendrées par des techniques ou méthodes mal utilisées ou mal assimilées par les élèves au cours de leur scolarité pourraient être aussi d'un certain intérêt.

Toutes ces raisons, pour intéressantes et pertinentes qu'elles soient, ne feront pas l'objet de cette étude. Seuls, les éléments relevant de processus internes, cognitifs, seront retenus puisqu'ils peuvent être à l'origine des difficultés d'expression de l'argumentation des élèves. Ainsi, ces processus pourraient être influencés par des phénomènes d'interférence conceptuelle générés par (et dans) un monde différent de celui dans lequel l'enfant étudie.

Par ailleurs, les performances des élèves pourraient être différentes selon le milieu socio-économique auquel ils appartiennent.

Avant tout apprentissage de la notion d'argumentation, l'élève qui aurait à argumenter le ferait suivant les habitudes de son milieu familial, de son milieu socio-économique, de ses croyances, en un mot de sa culture.

Cette possibilité est d'autant plus intéressante à étudier que le milieu scolaire montréalais est caractérisé par une grande diversité culturelle. En effet, la Loi 101, votée en 1977, dirige presque exclusivement les enfants des immigrants vers les écoles des commissions scolaires francophones (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1999). Ainsi, en 86-87, les élèves inscrits dans les classes de francisation de la CECM parlaient-ils 37 langues différentes, en plus de l'anglais. Sur cet ensemble, l'espagnol et l'arabe sont en tête de liste des langues maternelles parlées par les élèves inscrits dans les classes de francisation (MEQ, 1996). En 91-92, les 33 écoles confessionnelles du Québec (24 juives, cinq grecques orthodoxes, trois arméniennes et une musulmane) offraient à leurs élèves (9 496 élèves au total), à la fois un programme dans leur langue d'origine et en français. En outre, la même année, les écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal accueillaient

70% des élèves allophones du Québec (élèves dont la langue première n'est ni le français, ni l'anglais) et plus de 90% des nouveaux arrivants. La présence de ces élèves allophones a sans doute déjà posé d'importants problèmes aux didacticiens des langues premières et secondes dans la mesure où leurs résultats à l'épreuve de français aux examens de fin d'études secondaires sont souvent inférieurs à ceux des enfants francophones. L'origine culturelle jouerait, peut-être, un rôle dans les processus d'apprentissage en induisant, par exemple, des comportements spécifiques pour toutes les attitudes à adopter dans la vie quotidienne, y compris pour l'argumentation.

Ainsi pourrait-il en être des élèves de troisième secondaire qui n'auraient pour argumenter que le cadre de référence de leur culture personnelle puisque, jusqu'à cette année, centrale dans le parcours scolaire du secondaire, ils n'auront pas encore étudié l'argumentation. Comme les programmes du ministère de l'Éducation ne prévoient l'enseignement de cette notion qu'en quatrième et cinquième secondaire, les élèves n'auraient eu, pour argumenter auparavant, que leur savoir-faire personnel, mis en place par des habitudes familiales et sociales. C'est la raison pour laquelle les élèves de troisième secondaire ont été retenus pour cette recherche qui sera centrée sur la manière d'argumenter de ces élèves, à l'écrit.

Le contexte pratique du problème de l'insuffisance des performances argumentatives des élèves à l'examen de fin d'études secondaires en situerait une des causes au niveau des pratiques argumentatives liées à l'origine culturelle des élèves. Le contexte théorique recherchera les éventuelles lacunes conceptuelles se rapportant au thème que cette étude pourrait combler.

1.2.2 Contexte théorique

Si, depuis l'Antiquité, l'argumentation a suscité bien des analyses, tous les écrits qui lui sont consacrés la présentent essentiellement comme étant une pratique sociale (Aristote, trad.1967; Oléron, 1983; Mirabail, 1994); de ce fait, elle se rencontre dans toutes les sphères de la vie sociale, des plus personnelles aux plus collectives. Elle peut apparaître autant dans ses formes orales (dans le domaine juridique, par exemple) qu'écrites (exercices scolaires, pamphlets, etc.). Comme dans le système éducatif québécois les élèves sont évalués en fin

de scolarité sur la production d'un texte argumentatif écrit, cette étude ne portera que sur l'argumentation écrite .

Qu'elle ait été caractérisée par des topoi (Aristote trad. Brunshwig, 67; Angenot, 1982; Anscombe et Ducrot, 1983) ou par des tentatives de modélisation (Toulmin, 1958; Plantin, 1990; Chartrand, 1995), elle continue à faire naître des prises de position variées quant aux perspectives dans lesquelles elle peut être étudiée: perspective linguistique par l'étude des connecteurs (Anscombe et Ducrot, 1983; Garcia-Debanc, 1996), discursive par l'analyse des stratégies argumentatives (Charaudeau, 1998), cognitive par la construction des savoirs sociaux (Bucheton et Chabanne, 1998) ou tout simplement scolaire par cet exercice reconnu difficile par tous les pédagogues: la dissertation.

Une abondante littérature continue de paraître sur cet acte de discours (Perelman, et Olbrechts-Tyteca, 1988; Adam et Bonhomme, 1997) enrichissant ses nombreuses facettes mais l'argumentation n'a été analysée que d'un point de vue linguistique (Anscombe et Ducrot, 1983; Charaudeau, 1983, 1992; Plantin, 1996a; Adam et Bonhomme, 1997). Jusqu'à présent, aucun écrit n'a présenté, de manière explicite, cette notion sous son aspect culturel et c'est ce qui rend pertinent de s'interroger sur l'éventualité d'un lien entre l'origine culturelle d'une personne et sa manière d'argumenter.

L'autre volet de la recherche, la culture, réfère à un concept qui appartient, à la fois, à l'anthropologie, aux sciences sociales, aux sciences économiques, aux lettres et aux arts. Ainsi, en anthropologie, Tylor (1871) a-t-il défini la culture en lui donnant le sens ethnologique de civilisation. Le sociologue Durkheim (1983), lui, la rapproche, sans jamais la nommer, de la conscience collective véhiculant valeurs et idéaux d'un groupe social. Mais, c'est le rapport entre langue et culture qui touche le plus directement cette recherche : Lévi-Strauss (1958) développe ce rapport en présentant le langage comme produit de la culture. Plus précisément, c'est la théorie des schèmes culturels en compréhension et en rédaction de textes qui, se situant dans les domaines de la linguistique et de la psychosociologie, sera prise en considération dans cette recherche.

1.3 PROBLÈME SPÉCIFIQUE

L'insuffisance mentionnée plus haut des performances des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif constitue le problème qui est à l'origine de cette recherche. Plus précisément, l'examen du contexte pratique de ce problème indique des différences dans les résultats obtenus en fonction du sexe : en production écrite par exemple, les filles enregistrent une moyenne supérieure de 6,9 points à celle des garçons et un taux de réussite plus élevé de 13,4 points (MEQ, 1999). D'un autre côté, des différences apparaissent également entre les performances des francophones et celles des allophones. L'examen du contexte théorique a, pour sa part, révélé l'absence de recherches portant spécifiquement sur le lien de l'argumentation des élèves de troisième secondaire avec leur origine culturelle. Or l'origine culturelle est le seul fournisseur des *connaissances* dont dispose l'élève pour argumenter puisque l'enseignement de cette notion n'est prévu qu'en quatrième et cinquième secondaire. Pour argumenter, l'élève n'aura donc à sa disposition que son expérience familiale et sociale puisée dans les habitudes socio-culturelles de son groupe culturel d'origine; l'empreinte de cette expérience peut être importante et peut varier en fonction de la durée du séjour de l'enfant au Québec. C'est la raison pour laquelle les élèves allophones qui ont été retenus pour cette étude sont ceux qui vivent au Québec depuis moins de 5 ans: on pose que jusqu'à la fin de cette période, les élèves parlant encore leur langue maternelle à la maison continuent à argumenter de la même manière que lorsqu'ils étaient dans leur pays d'origine. Les élèves francophones retenus sont ceux qui sont nés au Québec et qui y ont toujours vécu. Ce critère de choix a été fait pour éviter le biais dû à une influence culturelle quelconque qu'ils auraient subie lors d'un long séjour fait à l'étranger.

Comme la population scolaire montréalaise est marquée par une grande diversité culturelle, cela multipliera d'autant les référents pouvant générer des argumentations particulières. Cette multiplicité des référents culturels pourrait produire des argumentations différentes selon l'origine des élèves. Ces argumentations pourraient, en outre, être différentes selon l'appartenance sexuelle des sujets.

Ces observations amènent à formuler les questions de recherche suivantes .

1.4 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Comment les élèves montréalais de troisième secondaire parlant l'arabe, le français et l'espagnol argumentent-ils dans leurs productions écrites?

Comment ces argumentations varient-elles selon le sexe des élèves ?

Comment se distinguent-elles selon l'origine culturelle de ces élèves?

Il s'agit donc, d'abord de décrire les argumentations des élèves montréalais arabophones, francophones et hispanophones de troisième secondaire, puis de voir s'il existe un lien entre ces argumentations et le sexe des élèves qui les ont produites; enfin, il faut voir s'il existe des ressemblances ou des différences entre ces argumentations en fonction de l'origine culturelle de ces mêmes élèves.

Chapitre 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

En soulignant les justifications théoriques et pratiques de cette recherche, la problématique a permis de dégager deux concepts-clés autour desquels s'articulent les questions de recherche: ce sont les concepts d'argumentation et de culture qui ne seront cependant présentés, ci-dessous, que sous les aspects qui touchent directement le problème soulevé.

2.1 L'ARGUMENTATION

Pour tenter de préciser le sens du concept d'argumentation, nous nous limiterons au champ visé par notre recherche qui se préoccupe de décrire et de comparer les argumentations écrites, produites par des élèves montréalais de troisième secondaire, de différentes cultures. Nous en soulignerons d'abord la dimension rhétorique par les différents types de raisonnement qu'elle peut revêtir, puis nous préciserons sa dimension pragmatique par les actes de langages qu'elle met en œuvre et les intentions qui les sous-tendent pour atteindre son ou ses buts; enfin nous examinerons sa dimension stratégique par les éléments qui permettent de bâtir une argumentation efficace : la *charpente* ou structure argumentaire constituée par la thèse, la contre-thèse et les arguments ou les contre-arguments, d'une part, et l' *habillage* argumentatif constitué par les marques de modalité qui seront autant d'indices révélateurs du point de vue du locuteur, d'autre part.

2.1.1 La nature de l'argumentation : une dimension rhétorique

Après l'avoir définie, cette partie soulignera la forme que prend généralement l'argumentation : une forme de raisonnement et l'outil dont elle se sert pour donner forme ou existence à son message : la schématisation, elle-même façonnée par les représentations du locuteur.

Argumenter, cette capacité à débattre, raisonner, juger, convaincre, persuader, émouvoir, est un savoir-faire indispensable dans la vie de tous les jours et c'est la raison pour laquelle il constitue un objectif de formation du citoyen dans toutes les cultures. Ses

lieux privilégiés sont tous les lieux de parole (lycées, tribunaux, journaux, livres,...) où se construit la démocratie et où s'édifient les formes sociales du savoir, du pouvoir et de la création. (Mirabail, 1994)

De toutes les définitions existantes, celle qui suit a été retenue parce qu'elle semble la plus complète et qu'elle s'inscrit dans la perspective de cette recherche: l'argumentation est une stratégie utilisée par une personne (ou un groupe de personnes) pour amener une autre personne (ou un autre groupe de personnes) à adopter un point de vue ou une position, en s'appuyant sur des affirmations ou des faits (les arguments) qui en montrent la validité. Ceux-ci sont basés sur des lieux communs de pensée (topoi), organisés en un système de valeurs partagé par les protagonistes de l'argumentation. (Aristote, trad.Brunschwig 1967; Perelman, 1970; Thionville, 1855 cité par Angenot, 1982; Oléron, 1983; Chartrand, 1993, 1995)

Comme à l'origine, cet « art oratoire » était un « art de persuader », l'argumentation s'est d'abord exercée oralement pour défendre une cause devant les tribunaux. C'était donc une pratique sociale de communication qui devait permettre de faire valoir sa raison et de gagner. Peu à peu, la rhétorique est devenue l'« art de l'éloquence » et s'est enrichie des critères esthétiques (figures de style et figures de mots) propres aux beaux discours (Mirabail, 1994). La primauté de l'oral dans cet acte de discours est évidente mais, parce que l'évaluation des élèves des écoles secondaires se fait à partir d'un texte écrit, et que ce texte constitue le support de cette étude, nous limiterons notre analyse à l'argumentation écrite. Quelles en sont les caractéristiques ?

- C'est un phénomène social dans la mesure où elle fait intervenir plusieurs groupes de personnes : celles qui émettent l'argumentation, celles qui la reçoivent et le public (ou témoins éventuels) qui y assiste ou peut la lire.
- Ce n'est pas un acte gratuit puisqu'il s'agit d'exercer une influence.
- La thèse défendue n'est pas imposée par la force (sauf dans les cas de contrainte morale) mais fait intervenir des justifications présentant une certaine rationalité : elle est donc en rapport avec le raisonnement et la logique, d'où l'intérêt de situer l'argumentation par rapport aux autres formes de raisonnement.

Dès l'Antiquité, Aristote (trad. de Brunschwig, 1967) distinguait deux types de raisonnement: la démonstration ayant pour prémisses (ou points de départ) des connaissances certaines et le raisonnement dialectique, qui lui, a pour prémisses des opinions admises. Ces deux démarches d'analyse appartiennent au type déductif et le seul élément qui les distingue est la nature des prémisses. Le raisonnement inductif est également décrit comme étant une démarche qui consiste à partir de cas individuels pour accéder à l'universel. Quelle(s) forme(s) de raisonnement retrouve-t-on dans l'argumentation?

Il peut s'agir d'une activité discursive procédant par *schématisation* selon l'expression employée par Grize (1996). Celle-ci occupe une place centrale dans le schéma de la communication qu'il présente et qui décrit les mécanismes en jeu lors d'un échange verbal dans une situation d'interlocution entre un locuteur A et un interlocuteur B, ainsi que le présente le schéma reproduit ci-dessous :

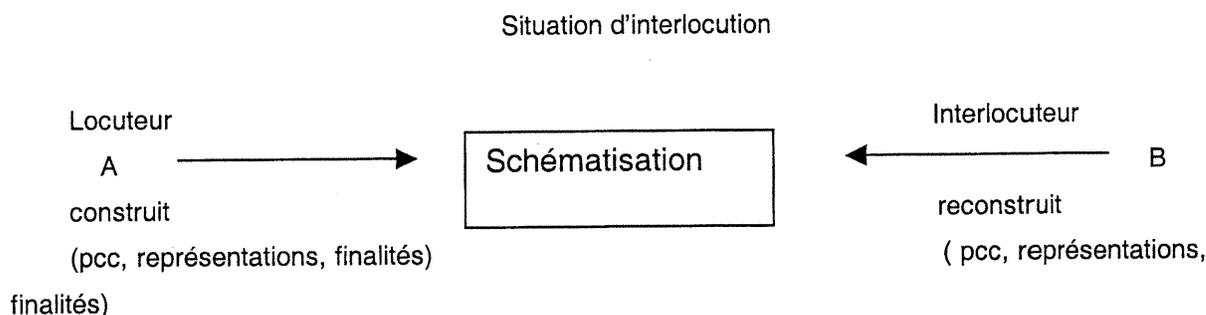


Figure 1 : Schéma de la communication adapté de Grize (1996)

Le schéma ci-dessus montre que, dans une situation d'interlocution donnée, un locuteur A construit le message qu'il veut transmettre en fonction de ses préconstruits culturels (pcc), de ses représentations (images qu'il donne de lui-même, de son message et de son interlocuteur) et de ses finalités (ou buts). Les préconstruits culturels d'un individu sont toutes les connaissances antérieures, culturelles et donc sociales, mobilisées lors d'une prise de parole et dont les représentations portent l'empreinte de son vécu social.

Le terme de représentation, essentiel dans l'acte de schématisation, est considéré par Grize (1996) comme gênant parce que, s'il est pratiquement impossible de s'en passer, le

nombre de ses significations le rend difficile à définir avec précision. Aux sens de représentations théâtrales et diplomatiques bien connus, l'auteur ajoute ceux de représentations sociales et de représentations discursives dans lesquels il introduit la notion de représentations mentales. Ces dernières sont considérées par les psychologues soit comme des images mentales, soit comme des mots, des phrases ou des textes ou alors comme de l'information codée qui ne touche pas directement notre étude. Grize présente les représentations mentales comme étant ce qu'il y a *dans la tête* de ceux qui communiquent, c'est-à-dire la représentation que le locuteur (ou l'émetteur) a de lui-même, celle qu'il a de son interlocuteur (ou destinataire) et celle qu'il a de son message. Dans le cas du discours argumentatif, chacune de ces représentations a une influence sur le discours tenu et donc sur sa portée argumentative, c'est-à-dire sur les chances qu'un argumentateur a d'atteindre son (ou ses) but(s).

La complexité du concept de représentation a aussi été soulignée par Doise (1989) qui précise que la pluralité des significations qu'il véhicule en fait un instrument difficile à manipuler. Il met en garde cependant contre un réductionnisme qui privilégierait une approche plutôt qu'une autre en retirant au concept sa fonction d'articulation entre les champs individuels, interindividuels, intergroupaux et idéologiques qui entrent *en résonnance* les uns avec les autres pour constituer les représentations sociales. Dans le domaine de l'éducation, ce concept est opératoire toutes les fois qu'il est question d'appréhender des logiques d'action ou de comportement éclairant des pratiques sociales inhabituelles (Bézille, 1996) telles qu'une pratique argumentative particulière relevant de valeurs spécifiques à un groupe social. Cette caractéristique rejoint la préoccupation de notre recherche qui se propose de décrire et de comparer les argumentations écrites d'élèves montréalais de troisième secondaire, de différentes cultures. C'est la raison pour laquelle le schéma récapitulatif des caractéristiques des représentations sociales est présenté ci-dessous.

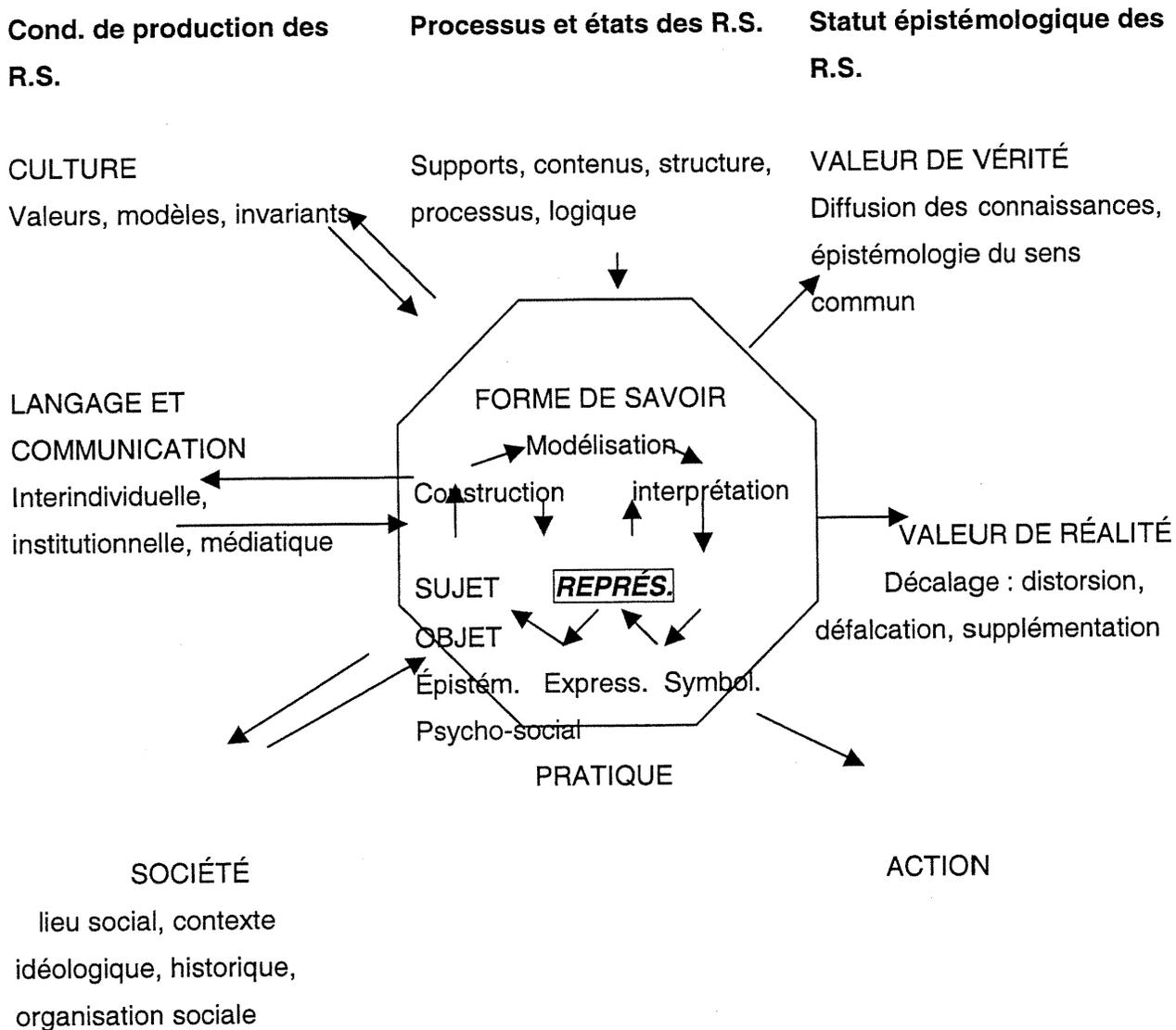


Figure 2 : Schéma récapitulatif des représentations sociales (adapté de Jodelet, 1989)

Légende : R.S.= représentations sociales; REPÉS. = représentations

Épistém. = épistémique ; Express. = expression; Symbol. = symbolique;

Cond. = conditions; → = sens de l'effet d'un élément sur un autre élément.

Un bref commentaire du schéma récapitulatif des représentations sociales ci-dessus permettra de préciser les éléments essentiels qui seront retenus dans le cadre de cette

recherche : les représentations sociales sont une forme de savoir où le sujet, procédant par modélisation (ou schématisation), construit une interprétation symbolique de l'objet à connaître ou à exprimer; cette interprétation se fait dans un cadre social, en utilisant un (ou des) moyen(s) de communication commun(s) au groupe social (en l'occurrence la langue maternelle), en fonction d'une culture véhiculant les valeurs communes. Ces représentations, constituées principalement d'un contenu et d'une structure, ont valeur de vérité et se substituent à la réalité avec certains décalages (distorsion, supplémentation...); elles sont tournées vers l'action et ont donc un caractère essentiellement pratique. Ce sont ces décalages, sans doute différents selon les sexes et selon les cultures, qui pourraient être à l'origine des différences d'interprétation des phénomènes habituels de la vie courante, en particulier dans l'argumentation écrite.

Selon Grize, la schématisation désigne un concept qui renvoie à la fois à un processus et à son résultat. Le processus est la création continue de sens à partir des mots utilisés qui prennent une signification particulière à l'intérieur de la schématisation à laquelle ils appartiennent. À son tour, la schématisation ne produit du sens que par les mots qu'elle contient. Le résultat de la schématisation est la représentation, c'est-à-dire le produit discursif présenté au destinataire et qui donne une certaine image du message à transmettre, une certaine image (voulue ou non) de l'émetteur et une certaine image (voulue) du destinataire. Dans le discours argumentatif, le choix de ces images ne se fait pas au hasard mais est le fruit d'une construction stratégique élaborée par l'émetteur pour convaincre son destinataire. Dans cet objectif, l'émetteur fournit au destinataire des aides à la reconstruction de sa schématisation par des éléments d'ordre rhétorique tels que des précisions (ex : *j'entends par là*), des annonces (ex : *je vais montrer que*), des retours en arrière (ex : *nous venons de voir que*), certaines incisives (Grize, 1996, p.70) et tout ce qui peut aider à la reconstruction du point de vue du sujet *discoureur* (Chartrand, 1993).

Par les préconstruits culturels qu'elle convoque, cette schématisation nous intéresse par la possibilité qu'à travers elle, un sujet exprime des habitudes de faire et de dire spécifiques à son groupe social, en particulier lorsqu'il argumente.

L'argumentation est également considérée comme une manière de raisonner, de passer d'un jugement à un autre pour aboutir à une conclusion, à partir de faits donnés. Dans ce cas, elle se doit d'être cohérente, c'est-à-dire que les arguments qu'elle avance ne doivent

pas s'affaiblir mutuellement mais se renforcer dans la poursuite d'un même objectif. Les moyens pour y parvenir ne sont pas toujours évidents. En effet, excepté la démonstration qui soumet le discours à des normes scientifiques, le raisonnement argumentatif peut revêtir la forme d'un syllogisme, d'un paralogisme ou d'un sophisme. Un syllogisme est un discours composé de trois énoncés ou propositions simples : l'une de ces propositions, la conclusion, est inférée des deux autres appelées prémisses et possède un terme commun avec chacune d'elles. Exemple de syllogisme valide tiré de Plantin (1996a) :

Les animaux sont mortels

Les hommes sont des animaux

Donc les hommes sont mortels.

Le paralogisme est une argumentation fallacieuse (en anglais « fallacy »), c'est-à-dire une argumentation ou une inférence non valide dont la forme rappelle celle d'une argumentation valide. Exemple de paralogisme fourni par le même auteur :

Les hommes sont des animaux

Les chevaux sont des animaux

Donc aucun homme n'est un animal.

Le sophisme repose sur l'imputation à l'auteur d'une intention inavouable, qu'elle soit vraie ou pas. C'est un paralogisme servant les intérêts ou les passions de son auteur et, de ce fait, est chargé d'une intention négative par celui qui en est la victime (Plantin, 1996a).

Il importe de souligner que ces tentatives de soumettre les formes de raisonnement à des normes scientifiques remontent à Aristote qui a élaboré la théorie du syllogisme valide; par voie de conséquence, c'est la discussion des conditions de validité de l'argumentation syllogistique qui est à la base de la notion de paralogisme dont il existe différents cas décrits et sur lesquels il n'est pas nécessaire de s'étaler dans le cadre de cette recherche.

On peut donc en conclure qu'argumentation et raisonnement se distinguent par le fait que développer les capacités de raisonnement est un des buts de l'école (jeux logiques, mathématiques et autres) alors que l'argumentation n'apparaît que dans les formes discursives du raisonnement (Portine, 1983), et seulement à partir de la quatrième secondaire, au Québec. Mais ces deux notions se rejoignent par le fait qu'on peut tenter d'obtenir l'adhésion d'un auditoire à l'aide d'un raisonnement ou en utilisant les marques discursives du raisonnement, c'est-à-dire des connecteurs argumentatifs subordonnés à l'intention de l'argumentateur.

Si la visée générale du discours argumentatif est de remporter l'adhésion d'un auditoire à une thèse quelconque, on pourra y percevoir tout un réseau de discours autres, parfois fragmentés, parfois rapportés directement ou indirectement, parmi lesquels on pourra déceler plus ou moins facilement le (ou les) discours présumé(s) du (ou des) destinataire(s) de l'argumentation. Ces discours potentiellement attribués aux auditeurs ou lecteurs ciblés ont pu être effectivement produits ou non; ces discours peuvent être attribués à une tierce personne et être évoqués pour étayer le propos de l'argumentateur : c'est le caractère « polyphonique » de l'énonciation, et l'aspect essentiellement dialogique du discours argumentatif (Bakhtine, cité par Todorov, 1981; Ducrot, 1980).

Toutes ces caractéristiques conjuguées confèrent à l'argumentation une dimension pragmatique particulière, présentée dans la section qui suit.

2.1.2 Le but de l'argumentation: une dimension pragmatique

Aristote (trad. de Brunschwig, 1967) a distingué trois genres rhétoriques : le délibératif qui consiste à débattre dans une assemblée sur ce qu'il est préférable de faire, le judiciaire qui consiste à débattre pour sanctionner les conduites répréhensibles et l'épidictique, démonstratif qui se manifeste surtout dans le discours d'apparat (éloge funèbre, glorification d'une cité, etc.). C'est dans le premier domaine que se situe le champ de cette recherche qui se préoccupe de l'argumentation produite dans les textes écrits par des élèves de troisième secondaire, de différentes cultures. De ce fait, elle explore les choix linguistiques et stratégiques effectués par l'élève pour atteindre son objectif. Pour analyser cet objectif, nous examinerons d'abord l'aspect pragmatique de l'argumentation, puis nous approcherons de ce qui justifie l'argumentation en amont : l'intention argumentative et ce qui lui permet de se réaliser partiellement, l'orientation argumentative des énoncés; enfin, nous terminerons par les enjeux éventuels visés par cette argumentation.

2.1.2.1 L'aspect pragmatique de l'argumentation

Que ce soit pour Angenot (1982), pour Ducrot (1983), pour Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), pour Grize (1996), pour Plantin (1990, 1996a) ou pour d'autres encore, le discours argumentatif est d'abord défini par son but.

Déjà dans les années soixante, le linguiste américain Austin considère que le langage n'est pas un instrument qui permettrait de décrire le monde mais qu'il permet d'effectuer des actes. Toute énonciation tend à accomplir quelque chose. Argumenter est alors un acte illocutoire dans la mesure où l'émetteur produit un énoncé auquel est attachée une certaine force (comme, par exemple, dans la question, l'ordre, le serment, la menace) par laquelle il agit sur un destinataire afin de modifier son comportement ou ses croyances.

L'étude de la dimension pragmatique de l'argumentation est récente et se retrouve dans les approches qui étudient l'usage des énoncés en se préoccupant de leurs contextes (Plantin, 1996a; Thomsen, 2000). Elle s'appuie sur la théorie des actes de langage d'Austin (1970) et Searle (1972) qui font appel à la théorie de la conversation proposée par Grice (1975). Comme toute énonciation tend à accomplir quelque chose, on peut dire que tout énonciateur cherche à provoquer un effet sur son auditeur. Ainsi, la place du destinataire dans l'énoncé et les moyens mis en œuvre pour agir sur lui constituent les objets de la pragmatique. Ceux-ci ont été abordés par les nouvelles approches de l'analyse de la langue qui ont permis l'étude des argumentations dites *quotidiennes* ou *communes* c'est-à-dire celles qui sont menées hors d'un cadre institutionnel. Ainsi, cinq directions de recherche sont liées à la pragmatique : la « *pragma-dialectique* » qui étudie l'argumentation comme type de dialogues fortement normés (Van Eemeren et Grootendorst, 1992); *l'argumentation et l'analyse de la conversation* qui se base sur l'analyse des interactions verbales (Moeschler, 1985); *la pragmatique linguistique « intégrée » à la langue* qui a redéfini, à partir du champ linguistique de la langue, la notion d'argumentation (Anscombe et Ducrot, 1983), définition sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin; *la pragmatique sociologique et philosophique de l'« agir communicationnel »* qui a ajouté un sens éthique à l'argumentation (Habermas, 1987) et *la « logique pragmatique »* par laquelle les logiciens de l'argumentation cherchent à construire des « logiques naturelles » (Vignaux, 1988; Grize, 1990). Tous ces aspects de la pragmatique sont soumis à l'intention argumentative du locuteur.

2. 1. 2. 2 L'intention et l'orientation argumentatives

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), l'argumentation ne peut se ramener à une forme de raisonnement scientifique puisqu'une science rationnelle ne peut se contenter d'opinions plus ou moins vraisemblables. En effet, l'argumentation ne se réduit pas à une

procédure logique et, en plus, elle est le lieu de désaccord entre des points de vue affrontés qui sont autant d'intentions de convaincre ou de persuader exprimées par leurs auteurs. Elle relève donc d'un raisonnement dialectique et non d'un raisonnement analytique. La personnalité de l'émetteur joue un rôle et l'image qu'il donne de lui-même va l'aider à transmettre son intention argumentative. Celle-ci variera aussi en fonction du public, selon Perelman : s'il s'agit de démontrer un raisonnement, il faudra viser un auditoire universel mais pour persuader, les techniques ne valent que pour des cibles particulières, comme dans les messages publicitaires par exemple. Lors de la persuasion, l'auditoire sera passif, alors que dans l'argumentation, selon Boissinot (1992), l'auditoire sera impliqué dans la recherche du préférable suite à un débat/dialogue et non à une contrainte.

Les caractéristiques de ces trois intentions démontrer, argumenter, persuader sont regroupées dans le tableau de Boissinot (1992) ci-dessous dans lequel nous avons tenté de catégoriser les différentes caractéristiques. L'observation de ce tableau montre que son auteur superpose le sens d'argumenter à celui de convaincre.

Catégories / Intentions	Démontrer	Argumenter	Persuader
Champ de définition	-logique formelle excluant les ambiguïtés (raisonnements analytiques)	-démarche dialogique qui met en œuvre des jugements de valeur (raisonnements dialectiques)	-art de la suggestion ou de la manipulation
Moyens employés	-démarche rationnelle s'adressant à l'entendement -raisonnements impersonnels et contraignants -une seule preuve peut être décisive	-vise la conviction rationnelle en faisant appel à l'entendement -raisonnements non impersonnels et non contraignants -argumentation plus ou moins abondante	-vise la persuasion par tous les moyens, même irrationnels -rôle essentiel de l'image de celui qui cherche à persuader
Domaine	-domaine de la vérité (aléthéia)	domaine de l'opinion, du vraisemblable (doxa)	
Auditoire	-auditoire universel	-auditoires particuliers, mais vise souvent un auditoire universel -auditoire impliqué dans la recherche du préférable	-auditoires particuliers (« cibles ») -auditoires passifs

Tableau 1 : Tableau des intentions des argumentateurs et de leurs caractéristiques (adaptées de Boissinot, 1992)

Selon Portine (1983), convaincre correspond plus à une forme raisonnée d'argumentation alors que persuader a une forme d'argumentation dite quotidienne. Il classe ainsi les argumentations selon l'intention de l'argumentateur:

-l'argumentation-tentative de persuasion qui utilise l'ironie, le récit, la répétition, la tradition, les valeurs habituelles, l'argument d'autorité...

-l'argumentation-tentative de conviction qui tente d'expliquer les arguments, d'affirmer ce que l'on croit vraisemblable, d'utiliser des formes de raisonnement.

-et d'autres formes d'argumentation qui ont recours aux raisonnements spécifiques (professionnels, juridiques et philosophiques) qui présentent moins d'intérêt pour la présente recherche.

Pour Ducrot (1980), démontrer est à opposer à réfuter et regroupe tous les actes de langage servant à convaincre d'une thèse : expliquer, justifier, comparer, prouver,... Réfuter, fait appel aux actes de langage qui réfutent une thèse : nier, refuser, rejeter, objecter,... Cette partition en deux intentions opposées consistant, l'une à soutenir, l'autre à réfuter un point de vue, un argument, une thèse, ... semble intéressante dans la mesure où elle présente deux attitudes opposées de l'argumentateur. Persuader est alors considéré comme « plus ou moins » synonyme de convaincre (Plantin, 1990; Chartrand, 1995) mais les intentions qui lui sont rattachées sont plutôt: émouvoir, impressionner, négocier, séduire,...qui sont autant d'actes de langage reconnus comme étant employés dans certaines formes d'argumentation (Simonet et Simonet, 1990; Golder, 1996b; Charaudeau, 1998) différentes de celles utilisées pour convaincre. Persuader et convaincre sont donc deux intentions différentes par les actes de paroles qu'elles sollicitent qui sont autant de mots dont le sens est orienté vers une argumentation particulière.

Cette orientation du sens des mots a été particulièrement étudiée par la théorie de l'argumentation dans la langue (Anscombe et Ducrot, 1983). Cette théorie s'est développée dans le cadre de la linguistique de la phrase et s'intéresse essentiellement au sens des mots, que ceux-ci soient des mots « vides » tels que les connecteurs ou des mots « pleins » dont le sens confère une orientation particulière au discours. Le connecteur est un mot de liaison et d'orientation qui articule les informations et les arguments d'un texte. Certains peuvent avoir un sens univoque traditionnel (exemple : parce que introduit une explication) alors que d'autres peuvent avoir une valeur argumentative en plus de leur sens propre. Par exemple l'adverbe *justement* employé en réponse à une proposition peut donner une force argumentative de retournement à l'argument qu'il introduit. (Le père : *Tu es trop jeune pour t'en aller courir le monde.* La fille : *Justement, c'est parce que je suis jeune que je veux voyager. Ne dit-on pas que les voyages forment la jeunesse?*). La signification du mot n'est plus alors dans le mot lui-même mais dans son cadre discursif préformé par l'ensemble des mots et projeté sur la suite du discours. C'est ainsi que, dans l'argumentation

dans la langue, le verbe *signifier* signifie plutôt *orienter* (Anscombe et Ducrot, 1983). Cette théorie a permis de donner aux mots une sémantique intentionnelle mais située dans un cadre linguistique, non psychologique. Par exemple l'énoncé : *je vous invite à venir* peut cacher une intention psychologique cachée d'attirer l'interlocuteur dans un piège mais c'est un énoncé linguistiquement amical. Le sens n'est pas orienté vers la pensée ni même vers la réalité mais vers la poursuite du discours. Cette théorie met en évidence la notion d'orientation argumentative, c'est-à-dire la planification des énoncés en vue d'une conclusion. Parler de la valeur argumentative d'une phrase, c'est parler de la continuité envisagée par elle. C'est ainsi que, dans cette théorie, comprendre un énoncé c'est en saisir le sens, c'est-à-dire les intentions de l'énonciateur qu'il exprime linguistiquement, ou les conclusions auxquelles il veut aboutir : le sens, c'est-à-dire l'*intention*, est défini comme la cause finale de l'énoncé argument.

L'argumentation se compose donc structurellement d'énoncés arguments disposés d'une certaine manière (Toulmin, 1958; Plantin, 1990, 1996a; Adam, 1992; Chartrand, 1993, 1995) pour atteindre le but visé en s'appuyant sur les implicites du discours argumentatif que sont les enthymèmes, les *topoi*, les présupposés ou les idéologèmes. Ces termes, quoique différents, désignent tous cette même réalité non exprimée de manière explicite, mais affleurant dans le discours et faisant référence à des valeurs supposées communes aux interlocuteurs (Aristote, trad. Brunschwig 1967; Perelman, 1970; Thionville, 1855 cité par Angenot, 1982; Chartrand, 1993, 1995). Ces implicites du discours qui orientent l'argumentation sur la base des valeurs supposées partagées seraient très intéressants à étudier dans le cadre plus approfondi d'un doctorat, mais dans ce cadre-ci, celui de la maîtrise, ils seront simplement signalés lorsqu'ils apparaîtront.

La disposition de ces arguments peut être examinée dans le cadre d'une organisation pragmatique de la textualité en séquences argumentatives, *si l'on postule l'existence, chez les locuteurs, de représentations relatives à un ou des schémas argumentatifs* (Adam et Bonhomme, 1997, p.109). Dans cette optique, l'argumentation vise à convaincre de la crédibilité d'un énoncé-conclusion au moyen d'arguments ou de données (Toulmin, 1958) assorti(e)s de modalités diverses. Ces données ou arguments visent à renforcer ou à réfuter une proposition et n'ont de sens argumentatif que par rapport à celle-ci. Ce sens argumentatif leur est conféré par la loi de passage (Toulmin, 1958, Plantin, 1996a) appelée aussi règle d'inférence, lieux communs ou *topoi* (Aristote, trad. Brunschwig 1967; Perelman,

1970; Thionville, 1955 cité par Angenot, 1982; Chartrand, 1993, 1995; Brassart, 1990, 1996; Plantin, 1990, 1996a; Adam et Bonhomme, 1997). Le schéma élémentaire d'une argumentation serait donc une mise en relation de données étayant (dans le cas d'un renforcement) ou contrariant (dans le cas d'une réfutation) une thèse dont la place peut varier selon les textes, à la fin de l'écrit généralement, ou au début, surtout dans les textes journalistiques (Plantin, 1996a). Ce schéma peut se situer à l'intérieur d'une séquence argumentative ainsi que le propose Adam (1992) dans le modèle de réfutation suivant :

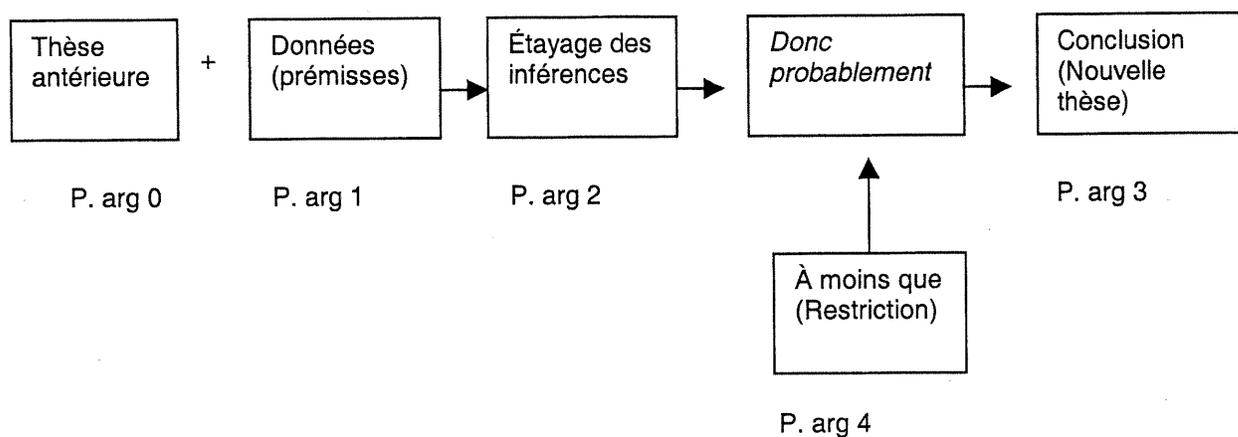


Figure 3 : Schéma d'une séquence argumentative de réfutation adapté d'Adam (1992)

Ce schéma de base à trois propositions (P. arg 1, 2, 3) prend appui sur la thèse antérieure (P. arg 0) à réfuter dans ce cas, en s'appuyant sur des données de base ou prémisses (P. arg 1) dont les inférences sont étayées (P. arg 2) pour aboutir à la conclusion ou nouvelle thèse (P. arg 3) à moins d'une restriction (P. arg 4) qui viendrait modifier la conclusion. La flèche a une valeur d'orientation vers la conclusion.

Ce schéma s'inspire de celui de la cellule argumentative de Toulmin (1958) dont la version remaniée par Adam (1992) et Plantin (1996a) est proposée par Masseron (1997).

Soit le discours suivant :

Votre loyer doit être augmenté. Des travaux ont été effectués dans votre immeuble. En vertu de tel décret, les travaux définis comme suit... autorisent une augmentation ; les travaux effectués chez vous sont de ce type. À moins bien entendu que votre propriétaire décide de ne pas appliquer l'augmentation. (Plantin, 1996a)

Il peut être représenté par le schéma suivant :

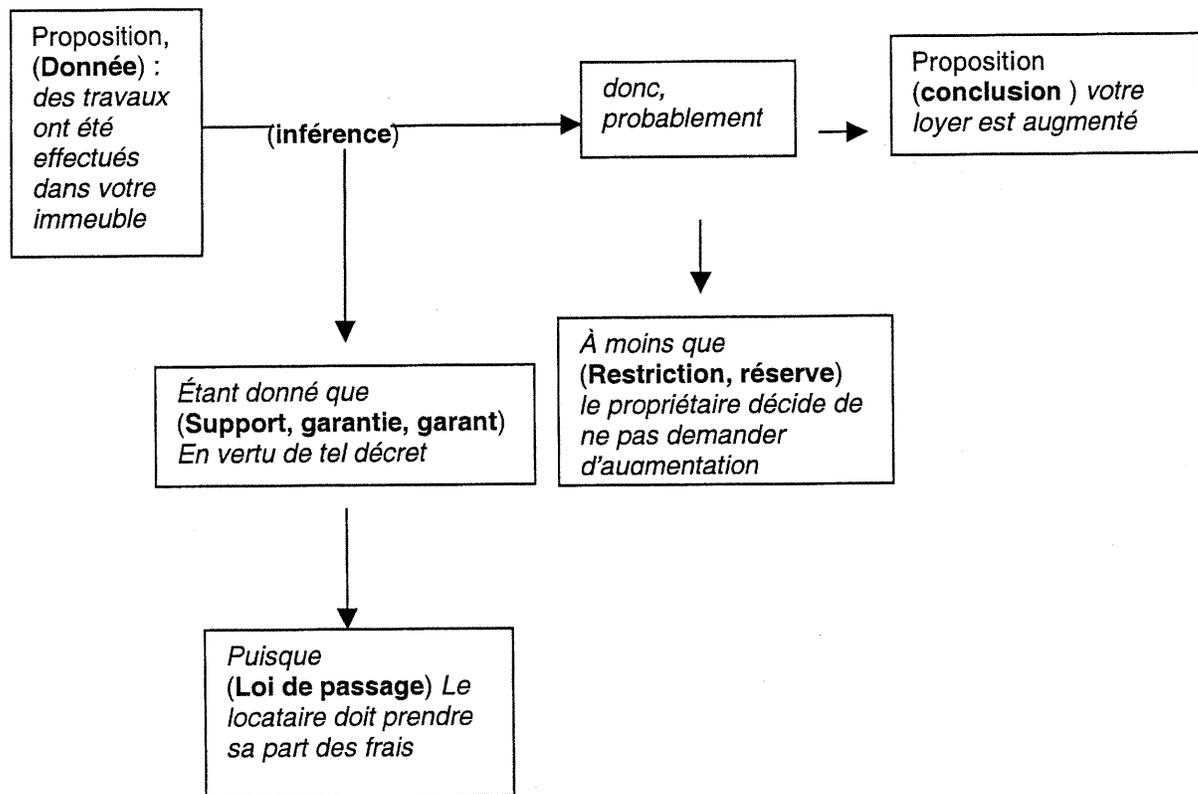


Figure 4 : Schéma de synthèse de la cellule argumentative adapté de Masseron (1997)

Ce schéma de synthèse présente un enchaînement argumentatif minimal (d'où sans doute sa dénomination de cellule argumentative) et ne serait pas valable pour un enchaînement plus complexe présentant plusieurs arguments ou plusieurs conclusions partielles. Il a cependant l'avantage de regrouper les terminologies synonymes utilisées par les différents auteurs pour désigner les constituants de l'argumentation, indiquées entre parenthèses dans le schéma ci-dessus. Exemple : La *loi de passage* de Plantin correspond à la *règle d'inférence* d'Adam. De plus, ce schéma reproduit la spécificité apportée par Toulmin qui associe une fonction structurelle (par exemple les fonctions de conclusion, garant, support, restriction) à un type de connecteur (donc probablement, puisque, étant donné que, à moins que). Enfin, l'appellation *donnée* utilisée par Toulmin pour désigner l'*argument* rappelle bien que c'est l'environnement discursif qui oriente un énoncé vers une valeur d'argument. Celui-ci, du reste, n'est pas figé dans cette valeur et peut, selon la progression de l'argumentation, avoir valeur de conclusion. Un énoncé pourra donc être

énoncé conclusion à une étape de l'argumentation et devenir *énoncé argument* à une autre étape de cette même argumentation (Plantin, 1996a et b). Mais tous ces éléments constitutifs de l'argumentation ne sauraient à eux seuls remporter l'adhésion du destinataire s'il n'y avait organisation, hiérarchisation de tous ces éléments au sein d'une stratégie construite par l'énonciateur.

2. 1. 2. 3 Les enjeux de l'argumentation

Charaudeau (1998) relève dans une situation de communication argumentative une double finalité: une recherche de crédibilité par la construction de l'opinion publique et un souci de captation par la séduction qui ressort des moyens discursifs employés. Il dégage trois enjeux en fonction de leurs finalités.

- Un enjeu de légitimation visant une position d'autorité du sujet. Tourné vers le « je », cet enjeu peut concerner une institution, une personne (ou les deux à la fois), dont l'autorité présupposée, perçue ou non, donnerait lieu, en cas de mise en doute, à un discours d'auto-justification.

- Un enjeu de crédibilité visant une position de vérité du sujet. L'enjeu y est orienté vers le « il » et le sujet pourra choisir entre deux positions: la neutralité, c'est-à-dire effacer toute trace de jugement ou d'évaluation personnelle ou l'engagement amenant le sujet à opter pour une prise de conscience dans le choix des arguments ou des mots.

- Un enjeu de captation visant à faire entrer le partenaire de l'échange dans le cadre argumentatif. Il aurait deux types de visée: polémique à travers un discours d'interpellation (remise en cause des valeurs défendues par l'autre) ou persuasive ou de dramatisation; ce serait alors une activité discursive faite d'analogies, de comparaison, de métaphores qui s'appuient plus sur les croyances que sur les connaissances pour forcer l'autre à partager valeur(s) ou émotion(s).

On peut dégager de ce qui précède que l'argumentation, surtout écrite, ne peut se faire sans un véritable scénario de simulations mentales, anticipant les réparties des interlocuteurs en fonction de la situation d'argumentation. Le locuteur choisit alors la stratégie, le procédé, les arguments qui lui semblent les plus pertinents, les plus aptes à servir ses desseins, que ceux-ci soient de soutenir ou de réfuter un point de vue, une thèse... Comment bâtit-il son argumentation? Comment choisit-il et dispose-t-il ses

arguments? Comment va-t-il modaliser son discours pour mieux exprimer son point de vue? C'est ce qui est présenté dans la partie suivante qui se donne pour objectif de souligner l'aspect stratégique de l'argumentation.

2.1.3 La construction de l'argumentation : Une dimension stratégique

Pour atteindre son objectif, l'argumentateur pourra choisir différentes stratégies ou tactiques qui satisferont son intention argumentative. Comment fera-t-il pour construire son argumentation? Pour préciser cela, nous définirons d'abord la notion de stratégie et les différents procédés argumentatifs qui lui sont rattachés; nous présenterons ensuite les éléments nécessaires à la construction d'une argumentation : pour filer la métaphore, nous commencerons par la charpente que représentent la thèse, la contre-thèse, le point de vue et la conclusion et nous finirons par cet outillage argumentatif indispensable que sont les arguments et les différentes modalités énonciatives qui les accompagnent.

2. 1. 3.1 La stratégie argumentative

Dans le cadre d'une théorie de l'action, Bange (1992, p. 212) définit une stratégie comme un *ensemble d'actions partielles mises en ordre pour atteindre un but*. Pour préciser cette notion et lui donner une orientation argumentative, Thomsen (2000, p.67) envisage ces *actions partielles sous forme de raisons données pour faire accepter la requête (argumentation) ou la refuser (contre-argumentation)*. Cette approche est intéressante par le fait que les raisons données (les arguments) sont assimilées à des actions partielles. Il convient de préciser cependant que, bien que le terme stratégie appartienne davantage au domaine militaire, sportif ou commercial, il peut appartenir aussi au domaine de l'argumentation puisqu'il désigne un *ensemble de moyens langagiers ou graphiques choisis par l'auteur pour défendre sa thèse et atteindre son but* (Chartrand, 2001. p.162). C'est la définition qui a été retenue dans cette recherche.

Les moyens langagiers sont les moyens linguistiques (lexique, connecteurs, syntaxe) et discursifs (marques énonciatives, procédés, choix et disposition des arguments) sur lesquels nous reviendrons plus en détail car ils constituent les objets d'analyse de cette recherche. Les moyens graphiques sont tous les moyens typographiques utilisés pour attirer l'attention du lecteur sur un mot, une expression, une phrase ou toute autre partie écrite d'un

texte argumentatif : la taille des caractères (grands ou petits), leur couleur (rouge, par exemple), leur forme (moulée ou non); l'aspect des mots (souligné, gras, en italique, encadré, encerclé); leur disposition: en logo, en formes géométriques particulières, en haut, en bas ou au milieu du texte, etc.; la plupart de ces éléments graphiques sont pertinents dans un texte imprimé; ils le sont généralement moins dans un texte manuscrit comme le sont ceux de nos élèves. Les marques de ponctuation utilisées de manière excessive ou particulière sont aussi à souligner: points d'exclamation et d'interrogation, deux points, etc. Tous sont autant d'éléments pouvant être utilisés dans une argumentation écrite.

2. 1. 3. 2 Les procédés argumentatifs

Par leurs caractéristiques énonciatives, les arguments révèlent l'intention argumentative du locuteur (Plantin, 1996a et b). Deux intentions argumentatives opposées apparaissent : démontrer et réfuter une thèse qui font cependant appel aux mêmes mouvements argumentatifs (Ducrot, 1980), dans la mesure où, dans leurs démarches, ils requièrent des données ou prémisses devant conduire à une conclusion. Ces « démarches argumentatives » peuvent être « un enchaînement d'arguments-preuves correspondant soit aux supports d'une règle d'inférence, soit à des micro-chaînes d'arguments ou à des mouvements argumentatifs enchâssés » (Ducrot, 1980, p.81; Adam et Bonhomme 1997, p.121). Cependant, si l'idée de « mouvement » ou de « démarche argumentative » est acceptable, celle de considérer la démonstration comme une intention argumentative paraît plus discutable; elle serait plus un procédé argumentatif (Chartrand, 2001) qu'une intention argumentative proprement dite.

Plus généralement, si on considère qu'argumenter, c'est construire un discours pour modifier les croyances de son interlocuteur, il faudra, à la fois, fournir des raisons à la thèse défendue (justification) et laisser une place aux éventuels contre-discours effectifs ou virtuels (négociation) (Moeschler, 1985; Golder, 1996b). Ces deux opérations n'ont pas le même statut, bien qu'elles soient toutes deux des actes de communication ou des procédés argumentatifs visant un effet sur le destinataire: la justification est une activité de raisonnement requérant un processus de planification et la maîtrise d'une superstructure argumentative, alors que la négociation est une activité de séduction où le sujet se distancie par rapport à son discours. Cette distanciation constitue une ouverture permettant à l'autre d'occuper un espace laissé pour sa participation qui peut aller jusqu'à la contre-

argumentation. Négocier, c'est donc, d'une certaine manière, utiliser un procédé qui prend en compte les intérêts de l'autre, en anticipant les contre-arguments qu'il pourrait avancer.

Le procédé argumentatif a été défini dans le programme du MEQ (1995), comme étant un ensemble de techniques et de figures au service de l'argumentation. À ce titre, il utilise des figures de style, des structures de phrases, une ponctuation et/ou un lexique particuliers, c'est-à-dire un ensemble de moyens langagiers, pour constituer l'axe organisateur d'une stratégie argumentative. Parmi les principaux procédés argumentatifs existant, on peut relever la réfutation, l'explication argumentative et la démonstration argumentative (Chartrand, 2001). Ces procédés peuvent être présents à des degrés divers dans un texte mais, généralement, un seul sera dominant et organisera toute l'argumentation en fonction du but de l'argumentateur.

La démonstration argumentative est un procédé qui cherche à établir le bien-fondé d'une thèse dont les prémisses sont posées comme vraies en ayant recours à un enchaînement d'énoncés ayant une apparence de rigueur. Elle revêt donc la forme d'un raisonnement inductif ou déductif selon l'intention de l'argumentateur.

L'explication argumentative est un procédé qui consiste à fournir une (ou des) explication(s), en utilisant des énoncés causaux, justificatifs ou consécutifs, avec l'intention d'agir sur les opinions, les attitudes ou les actions d'un destinataire.

En plus d'avoir en commun le fait d'utiliser des articulateurs logiques, ces deux procédés peuvent être présents lors de l'utilisation du troisième procédé : *la réfutation*. En effet, ce dernier a un statut à part car son champ d'application est différent de celui des deux autres procédés argumentatifs : en plus de rejeter, refuser ou nier une thèse, ce procédé peut réfuter un argument ou un contre-argument. Ses moyens sont en outre plus variés car il permet de porter des jugements de valeur et d'utiliser des techniques particulières comme déclarer la thèse adverse dépassée, anticiper, émettre une objection, rétorquer, contre-attaquer, disqualifier l'adversaire, etc., qui sont autant de comportements subjectifs, révélateurs d'un point de vue. Il peut aussi avoir recours à l'explication ou à la démonstration argumentatives et partant à une certaine forme de raisonnement pour mieux réfuter la thèse adverse. Ainsi, la réfutation, en ayant un champ d'application différent (agir sur la thèse et/ou sur les arguments), des moyens différents (raisonnement et subjectivité) et une terminologie

différente (réfuter, nier, refuser, rejeter, anticiper, objecter, rétorquer, contre-attaquer, disqualifier, etc.), de celle des deux autres procédés, se constitue en *champ disciplinaire* différent (Develay, 1993) ou plus simplement, en *concept didactique autonome*.

De ce fait, *la stratégie argumentative* pourrait se déployer selon deux axes possibles : l'un, positif, pour soutenir, renforcer un point de vue, défendre une thèse ou une contre-thèse; cet axe utiliserait l'explication ou la démonstration argumentative essentiellement, mais il pourrait aussi avoir recours à des arguments plus subjectifs utilisés lors de la persuasion. L'autre axe, négatif, pourrait être utilisé pour rejeter, refuser, réfuter un point de vue, une thèse ou une contre-thèse. Ces deux axes ne sont pas parallèles et peuvent se succéder au sein d'une même argumentation : par exemple, un argumentateur pourrait soutenir une thèse puis réfuter les contre-arguments éventuels que pourrait lui avancer son destinataire; il pourrait utiliser un procédé d'explication argumentative basée sur le raisonnement pour soutenir sa thèse et un procédé de réfutation basé sur la démonstration pour mieux détruire la thèse de l'adversaire tout en invoquant des arguments axiologiques, plus subjectifs visant la dévalorisation de l'adversaire ou de ses arguments. Le nombre de cas de figures n'est pas limité et on peut faire varier à loisir les combinaisons de procédés. Pourtant, cette stratégie et ces procédés ne sauraient exister sans thèse à défendre.

2.1.3.3 La thèse, la contre-thèse, le point de vue, la conclusion

La thèse constitue la position à défendre ou à réfuter par le locuteur ou l'argumentateur et deviendra conclusion par l'étayage que lui donnera toute la démarche argumentative (Plantin, 1996a). Elle est aussi définie comme étant *ce vers quoi tend explicitement ou implicitement le texte argumentatif et qui est obligatoirement étayé ou soutenu par au moins un argument* (Chartrand, 2001, p.162) Elle peut être implicite et révélée seulement par le contexte, c'est-à-dire par certaines modalités énonciatives (injonctives : *il faut laisser les écoles mixtes* ou interrogatives : *peut-on supprimer la mixité dans les écoles?* par exemple) qui ne laisseraient pas de doute quant à l'attitude du locuteur face au problème soulevé; comme elle peut être exprimée directement par une phrase simple (« la mixité dans les écoles est souhaitable») ou indirectement par l'introduction d'un verbe d'opinion (« on pense que ...je crois que... »). À ce moment-là, elle est révélatrice du point de vue de l'auteur de l'énoncé et se confond avec ce point de vue.

Le point de vue est défini comme étant la façon par laquelle l'auteur se désigne, désigne son destinataire et ses rapports avec lui. L'auteur y exprime aussi son attitude face aux propos contenus dans le texte et pour cela, il dispose d'une gamme de nuances allant d'un *point de vue* distancié (caractérisé par l'absence de marques énonciatives et peu ou pas de marques de modalité) à un point de vue tout à fait engagé (caractérisé par une abondance de marques énonciatives et de marques de modalité) (Chartrand, 2001). Outre cela, les mots ont une charge sémantique particulière selon l'*orientation argumentative* qui leur est donnée. Celui qui désigne une réalité, un fait, un être, par un mot particulier prend des engagements discursifs; il les désigne toujours sous certains points de vue qui peuvent véhiculer des stéréotypes. Le mot forcené, par exemple, réfère à un être dangereux dont il faut se protéger. Ces stéréotypes vont orienter les discours de même que les désignations métaphoriques telles que la comparaison des comportements d'une personne à un insecte, la vermine, par exemple. En traitant quelqu'un de vermine, on fait peser sur lui les stéréotypes (jugements de valeur négatifs) et les menaces (destruction, extermination) qui sont habituellement associées à ce mot. Le mot a donc une double fonction : il désigne et oriente; c'est cette orientation qui est révélatrice du point de vue de l'auteur et qui lui donne une force argumentative (Plantin, 1996a). Les marques de point de vue seront particulièrement observées dans cette recherche.

La contre-thèse est la position opposée à la thèse développée; qu'elle soit explicite ou implicite, elle justifie l'argumentation puisque celle-ci ne saurait exister sans « désaccord sur une position, c'est-à-dire confrontation d'un discours et d'un contre-discours » (Plantin, 1996a, p.21). Lorsqu'elle est explicite, sa place varie dans l'argumentation en fonction de l'intention de l'argumentateur; lorsqu'elle est implicite, elle est plus diffuse et apparaît dans les marques de point de vue révélant l'attitude de l'argumentateur face à la thèse développée. Dans ce cas, elle est déduite du discours.

La conclusion peut se présenter sous deux formes linguistiques principales : une forme déclarative représentant l'aboutissement de l'argumentation et une forme injonctive (Thomsen, 2000). Dans le cas de notre thème, la *mixité est nécessaire dans les écoles* pourrait être la forme déclarative et *gardons la mixité dans les écoles* pourrait être la forme injonctive. Elle peut aussi être située en cours d'argumentation et n'être que partielle : dans ce cas, elle englobe un ou plusieurs arguments et constitue à son tour, un argument qui étaie

la thèse (Chartrand, 2001). On peut alors s'interroger sur ce qu'est un argument, sur son rôle dans l'argumentation et sur les différentes formes par lesquelles il peut exister.

2.1.3.4 Les arguments

Les termes « argumentation » et « argumenter » sont définis par des paraphrases, par leurs synonymes ou leurs antonymes dans la littérature spécialisée (Perelman, 1970; Angenot, 1982; Simonet, 1990; Chartrand, 1993; Plantin, 1996a), et sont rattachés tour à tour à « énoncé », « croyance », ou « donnée factuelle » (Charaudeau, 1992; Brassart, 1996; Plantin, 1996a;), mais « argument » est défini comme étant un « énoncé qui étaye ou soutient une thèse (ou une conclusion partielle) » (Chartrand, 2001). Une synthèse des différentes approches permet de dire qu'un *argument* est tout moyen linguistique utilisé consciemment ou non par une personne (ou un groupe de personnes) pour amener une autre personne (ou un autre groupe de personnes) à maintenir, modifier ou changer ses croyances, son point de vue ou son comportement, en fonction de valeurs supposées partagées.

Pour préciser cet élément indispensable à toute argumentation, Simonet (1990) propose une matrice d'analyse et de sélection des arguments en vue de se pourvoir d'une stratégie d'argumentation efficace:

		↑	
Pour soi	Arguments forts	Arguments forts pour soi et faibles pour l'autre	Arguments forts pour soi et forts pour l'autre (à privilégier)
Arguments faibles	Arguments faibles pour soi et faibles pour l'autre (à éviter)	Arguments faibles pour soi et forts pour l'autre	
		Arguments faibles	Arguments forts pour autrui →

Figure 5 : Matrice d'analyse et de sélection des arguments. Simonet (1990, p. 52)

Cette matrice permet d'opérer un choix judicieux d'arguments pour atteindre l'objectif fixé : dans une situation argumentative donnée, il faudrait privilégier les arguments jugés forts

pour soi et forts pour l'autre, et, au contraire, éviter les arguments jugés faibles pour soi et faibles pour l'autre. Cette matrice constitue un système de classement des arguments qu'il est possible d'affiner en l'ajustant à la stratégie argumentative privilégiée et partant, au(x) procédé(s) argumentatif(s) organisant cette stratégie.

Comme nous l'avons vu plus haut (cf. 2. 1. 3. 2), les procédés argumentatifs peuvent revêtir des formes de raisonnement pour rechercher l'objectivité dans le cas de l'explication et de la démonstration argumentatives, comme ils peuvent être plus émotifs, plus subjectifs dans le procédé de réfutation qui pourrait, lui, avoir recours aussi à l'un ou l'autre des procédés précédents. Recherchant l'objectivité, ces procédés comporteront des arguments pour convaincre; s'inscrivant dans la subjectivité, ils compteront plutôt des arguments pour persuader, mais tous seront utilisés soit pour soutenir, soit pour réfuter une thèse ou une contre-thèse. En voici quelques-uns (partiellement inspirés de Simonet, 1990):

- Les arguments utilisés pour convaincre.

Ils prennent la forme générale d'un raisonnement et peuvent appartenir aux catégories suivantes :

Les arguments explicatifs : ils peuvent comporter des éléments formels tels que des connecteurs (d'abord, ensuite,...parce que, car, ...or,...donc, par conséquent...) qui articulent le discours en lui donnant la forme générale d'un raisonnement et/ou l'utilisation du vocabulaire spécifique de l'explication et de la démonstration (par exemple les verbes vouloir dire, signifier, prouver, déduire, conclure, ...et les autres espèces de mots qui en dérivent) .

Les arguments rhétoriques : ils utilisent les procédés stylistiques tels que la répétition, l'énumération, la métaphore, la comparaison, l'analogie, l'interrogation, la litote, etc. Comme ils peuvent comporter des formes de raisonnement relevant du syllogisme ou du paralogisme, ils ont été classés parmi les arguments utilisés pour convaincre.

les contre-arguments : utilisés pour présenter des arguments en faveur d'une contre-thèse.

les arguments-solution : proposant une solution de rechange ou une alternative au problème posé par la thèse ou la contre-thèse, selon le cas.

- Les arguments utilisés pour persuader.

Ils visent à remporter l'adhésion du destinataire par tous les moyens autres que les moyens rationnels parmi lesquels on peut relever les arguments suivants :

Les arguments affectifs ou émotifs : ils utilisent les termes relevant de l'affectivité et cherchent à agir sur l'interlocuteur en touchant son émotivité.

Les arguments de séduction : ils utilisent des termes valorisants ou flatteurs pour l'interlocuteur afin de tenter de le séduire.

Les arguments axiologiques : ils se réfèrent à la *doxa* (mot grec pouvant être traduit par *opinion*) et aux valeurs morales supposées partagées.

Les arguments d'autorité : ils invoquent des personnages célèbres ou historiques, des faits connus considérés comme incontestables pouvant servir de référence.

- Les arguments pouvant être utilisés au cours d'un procédé de réfutation.

Pour réfuter un argument, une thèse ou une contre-thèse, on peut avoir recours aux mêmes arguments que ceux employés précédemment, selon que l'on veuille convaincre ou persuader quelqu'un, mais leur emploi sera subordonné à la fonction de réfutation; ils seront donc fortement marqués négativement et serviront à rejeter, nier, objecter, refuser, opposer, etc. On remarquera particulièrement

les arguments concessifs : utilisant les connecteurs et le vocabulaire de l'opposition et/ou ceux de la concession et/ou ceux de la restriction,

les arguments hypothétiques : utilisant l'hypothèse et le mode conditionnel pour mieux représenter une situation éventuelle,

les arguments consécutifs : utilisant les connecteurs et/ou le vocabulaire de la conséquence et généralement combinés à un argument hypothétique pour insister sur la portée d'une telle éventualité,

les arguments disqualifiants : visant à disqualifier l'interlocuteur ou le défenseur de la thèse adverse ou sa position,

les arguments ironiques : visant à tourner en dérision les arguments et/ou la thèse adverse; ils peuvent aller jusqu'à viser l'interlocuteur lui-même.

- Autres moyens pouvant être combinés aux arguments précédents pour les renforcer :

L'appel à des faits : faits divers, narrations, descriptions, actualité...

L'utilisation de chiffres : dates, nombres, pourcentages, proportions...

L'utilisation d'un niveau de langue particulier : familier, voire relâché ou au contraire soutenu

L'utilisation de violences verbales : menaces, insultes...

NB : Il peut exister au sein d'une stratégie argumentative, des passages textuels qui ne possèdent pas les caractéristiques du texte argumentatif : ils peuvent être de type descriptif ou narratif mais servent l'argumentation par les précisions qu'ils apportent. Ces passages de type non argumentatif sont intégrés à l'élément *L'appel à des faits* car la narration autant que la description peuvent être considérées comme des faits pouvant servir l'argumentation de leur auteur.

Pour avoir toute leur efficacité, ces arguments doivent réunir les paramètres présentés ci-dessous dans des proportions variables, selon l'intention de l'argumentateur, l'interlocuteur et la situation d'argumentation.

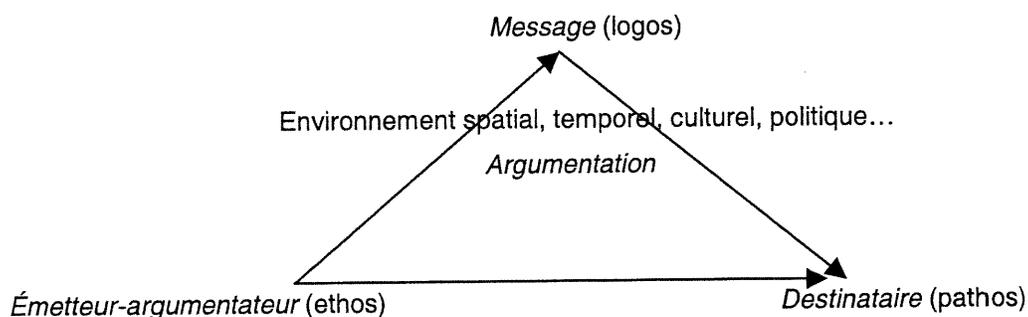


Figure 6 : Paramètres de l'argumentation (adapté d' Eggs, 1994)

Malheureusement, le schéma ci-dessus limite l'« ethos » à l'émetteur et le « pathos » au destinataire alors que ces deux caractéristiques peuvent se retrouver aussi bien chez l'un que chez l'autre, selon l'intention de l'argumentateur et la force de son argumentation. En effet, selon l'auteur de ce schéma (Eggs, 1994), pour être efficace, l'argumentation doit, à la fois, tenir compte de l'environnement (spatial, temporel, culturel, politique ...) dans lequel elle se déroule et de la combinaison judicieuse des éléments suivants : la rationalité (« logos ») c'est-à-dire la vraisemblance de la démarche argumentative et des arguments utilisés, les habitudes sociales (« ethos ») de l'argumentateur et du destinataire de l'argumentation et les émotions (« pathos ») ressenties ou à susciter, avec prédominance de l'un ou l'autre de ces éléments en fonction du but à atteindre. Ces deux particularités sociales et affectives

devraient se retrouver, sur le schéma, aux deux pôles de l'argumentation : chez l'émetteur et chez le destinataire.

Les arguments présentés ci-haut peuvent être regroupés selon les trois pôles du schéma d'Eggs :

au pôle « logos » pourraient se trouver les arguments faisant appel au raisonnement et que l'on pourrait considérer comme rationnels, rhétoriques, explicatifs, ou usant de contre-arguments du même type...

au pôle « ethos », les arguments axiologiques, d'autorité, les appels aux faits, à des chiffres

au pôle « pathos », les arguments affectifs, émotifs...

Ces ressources pragmatiques (les arguments adaptés à la situation) peuvent être disposées de façon stratégique c'est-à-dire choisies et placées selon un ordre que le locuteur aura jugé le plus efficace pour atteindre son objectif. En outre, l'argumentateur pourra utiliser toutes les ressources de la langue disponibles dans le système linguistique considéré (Ducrot et Anscombe, 1983). De ce système linguistique, les différentes modalisations seront particulièrement observées dans l'énonciation parce qu'elles peuvent être révélatrices d'une certaine intention argumentative.

2.1.3.5 Les modalités énonciatives

« Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue ». (Benvéniste, cité par Charaudeau, 1992, p.572)

En effet, l'énonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le *sujet parlant* s'approprie la langue pour l'organiser en discours. Celui-ci se construit à travers l'énonciation et la modalisation en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant. Lorsque ces modalités sont tournées vers l'interlocuteur, elles seront qualifiées d'allocutives; lorsqu'elles précisent l'image que le locuteur veut donner de lui-même, elles seront qualifiées d'élocutives, et lorsqu'elles seront centrées sur le propos, elles seront qualifiées de modalités délocutives et utilisent, par exemple, les tournures impersonnelles pour donner aux dires une valeur de vérité générale.

- **Les modalités allocutives**

Elles permettent de relever le rapport du locuteur avec son interlocuteur et sont centrées sur celui-ci. Elles peuvent prendre plusieurs formes dont les principales sont présentées ci-dessous :

L'interpellation : elle établit un rapport de connaissance ou d'identification (générique : « monsieur, madame »; de parenté : « père, fils »...; de rapport social : « monsieur le directeur »; de rapport affectif : « mon ami »...).

L'injonction : le locuteur impose à son interlocuteur une action à réaliser en se donnant un statut de pouvoir et en utilisant une forme impérative explicite ou une injonction masquée par une autre modalité; par exemple : « vouloir » dans « je veux que tu sortes! », masquée par une « demande » « je te demande de sortir! ».

L'interdiction : elle a les mêmes caractéristiques que l'injonction mais avec l'obligation pour l'interlocuteur de ne pas exécuter une tâche, par exemple : utilisation de la forme négative.

L'autorisation : où le locuteur donne à son interlocuteur le droit de faire quelque chose, par exemple : le verbe « pouvoir ».

L'avertissement : où le locuteur déclare son intention de prévenir l'interlocuteur contre un risque de dégradation de sa situation (ou d'une situation). Cette modalité peut aller jusqu'à la menace. Dans sa forme explicite, elle regroupe les verbes : « prévenir, avertir, informer, promettre »...

Le jugement : le locuteur juge bon ou mauvais un acte dont l'interlocuteur est responsable; termes positifs : « féliciter, approuver, applaudir, bravo »...; termes négatifs : « accuser, reprocher, blâmer »...

La suggestion : où le locuteur se donne un statut de savoir et fait comme s'il était à la place de l'interlocuteur, par exemple : les verbes « conseiller, déconseiller, suggérer, recommander »...et les verbes « devoir » et « falloir » conjugués au conditionnel.

La proposition : où le locuteur propose de réaliser une action lui-même ou en commun avec l'interlocuteur et au bénéfice de celui-ci, par exemple: les verbes « offrir , proposer »...

L'emphase : où le locuteur insiste sur un élément par la répétition, martelée ou non, de cet élément.

La négation : où le locuteur emploie la forme négative pour rejeter ou nier un argument, un fait, une éventualité...

L'interrogation : où le locuteur demande à l'interlocuteur ce qu'il sait en utilisant les formes interrogatives habituelles. Cette interrogation pourrait également être une recherche d'assentiment, par exemple : « N'est-ce pas? Vous comprenez? Vous trouvez cela juste? »...

La requête : où le locuteur demande à son interlocuteur de réaliser cette action pour améliorer son sort à lui, locuteur, par exemple : « je vous en prie..., j'implore..., s'il vous plaît »...

L'éventualité : où le locuteur marque l'éventualité d'un fait ou d'une idée par l'emploi du conditionnel; cette modalité renforcerait l'argument hypothétique.

L'insulte : par laquelle le locuteur disqualifie totalement son interlocuteur, le rejetant ainsi en même temps que sa thèse.

Autres : laissant la possibilité à d'autres modalités allocutives d'apparaître.

- **Les modalités élocutives**

Elles sont centrées sur le locuteur et aident à reconstruire l'image que celui-ci veut donner de lui-même dans le cadre de l'argumentation considérée. Elles peuvent revêtir plusieurs formes dont les principales sont regroupées ci-dessous.

L'aveu : le locuteur y exprime un aveu ou une confession, par exemple: « avouer, reconnaître,..

Le constat : indique la reconnaissance d'un fait de la manière la plus objective possible, exemple, les verbes « observer, voir, remarquer »...

Le savoir / l'ignorance : indique qu'une information est présupposée, par exemple les verbes « savoir, ignorer »...

L'appréciation : le locuteur révèle son sentiment à propos de quelque chose, l'évalue dans différents domaines de valeur, par exemple : « être content, être satisfait, se réjouir, préférer, craindre, trouver décevant »,...

La nuance : permettant d'exprimer un degré d'intensité, par exemple: « trop, pas tellement, plutôt,... »

L'obligation/la nécessité : obligation interne (au locuteur), ou externe de réaliser une tâche, par exemple les verbes « devoir », « il faut... », « avoir à »...

La possibilité : possibilité interne (disposition) ou externe (autorisation obtenue) d'accomplir une action, par exemple : « pouvoir, être à même de » ...

La volonté : expression d'un manque à comble, par exemple les termes exprimant le désir impératif, l'exigence...

La promesse : expression d'un engagement à accomplir un acte, par exemple : « promettre, jurer, s'engager à »...

L'acceptation / le refus : présuppose une demande d'accomplissement d'un acte auquel on répond favorablement ou non, par exemple les verbes « accepter, refuser »...

L'accord / le désaccord : présuppose une demande d'adhésion à un propos pour lequel l'accord ou le désaccord est exprimé, par exemple les adverbes ou les locutions adverbiales « pas tout à fait d'accord », « certes », « bien sûr »...

La déclaration : où le locuteur affirme un savoir que l'interlocuteur est censé ignorer ou dont il doute. Elle peut prendre plusieurs formes telles que la révélation, par exemple « dévoiler », « révéler »...; l'affirmation, par exemple : « affirmer », « prétendre », « soutenir »...; la confirmation, par exemple : « confirmer », « attester », « être témoin de » ...

Le souhait : où le locuteur formule un souhait ou un vœu, par exemple : « souhaiter », « espérer », « désirer »...

L'assurance : où le locuteur exprime une assurance. Ex : « assurer »...

La garantie : où le locuteur exprime une garantie. Ex : « garantir »...

L'indéfinit : où le locuteur utilise les pronoms indéfinis « on », « quiconque »...

Autres : laissant la possibilité à d'autres modalités élocutives d'apparaître

- **Les modalités délocutives**

Elles sont caractérisées par le fait que le propos émis existe en soi, indépendamment du locuteur et de l'interlocuteur. Elles existent essentiellement sous les deux formes suivantes :

L'assertion : qui est une proposition que l'on avance et que l'on tient pour vraie mais où la responsabilité du locuteur disparaît, par exemple : « Il est admis, visible, certain, incontestable »...

Le discours rapporté : où le discours peut être rapporté de différentes manières; il peut être cité à l'aide de guillemets, intégré dans le discours, narrativisé, ou simplement évoqué.

Il faut souligner, cependant, que la grammaire traditionnelle ne traite pas la « modalisation » comme une catégorie de la langue qui aurait une existence propre; les faits de modalisation sont répartis dans différentes catégories : ils se retrouvent dans les « types et formes » de phrases (par exemple l'exclamation...la forme emphatique...), dans

l'emploi des modes de conjugaison selon leurs valeurs (par exemple : l'emploi du conditionnel d'atténuation...), dans les adverbes (par exemple : éventuellement,...trop,... impérativement...).

La tradition linguistique et philosophique s'est au contraire intéressée de près (bien que ce soit seulement depuis les années 60) à l'étude de l'énonciation comme phénomène constitutif du langage, avec entre autres, Jakobson qui a défini les fonctions du langage et Benveniste qui a ouvert la voie aux études sur la subjectivité dans le langage. Dans les analyses de cette tradition linguistique, Charaudeau (1992) relève, pourtant, un inconvénient qui semble pertinent et qui sera retenu comme difficulté de catégorisation des objets à observer dans la présente recherche : comme il n'y a pas de correspondance exclusive entre une forme et une catégorie conceptuelle, on ne peut décrire les actes de langage d'après des formes verbales et/ou adverbiales fixes. Par exemple, le verbe « devoir » peut exprimer, soit une obligation (« on doit travailler pour vivre »), soit une conjecture (« en ce moment, ils doivent être au fond d'une mine ou dans un champ de cannes à sucre »). Les marques linguistiques n'étant pas toujours monosémiques, elles peuvent exprimer dans un même contexte linguistique plusieurs intentions de communication et, à l'inverse, une même intention de modalisation peut être exprimée par des marques linguistiques qui ont des formes différentes, par exemple : « Pars! »... « Dehors! »... Il sera tenu compte de cette polysémie lors de l'analyse des éléments relevés.

Les choix de mots, d'arguments, de procédés, de stratégies argumentatives ne sont pas faits au hasard; ils sont déterminés par l'intention et le but de l'argumentateur et par certaines caractéristiques, notamment culturelles, autant de l'émetteur que du récepteur de l'argumentation. Que sont justement ces caractéristiques culturelles? En quoi consistent-elles et comment interviennent-elles dans le processus argumentatif? C'est ce qui sera présenté dans la partie qui suit, réservée à la précision du concept de culture et à l'impact qu'il a dans cette recherche.

2.2 LE CONCEPT DE CULTURE

Pour définir ce concept, nous présenterons les diverses acceptions de ce terme dans les différentes sciences qui l'utilisent : l'anthropologie d'abord et les sciences qui en dérivent

comme l'éthnologie, la sociologie et les autres sciences sociales ensuite. Nous précisons enfin les relations qu'entretient ce concept avec l'identité, l'ethnie et les spécificités qu'il prend lorsqu'il est considéré du point de vue de la mondialisation. Ces présentations alimenteront l'aspect qui touche le plus directement cette recherche : les schèmes culturels présents dans la mémoire sociale et culturelle des élèves dans les actes de leur vie quotidienne et en particulier au moment où ils doivent argumenter.

C'est à Tylor (1871, p.1), anthropologue britannique, que l'on doit la première définition du concept ethnologique de *culture* :

« *Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme, en tant que membre de la société* ».

Cette définition laisse apparaître une hésitation (spécifique de l'époque) entre les deux concepts de culture et de civilisation mais le second terme perd son caractère opératoire lorsqu'il est appliqué, dans son sens étymologique, aux sociétés dites « primitives »; l'auteur modifie, par la suite, lui-même sa définition en faisant de la culture, l'expression de la totalité de vie sociale de l'homme (Cuhe, 1996).

Dans l'anthropologie *culturaliste* américaine, trois courants théoriques apparaissent :

Le premier envisage la culture sous l'angle du *relativisme culturel* de Boas (1940) qui en fait surtout un principe méthodologique caractérisé par la prudence pour éviter l'ethnocentrisme.

Le deuxième courant se préoccupe des rapports entre culture (collective) et personnalité (individuelle) et procède à une analyse fonctionnaliste du concept; pour Malinowski (1968), toute culture doit être analysée dans une perspective synchronique, à partir de la seule observation de ses données contemporaines.

Le troisième courant considère la culture comme un système de communication entre les individus; dans cette école, Benedict (1950), élève puis assistante de Boas, est surtout célèbre pour l'usage systématique qu'elle a fait du Pattern of Culture (titre de son ouvrage le plus connu). Chaque culture est, selon elle, caractérisée par un *pattern*, c'est-à-dire par une certaine configuration, un certain style, un certain modèle.

Chaque culture offre aux individus un *schéma* inconscient pour toutes les activités de la vie, grâce aux institutions (notamment éducatives), qui vont façonner, à l'insu des individus, tous leurs comportements. C'est cette conception de la culture qui sera retenue dans cette recherche.

On doit aux culturalistes américains d'avoir mis en évidence la relative cohérence de tous les systèmes culturels : chacun est une expression particulière, mais aussi authentique que les autres, d'une humanité unique.

Durkheim, sociologue à orientation anthropologique, sera le fondateur de l'ethnologie française dont il contribuera à assurer la reconnaissance nationale et internationale. Pourtant, il n'utilise presque jamais le concept de culture même si les phénomènes sociaux ont nécessairement une dimension culturelle puisque ce sont aussi des phénomènes symboliques (Cuche, 1996). Pour lui, il existe dans toute société une conscience collective, faite de représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus de cette société. Cette conscience collective précède l'individu, s'impose à lui, lui est extérieure et transcendante (Durkheim, 1983).

Lévy-Bruhl (1960), au contraire, décrit la culture par une approche différentielle, en plaçant la différence culturelle au centre de ses préoccupations. Il s'interroge sur les différences de « mentalité » qui peuvent exister entre les peuples, cette conception n'étant pas différente de l'acception ethnologique du mot « culture » (Cuche, 1996).

Lévi-Strauss (1958), qui a traité de la complexité des rapports entre langue et culture, considère que l'on peut traiter le langage comme le produit de la culture, mais qu'en un autre sens, il fait partie de cette culture au même titre que les autres éléments qui la constituent. Par ailleurs, le langage peut aussi être condition de la culture puisque c'est par le langage que l'individu acquiert la culture de son groupe.

Dans ses écrits, Bourdieu (1980) emploie le mot « culture » dans un sens généralement plus étroit et plus classique renvoyant aux « œuvres culturelles », c'est-à-dire aux productions symboliques, socialement valorisées, qui relèvent du domaine des arts et des lettres. Quand il traite de culture au sens anthropologique, il recourt au terme d'« habitus » qu'il définit comme étant des « systèmes de disposition durables et transposables, structures

structurées, prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leurs buts, sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires à les atteindre » (p.88).

Pour Camilleri et Cohen-Emérique (1989) enfin, la culture est l'ensemble des significations acquises et partagées par un groupe, induisant des attitudes, des représentations, des comportements communs valorisés, dont on assure la reproduction par des voies non génétiques.

Il existe encore d'autres définitions de ce concept mais ce que l'on peut en retenir c'est que cette notion fonde l'identité socio-culturelle de la personne; il arrive qu'en même temps, elle rende subjective et globalisante la perception des sujets relevant d'identités différentes d'où les problèmes dans les relations interculturelles qui peuvent en découler.

2.2.1 Culture et structure identitaire

Si le concept de culture connaît, depuis un certain temps, un grand succès hors du domaine des sciences sociales, un autre terme, celui d'identité, qui lui est souvent associé, rencontre le même engouement auprès du public, au point qu'on y a vu, parfois, un effet de mode.

Pourtant, même si ces deux notions sont souvent liées, elles ne sauraient être confondues. En effet, si la culture relève en grande partie de processus inconscients, l'identité renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques (Cuche, 1996).

Le caractère remarquable de l'identité, c'est la constance d'éléments qui reviennent régulièrement : attitudes, sentiments, représentations, idées...qui se traduisent par les mêmes comportements. L'ouverture vers l'altérité se réalise en « négociant » l'articulation de l'autre avec ce qui est déjà en nous. L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences. Elle est mobile mais conserve une unité de sens.

Ainsi, le schéma ci-dessous reproduit-il cette mobilité par le système de flèches et la localisation des « négociations » au centre des fonctions de la structure identitaire : la fonction axiologique se retrouve dans la préoccupation de valeur de l'individu, la fonction ontologique apparaît dans sa préoccupation de sens et la fonction pragmatique combine la préoccupation de l'autre et de soi dans cette construction du sens et de la valeur.

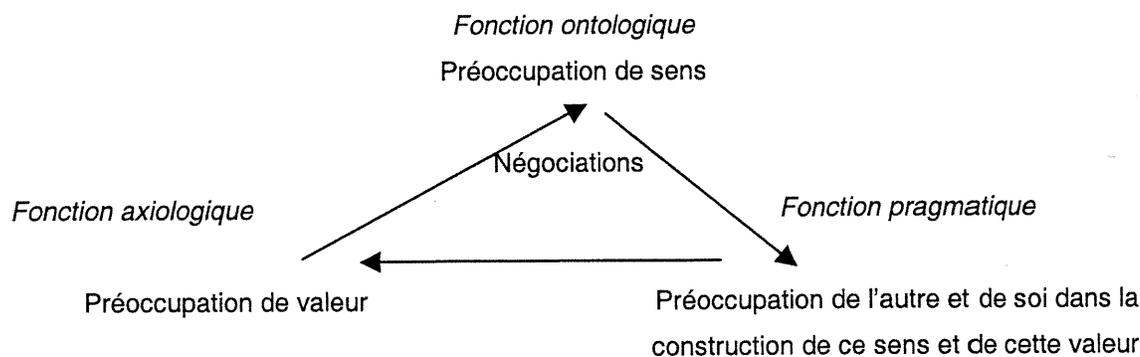


Figure 7 : Unité de sens et mobilité de la structure identitaire (adapté de Camilieri et Cohen-Emérique, 1989)

2.2.2 Culture et groupe social : l'ethnicité

L'identité culturelle plonge ses racines dans l'identité ethnique, c'est-à-dire dans les traits sociaux, linguistiques, civilisationnels qui caractérisent un groupe humain. Abou (1981) précise que l'homme a été défini comme un *animal constructeur de culture*. Mais il ajoute que la culture n'existe que particularisée en fonction de la diversité des sociétés humaines. Comme telle, elle peut être définie comme l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son rapport à la nature, à l'homme et à l'absolu. Enfin, c'est au sein de sa société que l'individu élabore, consciemment et inconsciemment, son expérience culturelle personnelle.

De plus, la représentation de l'identité s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités, car bien des traits identitaires obéissent moins à une nécessité interne qu'à un faisceau de relations extérieures. Ainsi en est-il d'un produit de ces

relations : le stéréotype. Celui-ci n'est qu'un concept opératoire et il peut être rapidement défini comme le degré réduit de l'image, c'est-à-dire une image simplifiée et schématisée.

Par ailleurs, la culture peut également être le reflet d'une société, plus précisément d'une *superstructure*, au sens marxiste du terme, comme elle peut être un *projet* en langage existentialiste, c'est-à-dire la mise en œuvre imagologique d'une attitude collective; elle se conçoit comme une culture en acte(s) (Ladmiral et Lipiansky, 1989). L'*imagologie interculturelle* est l'étude sémiotique et socio-historique des représentations des identités culturelles gérées par les stéréotypes et les relations intergroupes. Elle constitue un répertoire de traits axiologisés se structurant selon plusieurs modèles. Il en est de même pour les représentations sociales qui tendent à s'organiser selon certains schèmes fortement ancrés dans la mentalité collective et le discours social. Ces schèmes qui impliquent flexibilité et ajustement gouvernent les relations interculturelles.

2.2.3 Culture et société : la mondialisation

L'évolution actuelle du monde et ses transformations spatio-temporelles (décolonisations, écroulement d'anciens *blocs*, constitution de nouvelles entités économiques...) induisent des transformations notionnelles:

- le culturel n'est pas un secteur à part mais une part de tout secteur de l'activité humaine,
- une culture est une dynamique qui conjugue présent, passé et futur.

Cette attitude novatrice entraîne un fonctionnement différent dans la logique d'approche des cultures impliquant de dépasser:

- la perspective partielle des cultures qui se considèrent toutes comme étant chacune « la meilleure »
- la perspective partielle considérant les cultures pour elles-mêmes et en elles-mêmes, séparées des autres cultures.

L'insuffisance de ces deux approches a nécessité le développement d'une troisième perspective conjuguant trois logiques : une logique d'implication axiologique (se référant à un système de valeurs), stratégique (impliquant des actions requérant le plus de *mieux* qu'elle

peut) et une logique épistémique d'objectivité (s'inscrivant dans le plus de *vrai* qu'elle peut) (Demorgon, 1996).

Pour respecter cette dynamique dans toute sa complexité et sa richesse, l'étude des cultures doit dépasser les classiques approches descriptives et comparatives pour un certain nombre d'approches qui peuvent se conjuguer et parmi lesquelles, on peut relever : une approche synchronique comprenant des pôles directionnels opposés en un même temps et relevant de la logique des antagonismes (cf. mobilité et unité de la structure identitaire); une approche diachronique apportant une réponse culturelle inventée à travers le temps et devenue historique (ex. réponse culturelle au phénomène de la mort); enfin une troisième approche révélant les stratégies mises en place pour trouver des réponses: d'une part, les réponses déjà proposées par la culture et, d'autre part, les nouvelles contraintes dues à des changements imprévus et imposant de *s'adapter*. Ces modalités stratégiques vont être prises elles-mêmes dans des tentatives de produire des réponses toutes faites, c'est-à-dire des réponses culturelles. Quelles formes prendront-elles?

2.2.4 Les schèmes culturels

Pour présenter ces schèmes culturels, nous nous appuierons d'abord sur la théorie des schèmes qui compte des schèmes de formes et des schèmes de contenus, puis nous présenterons la rhétorique contrastive qui s'intéresse aux différences structurelles des productions (écrites ou orales) en liaison avec l'origine culturelle des locuteurs.

Selon Freedle et Duran (1979), les productions d'élèves de différentes cultures vont s'inscrire dans des schémas culturels car le savoir sociolinguistique qui régit la communication dans diverses situations peut se décrire en termes de cadres cognitifs ou schèmes cognitifs. Ces schèmes relèvent de la théorie des schèmes et constituent des représentations mentales des attentes culturelles à l'égard du déroulement des événements et des comportements quotidiens (De Koninck, 1990).

2.2.4.1 La théorie des schèmes

Cette théorie des schèmes ou *schemata* trouve son origine dans la psychologie gestaltiste du début du siècle qui décrit l'organisation mentale comme étant dynamique; l'une de ses applications porte sur la perception visuelle dont les expériences de Wulf menées en

1920 et 1930 sont bien connues et sont encore utilisées aujourd'hui. Ce n'est que vers les années 70 que cette théorie a connu son plein développement en tant que modèle pouvant représenter la manière dont les connaissances sont emmagasinées dans la mémoire humaine, mais ceci, avant la révolution dans notre conception du traitement de l'information opérée par les scientifiques de l'informatique.

Un schème est une structure de connaissance abstraite résumant ce qui est connu au sujet d'un ensemble d'objets divers entre lesquels il établit des relations. Certains auteurs ont traité de l'utilisation des schèmes dans l'assimilation de l'information alors que d'autres ont plutôt traité des modifications que ces schèmes subissent pour intégrer de nouvelles informations (De Koninck, 1990). Se situant dans le champ de la lecture, la recherche dans le domaine de la théorie des schèmes a montré l'importance des connaissances antérieures dans le phénomène de la compréhension des textes. Selon cette théorie, un texte n'est pas porteur de sens, en lui-même : il ne fait que fournir des orientations pour que le récepteur sache comment il devrait récupérer ou construire du sens à partir de ses connaissances antérieurement acquises. Celles-ci sont structurées, organisées, classées, au sein de schèmes culturels (ou schémas) spécifiques à chaque culture. Selon les chercheurs de cette théorie, il existe des schémas de forme qui s'intéressent aux connaissances antérieures de structures formelles des différents types de textes et des schémas de contenus qui s'appliquent aux connaissances antérieures reliées au thème du texte. Si un lecteur ne réussit pas à activer le schème approprié (de forme ou de contenu) au cours de la lecture, il en résulte de l'incompréhension à divers degrés. De la même manière, il éprouvera des difficultés d'expression s'il est confronté à des formes d'organisation textuelle différentes de celles du milieu culturel où il a été élevé car le scripteur développe des attitudes et des attentes culturelles face à l'écrit (De Koninck, 1990).

2.2.4.2 La rhétorique contrastive

La rhétorique contrastive se définit comme étant l'étude de l'influence de la langue première (L1) sur l'organisation des textes en langue seconde (L2). Les langues laissent apparaître des spécificités quant à l'organisation rhétorique ou structurelle des textes et en particulier au niveau des discours. Dans le cadre de ses recherches, la rhétorique contrastive prédit que les scripteurs composant dans différentes langues vont produire des textes différents sur le plan rhétorique, indépendamment des autres facteurs (âge,

destinataire, sujet, niveau de compétence, d'éducation, de complexité de la tâche,,,) liés à la production des textes. Les hypothèses qui sous-tendent ce champ d'étude sont que les habitudes d'écriture sont apprises et façonnées culturellement et sont habituellement transmises par les systèmes éducatifs (Connor et Kaplan, 1987).

Les débuts de la recherche dans ce domaine sont attribués à Kaplan (1966) qui avait relevé des différences dans les textes produits par des scripteurs provenant de différents pays comparativement à ceux produits par des scripteurs natifs du pays où se fait l'étude, notamment quant à la façon d'organiser ces textes en paragraphes. Ses analyses ont amené l'auteur à effectuer une certaine représentation des mouvements des paragraphes à l'intérieur des textes; c'est ainsi qu'il a trouvé que chez les anglophones, les paragraphes se développaient de façon linéaire, la subordination assurant les liens; chez les arabophones, la construction des paragraphes se faisait en parallèle, la coordination étant essentielle et chez les orientaux, une approche indirecte entraînait un développement des paragraphes de façon circulaire, le sujet étant abordé de différents points de vue, sans jamais l'être de façon directe. Cet aspect de la recherche nous intéresse dans la mesure où il décrit des comportements scripturaux de sujets appartenant à différentes cultures, notamment les cultures arabophone et orientale (asiatique).

La rhétorique contrastive s'est développée depuis ce temps en s'intéressant non seulement aux fonctions rhétoriques, c'est-à-dire aux structures formelles des textes en tant que vecteur d'un discours mais aussi aux mots employés. Ainsi des éléments comme les pronoms, les conjonctions de coordination et de subordination, l'ordre des mots et la structuration des informations dans les textes ont été considérés en fonction du rôle qu'ils jouent dans la signification du discours et dans le style d'écriture. Dans le contexte d'enseignement de la L2, plusieurs recherches ont montré l'influence des structures rhétoriques de la langue maternelle sur les productions écrites de scripteurs de langue thaïlandaise (Indrasuta, 1988) et de langue arabe (Ostler, 1987 et Söter, 1988). D'autres chercheurs ont également confirmé qu'il y avait des différences systématiques dans les compositions des scripteurs issus de milieux culturels distincts sans pour autant faire des généralisations en faveur d'une structure d'organisation unique pour une langue. Par ailleurs, Söter (1985) signale que la façon par laquelle nous exprimons notre pensée à l'écrit est fortement influencée par notre expérience des textes et les conventions reliées à la rédaction de texte dans notre culture. Ainsi, pour apprendre à écrire de manière efficace dans une

langue, il faut avoir développé des schèmes culturels reliés aux formes de discours dans cette même langue et dans la culture qu'elle véhicule (De Koninck, 1990).

Est-ce que les élèves concernés par cette recherche vont laisser apparaître les schèmes culturels de leur culture d'origine à travers leurs écrits? Fourniront-ils des réponses culturelles aux questions pédagogiques posées? C'est ce que se propose de découvrir cette recherche en explorant les argumentations écrites des élèves montréalais de troisième secondaire de différentes cultures.

2.2.5 Synthèse et questions spécifiques

Le schéma ci-dessous, inspiré de celui de Grize sur la schématisation, se voudrait une représentation synthétique des concepts-clés présentés dans le cadre théorique de cette recherche et de la manière avec laquelle ils interagissent dans le cadre de l'argumentation écrite :

- Il présente (rectangle 1) l'émetteur de l'argumentation (l'argumentateur, en l'occurrence l'élève) comme étant conditionné par ses pré-construits culturels ou schèmes culturels qui façonnent ses productions orales ou écrites (en particulier ses argumentations) de manière spécifique.
- L'influence de ces schèmes culturels peut se manifester à tous les niveaux de l'argumentation (rectangle 2) : au niveau de l'intention argumentative, du choix de la stratégie argumentative avec son ou ses procédés argumentatifs, son dispositif argumentatif (thèse, contre-thèse, arguments) et les modalités énonciatives retenues pour mieux exprimer un point de vue. Tous les éléments de cette argumentation sont choisis en fonction du but à atteindre et du destinataire dont on doit remporter l'adhésion; dans ce but, ils produisent un comportement argumentatif particulier qui devrait être révélateur du schème culturel qui lui a donné naissance. C'est ce comportement argumentatif qui sera décrit puis comparé selon le sexe et l'origine culturelle des sujets.
- Cette argumentation aura été efficace si le destinataire (rectangle 3) a été en mesure de reconstruire le message de l'argumentateur à travers ses propres schèmes culturels,

qu'il en aura compris l'importance, les enjeux, et qu'il lui accorde une suite. L'incompréhension peut provenir d'une inadéquation entre les schèmes culturels de l'argumentateur et ceux du destinataire de l'argumentation. C'est peut-être cette inadéquation entre les schèmes culturels qui est à l'origine de l'insuffisance des résultats aux examens ministériels.

La flèche blanche orientée vers la droite symbolise l'action de construction de l'argumentation effectuée par l'émetteur en direction du destinataire; la flèche blanche orientée vers la gauche, semblable à celle de l'argumentateur, désigne une reconstruction adéquate par le destinataire de l'argumentation émise. Mais la flèche noire orientée vers la gauche indique une réception ou une reconstruction inadéquate de l'argumentation : celle-ci n'aura pas été comprise ou n'aura pas atteint son objectif. Cette incompréhension peut être due à des schèmes culturels différents comme elle peut être due à d'autres facteurs (psychologiques, conjoncturels, situationnels, etc.).

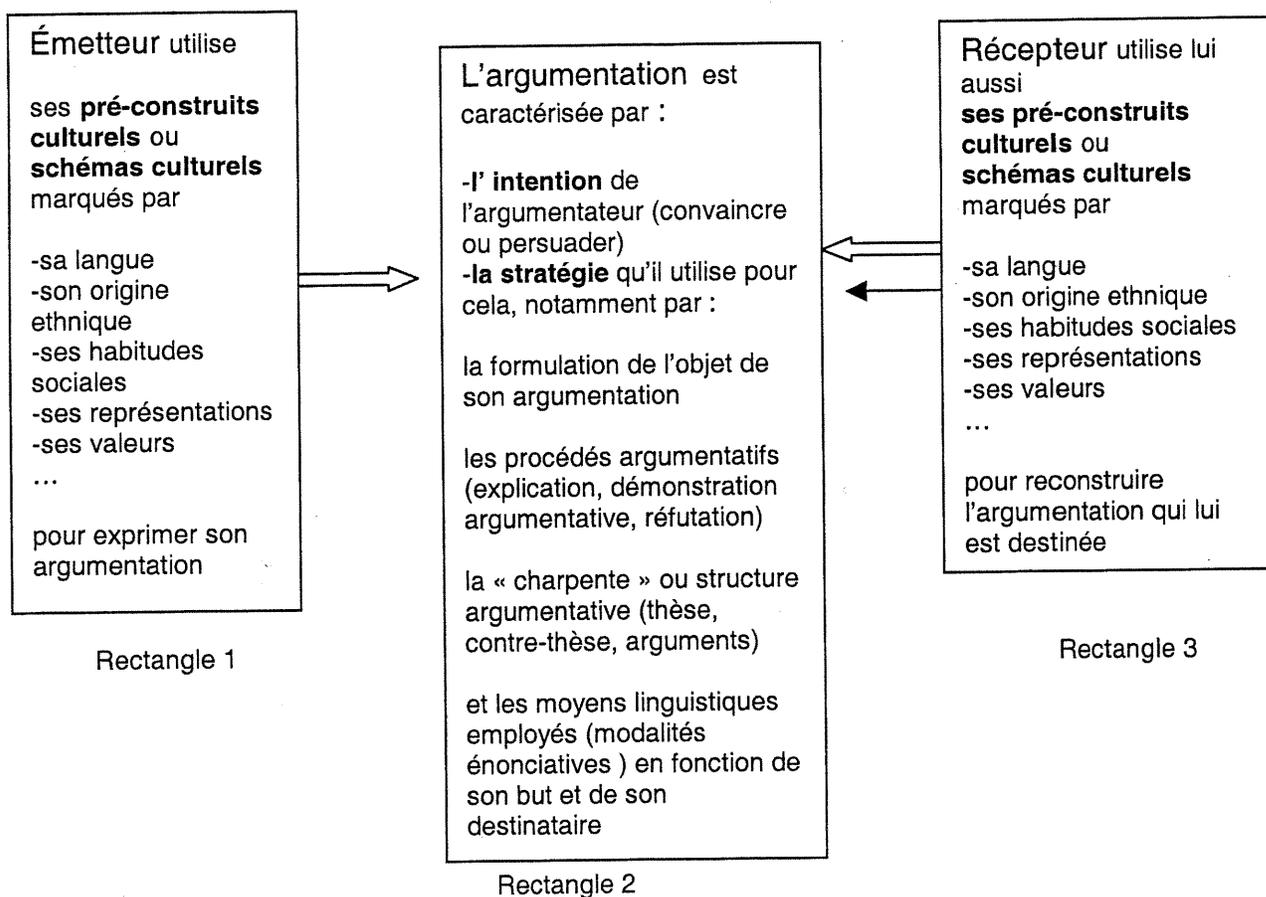


Figure 8 : Schéma récapitulatif des concepts-clé utilisés dans cette recherche

Ces concepts-clés, en particulier ceux du rectangle 2, permettent d'éclairer les questions de recherche qui se proposent de décrire les argumentations écrites et de les comparer pour voir si elles diffèrent selon le sexe et l'origine culturelle des élèves. Pour préciser ces questions de recherche et guider nos investigations, nous nous appuyons sur les questions spécifiques suivantes.

Questions spécifiques

1- Que manifeste l'argumentation produite par les élèves

1.1 quant à la position de l'élève sur le problème posé?

Formule-t-il la thèse? Une contre-thèse? Un point de vue clairement exprimé?

1.2 quant à la structure de son argumentation ?

1.2.1 Quel(s) type(s) d'argument(s) utilise-t-il pour soutenir son point de vue?

1.2.2 Quels sont ceux qu'il utilise pour réfuter une thèse ou une contre-thèse?

1.3 quant aux aspects énonciatifs?

Quelles modalités énonciatives le scripteur utilise-t-il dans le texte pour remporter l'adhésion de son interlocuteur ?

Quelle image donne-t-il ainsi de lui-même?

Quelle image donne-t-il de son interlocuteur?

Quelle image donne-t-il de l'objet de l'argumentation?

1.4 quant à l'intention argumentative du scripteur?

Veut-il convaincre?

Veut-il persuader?

1.5 quant aux procédés argumentatifs utilisés?

A-t-il utilisé l'explication argumentative, la démonstration argumentative ou la réfutation?

2. Ces argumentations se différencient-elles :

2.1 selon l'appartenance culturelle?

2.2 selon le sexe?

Autant de questions qui nous permettront de mieux comprendre le phénomène de l'argumentation produite par des sujets de culture et de sexe différents, ce qui nous permet de dégager les différents aspects de la pertinence de cette recherche.

- 1- Cette recherche servirait à combler un vide en matière de connaissance puisqu'elle essaierait de décrire l'argumentation des élèves de troisième secondaire du point de vue de la position du scripteur face au problème posé, des moyens linguistiques et pragmatiques utilisés en fonction du but à atteindre;
 - 2- Une différence dans les argumentations des élèves selon leur origine culturelle ferait envisager l'existence d'un lien éventuel entre les résultats scolaires et l'origine culturelle de la population scolaire du Québec;
 - 3- Une comparaison des argumentations en fonction du sexe permettrait d'établir un lien entre une différence éventuelle dans les moyens employés et la réussite scolaire des élèves qui les ont utilisés;
- enfin, des retombées pédagogiques pourraient être envisagées à partir de ces connaissances qui pourraient être utiles pour mieux enseigner cet acte de discours, notamment par une approche pédagogique qui tiendrait compte des différences culturelles et sexuelles, s'il y a lieu.

Comment procéder à ces investigations? C'est ce que se propose de présenter la partie suivante, consacrée à la méthodologie.

Chapitre 3 : LA MÉTHODOLOGIE

Chapitre 3 : LA MÉTHODOLOGIE

3.1 LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE

La présente recherche se propose de décrire et de comparer les argumentations écrites produites par des élèves montréalais arabophones, francophones et hispanophones de troisième secondaire et d'établir un lien éventuel de ces argumentations avec l'origine culturelle et le sexe de ces élèves.

Dans sa démarche centrale, une analyse de contenu a été utilisée pour étudier les productions écrites de ces élèves, à l'aide d'une grille d'analyse construite à cette fin. La grille a porté sur les éléments de l'argumentation qui sont recherchés : l'expression de l'objet de l'argumentation (l'existence (ou l'absence) d'une thèse défendue et/ou d'une contre-thèse, d'un point de vue clairement exprimé sur le thème); le choix d'arguments qui servent l'intention (convaincre ou persuader) de l'argumentateur et qui étayent le(s) procédé(s) argumentatif(s) retenu(s) pour soutenir ou réfuter une thèse et/ou une contre-thèse; et les modalités énonciatives choisies par le locuteur pour atteindre son objectif. La variable observée est l'expression de l'argumentation, les variables indépendantes sont l'origine culturelle et l'appartenance sexuelle, la variable de contrôle étant les performances scolaires.

Il s'agit, d'une part, de dresser un portrait des argumentations des élèves et, d'autre part, d'y relever d'éventuelles ressemblances ou des différences, en fonction de l'origine culturelle de ces élèves et de leur sexe; ceci permettra de conclure à l'existence (ou à l'absence) d'argumentations en rapport avec le sexe et/ou la culture de chacun d'entre eux.

Ces élèves devaient appartenir aux cultures arabophones, hispanophones et francophones, ces groupes linguistiques étant numériquement les plus nombreux sur l'île de Montréal. Des échantillons de ces groupes de population devaient être prélevés de préférence dans un seul établissement qui devait regrouper des élèves appartenant aux trois cultures et présentant les mêmes critères de comparabilité. Cependant, les réalités du terrain ont imposé des modifications quant au choix des cultures à observer. En effet, le seul établissement qui pouvait fournir les effectifs les plus intéressants de populations répondant

aux critères de choix retenus ne comptait pas suffisamment de sujets hispanophones. Par contre, il présentait suffisamment de sujets appartenant à d'autres cultures notamment ceux qui parlent le russe et ceux qui parlent le tagalog, cet ensemble de langues très proches les unes des autres, utilisé aux Philippines.

La collecte des données s'est faite à partir de textes d'opinion produits par ces élèves et a consisté, après une segmentation des textes en unités de signification précises, à rechercher tous les éléments pouvant produire un comportement argumentatif, c'est-à-dire l'utilisation d'une argumentation particulière; ces éléments ont été analysés à l'aide d'une grille d'analyse conçue à cet effet et les résultats de ces analyses comparés. Des conclusions ont alors pu être tirées de la fréquence des différents moyens argumentatifs utilisés et ont pu ainsi, aider à dégager les caractéristiques de l'argumentation de ces élèves, suivant leur culture d'origine et suivant leur sexe.

3.2 LES POPULATIONS

Les populations de la recherche sont constituées par des élèves des commissions scolaires présentes sur l'île de Montréal pour des raisons de proximité géographique (la chercheuse réside à Montréal). Par ailleurs, comme le problème à l'origine de cette recherche se situe au niveau de l'insuffisance des résultats enregistrés à l'examen de fin d'études secondaires, le secteur public a été retenu comme champ d'étude plutôt que le secteur privé parce que, dans ce dernier secteur, les résultats sont beaucoup plus élevés. En effet, si la moyenne obtenue à la production écrite est de 76,1% au secteur public, elle est de 81,2% au secteur privé (MEQ, 2001). De plus, 85% des jeunes scolarisés étudient dans l'enseignement public (MEQ, 1999), ce qui signifie que les établissements de ce secteur regroupent les effectifs plus élevés et sont donc susceptibles de fournir les échantillons de population correspondant aux critères retenus pour cette recherche. Ne pouvant étudier tous les groupes culturels présents à Montréal, les groupes les plus importants en nombre ont été retenus aux fins d'observation et d'étude : les francophones, les hispanophones et les arabophones (MEQ, 1996) ou, à défaut, les sujets originaires des Philippines, de la Russie, de la Roumanie ou des pays du sous-continent indien (Bangladesh, Sri Lanka, Pakistan) qui suivent en importance numérique les premiers pays cités. Comme il n'a pas été possible de trouver des sujets hispanophones ni de sujets roumains répondant aux critères de sélection retenus, seules les rédactions des sujets appartenant aux quatre populations suivantes ont

été analysées: les populations originaires du Québec, des pays arabophones (Moyen Orient et Maghreb), de la Russie et des Philippines.

La langue maternelle, considérée sous cet unique aspect, n'a pas été retenue comme seul facteur caractérisant car elle peut ne plus être pratiquée ou l'être de manière accessoire ou circonstancielle. Par contre, la *langue maternelle encore parlée à la maison*, est plus à même de véhiculer les schémas culturels, toujours actifs (ou réactivés) par la pratique linguistique (Connor et Kaplan, 1987). C'est la raison pour laquelle cette langue maternelle encore parlée à la maison a été retenue comme critère de définition de ces quatre populations.

En plus de l'usage quotidien de la langue maternelle qui peut, à lui seul, préserver les modes de pensée spécifiques à telle ou telle culture (Laforge, 1992), le nombre d'années de présence au Québec, idéalement moins de cinq ans, peut être pertinent car un long séjour dans un pays ou une région peut avoir mis en place de nouvelles habitudes de pensée; cette caractéristique des populations a donc été aussi prise en considération dans cette recherche : elle permet ainsi d'écarter les élèves ayant une langue maternelle autre que le français mais qui sont nés au Québec et ceux qui vivent ici depuis plus de cinq ans.

Ces populations sont comparables en tout point : chaque population a les mêmes pratiques linguistiques (langue maternelle encore parlée à la maison) et réside au Québec depuis moins de cinq ans pour les populations allophones (populations parlant une langue autre que le français ou l'anglais). En outre, chacune de ces populations est originaire d'une même zone géographique, à défaut d'être d'un même pays (Maghreb pour les arabophones) car un trop grand écart géographique pourrait marquer culturellement le comportement langagier des élèves, c'est-à-dire leur utilisation personnelle de la langue, même si ceux-ci appartiennent à la même aire linguistique. Les élèves francophones sont de parents francophones, nés au Québec, et y ont toujours vécu. Ce critère a été retenu pour éviter des influences comportementales parasites telles que celles provoquées par de longs séjours à l'étranger, par exemple. Enfin, tous les groupes auraient dû idéalement avoir la même distribution des sexes et avoir réalisé, en français, des performances scolaires comparables ou sensiblement identiques mais le nombre de critères de choix des sujets et le nombre peu élevé de sujets répondant à ces critères en troisième secondaire ont fait que certains critères

(même nombre de filles que de garçons, par exemple) ont été abandonnés comme le montrent les échantillons constitués ci-dessous.

3.3 LES ÉCHANTILLONS

Les échantillons devaient être prélevés dans l'un des dix établissements présentant au 15/ 05/ 1999 les effectifs les plus importants dans les cultures à observer : arabophone, hispanophone et francophone, représentées dans le tableau ci-dessous

Écoles secondaires	Com. Scol.	Nbr. Tot. d'élèves	Arabe		Espagnol		Français	
			L.m.	L.p.	L.m.	L.p.	L.m.	L.p.
Émile-Legault	M.-B.	833	215	195	49	45	100	152
Évangéline	De Mtl.	759	181	157	95	83	112	217
La Dauversière	De Mtl.	468	109	87	46	37	80	162
Saint-Luc	De Mtl.	1567	126	113	128	122	225	282
St-Germ. de St-Laurent	M.-B.	402	86	76	31	27	82	114
Mont-Royal	M.-B.	715	20	16	71	67	102	153
Lucien-Pagé	De Mtl.	1750	81	73	283	261	454	578
La-Voie	De Mtl.	637	14	12	73	68	81	112
Outremont	M.-B.	388	13	10	73	72	92	104
L.-Joseph-Papineau	De Mtl.	1032	24	23	138	122	357	437

Tableau 2 : Tableau de la répartition des populations scolaires concernées par cette recherche

(Source : Matte, J. et Saint Jacques, M., 1999.)

Les chiffres en caractères gras y indiquent le nombre d'élèves parlant encore leur langue maternelle par établissement et ce facteur a été primordial dans le choix de l'établissement. Celui-ci a été également fonction de la présence d'élèves appartenant aux trois cultures en troisième secondaire. A priori, l'école secondaire Saint Luc, ayant les effectifs les plus importants dans les trois cultures, semblait être l'établissement qui fournirait à cette recherche les données dont elle aurait besoin. Cette impression a été confirmée par la suite.

Le choix de cet établissement a été également fonction des autorisations qui auront pu être accordées (ou non) par les différents responsables pour le déroulement de la recherche. De plus, il aurait fallu que l'administration de l'établissement autorise la chercheuse à assister à la séance d'expression écrite et qu'elle lui permette de consulter les fiches de renseignements des élèves pour relever la date de leur arrivée au Québec, si celle-ci ne peut pas être obtenue directement sur la feuille de rédaction de l'élève. Or, le seul établissement à nous avoir ouvert ses portes et à nous avoir facilité le travail de recherche a été une école secondaire de la Côte-Saint-Luc qui se trouve être justement l'école qui a le plus fort taux de population allophone de la commission scolaire de Montréal. Cet établissement, assez exceptionnel par l'importance de sa clientèle allophone et par son ouverture aux travaux de recherche, est présenté ci-après.

L'établissement scolaire choisi : une école secondaire de la Côte-Saint-Luc

L'école secondaire choisie est située dans le secteur ouest de l'île et regroupe les élèves provenant des quartiers Côte-des-Neiges, Côte-Saint-Luc, Hamstead et Notre-Dame-de-Grâce. Elle accueillait en 1999 une clientèle totale de 1567 élèves, répartis dans trois secteurs d'enseignement : le secteur régulier qui regroupe environ 1100 élèves de la 1^{ère} à la 5^{ème} secondaire, le cheminement particulier de formation pour les élèves ayant des retards scolaires liés à des difficultés générales d'apprentissage ou à la méconnaissance de la langue française (7 à 8 classes ou foyers) et le secteur de l'accueil dont l'effectif (350 élèves en 1999) est subordonné à l'arrivée de nouveaux immigrants et à leur orientation vers cet établissement scolaire. À leur sortie des classes d'accueil, les élèves ayant des difficultés au niveau de l'apprentissage du français peuvent bénéficier de services de soutien linguistique dans cette matière. Environ 200 élèves du secteur régulier reçoivent une formation approfondie en musique et une centaine d'autres suivent cette formation en option.

La principale raison du choix de cet établissement est qu'il compte la plus forte proportion d'élèves nés hors Canada, 1255 élèves, soit 80,09% en 1999 (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1999). Ce facteur nous donne donc plus de chance de rencontrer des élèves rassemblant tous les critères définissant les sujets de cette

recherche. Les élèves francophones québécois d'implantation ancienne représentent 15% de l'effectif total des élèves (Mc Andrew, 1999). Si on les additionne aux autres élèves nés au Canada, cette proportion atteint 19,6%.

Dans cette école, on dénombre une quarantaine de groupes linguistiques, originaires d'une centaine de pays différents. Les principaux groupes linguistiques sont les élèves de langue maternelle tagal ou philipino (tagalog) qui représentent le groupe le plus important (12,9%) après le groupe francophone, les élèves russophones (11,1%) provenant surtout d'Ukraine et d'Afghanistan, les élèves hispanophones (7,7%) provenant des pays d'Amérique Latine, les élèves arabophones (7,1) provenant des pays du Maghreb (Maroc, Algérie) et de quelques pays du Moyen-Orient (Liban, Iraq, Arabie Séoudite) et les élèves anglophones (5,7%) provenant essentiellement des Caraïbes. La clientèle de l'école n'a pas toujours été aussi diversifiée; vers la fin des années soixante, l'école était située à l'est du Boulevard Décarie et comptait 800 élèves à forte proportion de Québécois francophones auxquels s'ajoutaient des élèves anglophones qui choisissaient cette école pour apprendre le français. C'est l'adoption de la loi 101 qui a amené les élèves allophones à étudier le français qui a accru la clientèle immigrante de cette école (Mc Andrew, 1999).

D'un point de vue socio-économique, la clientèle de l'école serait plutôt mixte, certains élèves étant assez bien nantis, notamment ceux du secteur de Notre-Dame-de-Grâce, tandis que d'autres, surtout les élèves du quartier Côte-des-Neiges, seraient plutôt défavorisés au plan économique. L'indice de défavorisation de l'école est de 36,97 (Mc Andrew, 1999). Dans cette recherche, le niveau socio-économique ne sera pas une variable contrôlée parce que, d'une part, les règlements des établissements ne permettent pas toujours d'examiner le dossier des élèves pour obtenir ce renseignement, et d'autre part, lorsque cette information est fournie par les élèves eux-mêmes sur leur feuille de rédaction, les différentes professions indiquées peuvent ne pas du tout correspondre au niveau de vie réel vécu par les familles : par exemple, « travailleur autonome » pourrait aussi bien désigner un journalier, quotidiennement à la recherche d'embauche, qu'un chef d'entreprise qui cherche à diversifier sa clientèle. Pour éviter toute disparité au plan socio-économique, les professions du haut de l'échelle salariale (professions libérales, cadres supérieurs, gens d'affaires) et les personnes n'ayant aucune source de revenus ont été systématiquement retirées du

champ de la recherche (cf. tableau plus loin : *Répartition des sujets par langue, par sexe et par catégorie socio- professionnelle*).

Le projet éducatif de l'école, formulé dans un document écrit, existe depuis 1994 et prône le respect mutuel, les valeurs d'éducation et d'instruction, les comportements non-violents et l'absence de racisme. Le volet privilégié en 2000 est celui de la motivation dans lequel on favorise notamment le travail d'équipe. Cet élément contribue à créer au sein de l'école un climat calme et empreint de tolérance entre les élèves. Cependant, selon les chercheurs de l'équipe Mc Andrew, bien qu'il n'y ait pas de problèmes particuliers associés au facteur ethnique ou linguistique à l'intérieur de l'école,

il y aurait, parfois, certains accrochages liés à l'emploi des langues maternelles et à l'incompréhension découlant de l'utilisation de langues différentes. Il s'agirait toutefois de cas isolés où les élèves interpréteraient, à leur façon, les propos qu'ils ne peuvent pas comprendre (Mc Andrew, 1999, p.5).

C'est justement aussi dans le but de mieux comprendre l'autre, avec toutes ses caractéristiques culturelles que cette recherche a été entreprise.

Pour ce qui est des résultats scolaires, la moyenne obtenue à l'épreuve de production écrite de français par les élèves de cinquième secondaire de cette école, à l'examen de fin d'études secondaires en 2000 est de 74,4 %. Cette moyenne est inférieure à celle obtenue à la même épreuve par tout le secteur public, 76,1%, durant la même période et constitue un élément supplémentaire plaidant en faveur du choix de cet établissement comme objet d'étude.

Le rendement scolaire des sujets et leur distribution par sexe auraient pu être contrôlés si on avait pu obtenir un nombre de sujets plus important mais compte tenu des critères de définition de nos sujets, il n'a pas été possible d'en recueillir davantage en troisième secondaire. Pour le rendement scolaire, seul le niveau moyen a été considéré mais pour la répartition des sujets par sexe, le choix a été très limité et nous avons dû nous contenter de la réalité du terrain : tous les sujets des deux sexes qui répondaient aux critères ont été retenus. Si dans certaines cultures, il n'y a qu'un sujet

par sexe, c'est parce qu'il n'a pas été possible d'en avoir plus qui répondaient, encore une fois, aux critères de définition retenus.

Le tableau ci-dessous présente la description des échantillons recueillis qui ont en commun le fait d'être tous élèves de troisième secondaire, d'utiliser encore leur langue maternelle à la maison et d'être au Québec depuis moins de cinq ans pour les allophones et de n'avoir jamais quitté le Québec pour les francophones. Leurs rendements scolaires ont été déclarés moyens par leurs professeurs de français. Ce tableau présente en outre l'appartenance de ces sujets (g=garçons et f=filles) à des catégories socio-professionnelles précises et permet ainsi de mieux voir les éléments à conserver.

Prof. Par./lang	Arabe	français	roumain	russe	Tagalog	Total
Hom.d'aff. /politiques		f.g.		g.		1f. 2g = 3
Cadres sup. /prof.lib.	g.f.	f.g.g.	f.g.f.			4f. 4g = 8
Cadres moyens/ commerçants	g.f.	g.f.		g.f.g.		3f. 4g = 7
Artisans/ petits salariés	g.g.	g.f.g.f.g.		g.g.g.g.	f.f.f.g.	5f. 10g = 15
Sans prof. / sans réponse		g.		g.g.	f.g.g.	1f. 5g = 6
Total	4g. 2f.= 6	8g. 5f.= 13	2f. 1g.= 3	9g. 1f =10	3g. 4f.= 7	14f. 25g. = 39

Tableau 3: Répartition des sujets par catégorie socio-professionnelle, par langue et par sexe

L'observation de ce tableau a permis de constater les éléments suivants :

- Il existe peu de sujets provenant de la catégorie socio-professionnelle *hommes d'affaires et hommes politiques* (trois sujets) et peu de sujets parlant la langue roumaine (trois sujets). C'est pourquoi les sujets appartenant à ces deux catégories ont été éliminés de l'échantillon.

- Dans la catégorie socio-professionnelle *cadres supérieurs et professions libérales*, il n'y a pas de sujets parlant le russe comme il n'y en a pas qui parlent le tagalog; cette csp sera donc également éliminée puisqu'elle n'apparaît pas chez la moitié (2/4) des sujets retenus.
- Les sujets n'ayant pas indiqué la profession de leurs parents (*sans réponse*) et ceux qui ont déclaré que leurs parents n'avaient pas de profession (*sans profession*) ont été mis dans la même catégorie socio-professionnelle par manque d'information. Or, les sujets n'ayant pas fourni de réponse peuvent avoir des parents appartenant à l'une des catégories socio-professionnelles précédentes comme ils peuvent être sans profession. Cela constitue donc un biais que l'on peut contrôler en supprimant cette catégorie socio-professionnelle de l'analyse.
- Enfin, les sujets appartenant à la catégorie socio-professionnelle *travailleurs de classe moyenne* seront, par convention, aussi bien les enfants des cadres moyens ou commerçants que les artisans ou les salariés. Ainsi, cette catégorie socio-professionnelle sera-t-elle contrôlée dans chaque langue mais elle ne sera pas étudiée. La description finale des échantillons retenus se présente comme suit :

Prof. Par./lang	Arabe	français	Russe	Tagalog	Total
Travailleurs de classe moyenne	g.g.g.f	g.f.g.f.g.f. g.	g.f.g.g.g.g .g.	f.f.f.g.	8f. 14g = 22
Total	1f. 3g.= 4	3f. 4g.= 7	1f. 6g =7	3f. 1g.= 4	8f. 14g. = 22

Tableau 4: Description finale des échantillons retenus

Ces échantillons sont constitués d'une fille et de trois garçons pour les sujets arabophones, de trois filles et de quatre garçons pour les sujets francophones, d'une fille et de six garçons pour les sujets russophones et de trois filles et d'un garçon pour les sujets parlant tagalog. Ces échantillons sont exploratoires et regroupent quatre sujets parlant arabe, quatre autres parlant tagalog, sept sujets parlant français et sept autres parlant le russe.

Les échantillons sont donc composés de vingt-deux sujets appartenant à quatre cultures différentes et répondant aux critères de comparabilité retenus : scolarisés en troisième secondaire, appartenance aux groupes culturels à étudier, performances scolaires semblables, pratique de la langue maternelle à la maison et nombre d'années de présence au Québec conforme aux exigences retenues selon que les sujets sont allophones ou québécois.

Enfin, comme il a été difficile de réunir le nombre suffisant de sujets par culture dans une seule classe, il a fallu constituer ces échantillons a posteriori, en utilisant toutes les classes de troisième secondaire de l'établissement, soit cinq classes de trente élèves chacune. L'ensemble des élèves ayant participé à la recherche s'est élevé à 150, mais seuls 22 sujets ont été retenus compte tenu des critères de sélection. Il n'a pas été possible de compléter l'effectif par d'autres sujets comparables pris dans un autre établissement, aucun autre établissement présentant les mêmes caractéristiques de diversité culturelle n'ayant accepté d'accueillir cette recherche.

3.4 L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

L'instrument de collecte des données est une production écrite présentant un texte argumentatif d'une page, réalisée en classe, au cours d'une période de 75 minutes, par tous les élèves de la classe pour que les conditions de déroulement de l'épreuve ne soient pas trop différentes de celles qu'ils connaissent habituellement, mais qu'elles demeurent comparables.

Cette intervention a été soumise à une autorisation préalable de toutes les instances administratives et pédagogiques concernées et une mise à l'essai a eu lieu pour tester le protocole de passation, dans un établissement qui présente les caractéristiques culturelles requises, mais dont la population ne fournira pas de productions écrites nécessaires à la collecte des données, pour éviter l'effet de « test-retest ». L'établissement où a eu lieu la mise à l'essai de l'instrument de collecte des données est l'école secondaire Saint-Louis.

La production écrite

Le thème proposé pour la production écrite de la mise à l'essai est en rapport avec l'actualité écologique; il a été jugé ainsi suffisamment motivant pour que chacun s'implique et suffisamment neutre culturellement pour ne pas avantager (ou désavantager) un groupe culturel particulier.

Les informations préalables suivantes ont permis de fournir à tous les élèves, un minimum de connaissances en la matière.

En ce nouveau millénaire, « la planète est confrontée à de graves problèmes environnementaux qu'il nous faut résoudre d'urgence si nous voulons éviter des dommages irréversibles. Les différentes mesures prises depuis 1972 (création du Programme des Nations Unies pour l'Environnement) ont amené un léger déclin des substances menaçant la couche d'ozone mais la perte de la diversité biologique ne se ralentit pas et les émissions de gaz carbonique (CO2) continuent à augmenter... ».
D'après Ashok Khosla (Inde) et Claude Martin (WWF, Suisse) Notre planète. Vol. 10, n°2, 1999.

- Sujet de rédaction proposé : *Pour sauver la planète, devrait-on interdire les voitures ? Vous écrivez au responsable du PNUE pour le convaincre de votre point de vue sur la question. Pour atteindre votre objectif, vous utiliserez tous les éléments que vous jugerez pertinents.*

Le protocole de passation

Après avoir obtenu l'accord des responsables concernés par le déroulement de cette collecte de données, il a été procédé de la façon suivante :

1. La chercheuse est entrée en classe avec le professeur et lui a demandé de la présenter aux élèves : cette procédure a pour but d'établir un contact « autorisé » entre la chercheuse, étrangère à la classe, et les élèves scripteurs sans lesquels les textes, objets d'analyse, ne sauraient exister.
2. La chercheuse a présenté très brièvement la recherche en la situant dans le cadre de l'Université de Montréal et en indiquant ses objectifs (décrire les manières d'argumenter des élèves) en vue de retombées

pédagogiques ultérieures permettant de mieux enseigner ce point du programme sur lequel tous les élèves sont évalués en cinquième secondaire. On n'a pas insisté sur les variables indépendantes (culture d'origine et sexe) pour ne pas susciter de zèle particulier.

3. La chercheuse a distribué des feuilles de collecte des données comportant un en-tête (à remplir par l'élève) d'identification linguistique et sexuelle de l'élève et indiquant le nombre d'années de présence au Québec; une case y a été réservée au professeur pour qu'il y indique le niveau de performance de l'élève en français : + pour le niveau fort, 0 pour le niveau moyen, et – pour le niveau faible. Cette feuille comporte également le sujet de rédaction proposé et les informations complémentaires qui s'y rapportent (cf. annexe 3).
4. Il a été ensuite demandé aux élèves de répondre, si possible, sans faire de brouillon (pour préserver la spontanéité de l'expression) et du mieux qu'ils pouvaient, parce que leurs lettres pouvaient être effectivement envoyées au responsable du PNUE pour l'aider à mieux protéger notre planète.
5. Le professeur a ajouté que ces productions écrites seraient notées (mais que les fautes d'orthographe ne seraient pas prises en considération) et que ces notes compteraient pour le calcul de la moyenne de la matière; ces deux derniers points, 4 et 5, devaient servir à stimuler la motivation des élèves.
6. À la fin de la période, les productions écrites ont été ramassées, photocopiées puis confiées au professeur pour son évaluation habituelle. La chercheuse a conservé les photocopies .
7. La chercheuse a procédé ensuite à l'analyse des productions écrites.

Cette production écrite s'est déroulée le 6 mars 2000, au deuxième trimestre pour permettre au professeur de bien connaître ses élèves avant de fournir à la chercheuse les informations nécessaires à l'évaluation de leur niveau de compétence en français. Cette période de l'année a été choisie avec le professeur concerné parce que c'est celle qui perturbe le moins le travail scolaire habituel. Le temps consacré à cette mise à l'essai a été d'une période (75 minutes) et le lieu qui lui a été réservé a été la salle de classe habituelle des élèves. Étaient présents à cette mise à l'essai, le

professeur de français pour mettre en confiance les sujets et la chercheuse pour présenter la recherche et être témoin des éventuelles explications ou orientations qui pourraient être données par le professeur et qui pourraient constituer des biais à contrôler. L'analyse des productions écrites recueillies lors de la mise à l'essai et les conclusions qui en ont été dégagées seront présentées un peu plus loin, après la présentation de la méthodologie suivie pour analyser les productions écrites des élèves.

3.5 L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

L'analyse a porté sur chaque copie retenue, c'est-à-dire celle de chacun des 22 élèves répondant aux critères de culture, de sexe, et de performances scolaires, et a suivi les étapes suivantes : une segmentation du texte en unités de sens, leur numérotation, leur codification (Cf. annexe 5), leur comptage (Cf. annexe 6) et leur interprétation.

1- La segmentation des unités

Elle a visé la segmentation de chacun des textes en énoncés comportant des unités de sens pouvant être pertinentes dans un texte argumentatif.

Pour définir ces unités de sens, il a été fait appel à la pragmatique linguistique issue des travaux de la philosophie sur les actes de langage (Austin, 1970, Searle, 1972), dénommés aussi actes de paroles ou actes de discours. Ceux-ci sont qualifiés, depuis Austin (1970), d'actes illocutoires, c'est-à-dire de types d'actions réalisées par et dans l'activité énonciative (comme, par exemple, la promesse, l'ordre, l'assertion, etc.) et qui sont soumis à des conditions particulières d'emploi, présentes dans le (ou à dégager du) contexte d'utilisation. Ces actes de langage ont également été définis par Moeschler (1985, p. 81) comme étant *l'unité pragmatique minimale*», c'est-à-dire l'énoncé (mot, segment de phrase ou phrase) comportant une orientation argumentative.

Les éléments observables sont les moyens linguistiques utilisés par le scripteur pour communiquer son intention illocutoire. Celle-ci doit pouvoir être reconnue *adéquatement* (Moeschler, 1985, p.17) par le lecteur, c'est-à-dire qu'il devra interpréter le

discours lu ou entendu selon l'intention argumentative de l'énonciateur. Pour cela, il se basera soit sur des marques linguistiques liées à l'expression du point de vue de l'énonciateur et/ou aux connecteurs argumentatifs (Anscombre et Ducrot, 1983), soit sur le seul contexte d'énonciation. L'idée centrale de Ducrot est de caractériser le sens d'un énoncé à partir d'une orientation argumentative et c'est la présence de celle-ci qui détermine l'existence d'une unité de sens.

1- La numérotation des unités de sens

Chaque unité de sens du texte produit par un élève a été numérotée pour faciliter le contrôle et la vérification de son classement dans la grille d'analyse. Par exemple, l'énoncé 3 pourrait comporter un indicateur de la présence d'une thèse; l'énoncé 10 pourrait comporter un argument affectif et deux modalités énonciatives allocutive et délocutive, etc. Le numéro de l'énoncé devra donc avoir une colonne prévue à cet effet dans la grille d'analyse des productions individuelles, à côté de tous les objets à observer. Dans cette colonne, le numéro d'un énoncé pourrait apparaître plus d'une fois s'il comportait plus d'une catégorie à observer; pour reprendre l'exemple pris plus haut, le chiffre 10 (énoncé 10) pourrait se retrouver à côté des objets *argument affectif*, *modalité allocutive de négation* et *modalités élocutives d'obligation et d'emphase* contenus dans l'énoncé suivant : *Vous ne pouvez pas me faire ça à moi!*

2- La codification

Chaque unité de sens du texte a ensuite été identifiée et codifiée en fonction des objets d'observation de la grille d'analyse qui comporte donc trois catégories d'objets:

- 1) la formulation d'une thèse(T-), d'une contre-thèse (C-T), d'un point de vue (P.de V.) ;
- 2) les arguments de soutien d'une thèse ou d'une contre-thèse désignés par (S.A-) suivis de l'abréviation du type d'argument relevé. Par ex : S.A-rh. désigne un argument rhétorique de soutien d'une thèse ou d'une contre-thèse. La position initiale de la lettre S. ne sert qu'à identifier les arguments de soutien pour les différencier des arguments de réfutation identifiés, eux, par le lettre R.; ces arguments ont été regroupés selon l'intention du locuteur : pour convaincre, ils prendront la forme d'un raisonnement; pour persuader, ils seront plutôt subjectifs;

- 3) les modalités énonciatives identifiées par M- suivi du type de modalité : M-all. désigne une modalité allocutive, M-él., une modalité élocutive et M-dél. une modalité délocutive. L'abréviation qui suit ces deux groupes de lettres (par exemple : M-all. nég. = modalité allocutive de négation) indique la spécificité de cette modalité, en plus de son caractère allocutif, élocutif ou délocutif. Ainsi, par exemple, M-al.req. signifie *modalité allocutive de requête* et peut être portée sous les énoncés du texte tels que : *s'il vous plaît, ... merci, ... je vous en prie, etc* qui sont les indicateurs de la présence d'une requête adressée à l'interlocuteur dans le but de l'infléchir. Autre exemple : M-él.const. signifie *modalité élocutive de constat* et peut être notée sous des expressions de la rédaction telles que *nous constatons...*, *je remarque...*, *nous voyons...* qui sont autant d'éléments exprimant un constat pouvant faire partie d'une stratégie argumentative.

3- Le comptage

Ces indicateurs ont été dénombrés et leurs nombres ont été placés, chacun dans sa catégorie, dans la case prévue à cet effet dans la grille d'analyse, dans la quatrième colonne. En effet, la première colonne est réservée aux catégories d'objets à observer, la deuxième colonne est réservée aux exemples d'indicateurs de ces catégories et la troisième colonne aux numéros des énoncés où apparaissent ces indicateurs de catégories. Par exemple, dans un texte, il pourrait y avoir huit arguments destinés à persuader le lecteur de la justesse d'un point de vue en utilisant le registre de l'émotion; ces arguments seront codés : « S.A-aff. »; les numéros des énoncés où ils apparaissent seraient portés dans la troisième colonne et le nombre 8 aurait alors été porté dans la case correspondante de la catégorie S.A- aff., *les arguments de soutien par l'affectivité*, à la quatrième colonne. La troisième colonne, réservée à la numérotation des énoncés comportant ces indicateurs, pourra contenir, au maximum, le même nombre d'énoncés qu'il y aura d'indicateurs de cette catégorie. Cependant, il est à remarquer, comme il a été signalé plus haut, qu'un numéro d'énoncé peut se retrouver devant plusieurs catégories sur une même grille d'analyse car il peut désigner un énoncé qui comporte plusieurs indicateurs (argument, modalités allocutives, délocutives...). Cet énoncé sera compté toutes les fois qu'il apportera une information nouvelle sur la manière d'argumenter.

4- L'interprétation

Le pourcentage des indicateurs sera pertinent pour rendre compte, par l'importance numérique proportionnelle des éléments concrets relevés, des moyens mis en œuvre par l'élève pour construire l'argumentation qu'il aura jugée la plus efficace pour atteindre son objectif. C'est cette conception *personnelle* de l'argumentation qui sera recherchée dans une première étape, aussitôt suivie d'une tentative de regroupement des argumentations des élèves en fonction de leur culture et de leur sexe.

L'argumentation des élèves a été dégagée des différentes stratégies argumentatives déployées à l'écrit, que celles-ci fassent mention d'une manière explicite ou implicite d'une thèse à défendre, d'arguments particuliers que l'élève aura privilégiés ou de modalités énonciatives récurrentes dans cette situation d'énonciation particulière. Cette argumentation a été classée selon une dominante dans la mesure où elle privilégie un type d'argument particulier, accompagné de modalités énonciatives de renforcement:

- Subordonnée à l'intention de convaincre, elle relève d'une entreprise d'explication; elle utilise alors des arguments explicatifs revêtant des formes apparentes de raisonnement et privilégie des modalités d'assertion délocutives.
- Subordonnée à l'intention de persuader, elle peut révéler au moins trois stratégies différentes : une conduite purement émotive quand elle utilise des arguments ciblant l'émotion et des modalités énonciatives allocutives, c'est-à-dire tournées vers le récepteur pour l'émouvoir. Elle est une opération de séduction, si elle montre des arguments flatteurs destinés à valoriser l'interlocuteur et des modalités énonciatives utilisées pour faire part de l'attitude soumise adoptée par le locuteur pour tenter d'influencer l'autre. Elle relève d'un recours à l'éthique si elle invoque surtout des arguments moraux et des jugements de valeur soutenus par des modalités allocutives de requête et/ou de prière.
- Enfin, pour réfuter la position ou les arguments de l'autre, elle pourra tour à tour obéir à l'intention de convaincre ou à celle de persuader. Pour ce procédé argumentatif, la réfutation, elle pourra manifester une certaine forme d'opposition pouvant aller jusqu'à l'affrontement et avoir recours à des arguments disqualifiants et à des modalités allocutives assez violentes privilégiant l'ordre, l'obligation, l'injonction, voire la menace ou l'insulte.

Il faut cependant remarquer que l'argumentation n'est pas subordonnée à une seule intention tout au long de son déroulement; elle pourra être convaincante pour défendre une contre-thèse et persuasive pour réfuter une thèse, par exemple. C'est ce changement

(lorsqu'il existe) d'intention (convaincre ou persuader) et/ou de procédé argumentatif (explication, réfutation...) qui caractérisera une argumentation que l'on pourra relier au sexe et/ou à la culture des élèves qui l'ont produite .

3.6 LA GRILLE D'ANALYSE DES TEXTES

La production de cette grille se justifie par la nécessité de décrire et de comparer les différentes démarches argumentatives des élèves.

Les documents dont on dispose dans ce domaine sont les différentes grilles d'évaluation des performances des élèves de cinquième secondaire dans la production d'un texte d'opinion, après un enseignement de cette compétence durant deux années consécutives. Ces grilles, postérieures à l'enseignement de l'argumentation, présentent des éléments d'auto-questionnement de l'élève et sont, de ce fait, des grilles d'auto-évaluation ou d'auto-correction, présentées par quelques manuels de cinquième secondaire. Il existe aussi des grilles d'évaluation sommative dont le prototype est la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation (MEQ). Roberge (1993) a présenté cinq grilles d'auto-évaluation extraites de quelques manuels scolaires (Sur la sellette(1987), Perspective 5è (1988), textes contextes 5: point de vue (1986), Point de vue (1988)) et du programme du ministère de l'Éducation (1990-1991) destinées à évaluer les compétences argumentatives des élèves en fonction des objectifs de ce même programme; ces grilles sont utilisées par les élèves eux-mêmes alors que la grille du MEQ a été conçue pour les correcteurs du MEQ qui reçoivent une certaine formation avant de l'utiliser. Les grilles d'auto-correction ou d'évaluation formative des manuels utilisent un système de réponses varié allant d'un système bipolaire simple (*oui, non* dans Perspectives 5è et Point de vue) où il s'agit de cocher les cases choisies, à un système plus complexe demandant aux élèves de rédiger des phrases entières (grille d'écriture du manuel Point de vue). La grille du ministère présente une échelle d'appréciation des critères argumentatifs allant de *Très satisfaisant* à *Très insatisfaisant*, avec une pondération (x 3, 4, 7) des notes chiffrées attribuées.

Toutes ces grilles, pour intéressantes qu'elles soient, ne peuvent être utilisées dans la présente recherche parce qu'elles ne ciblent pas les mêmes objectifs. En effet, toutes les grilles présentées ci-haut visent la mesure de la maîtrise, par l'élève, des éléments enseignés alors que la grille construite dans cette recherche veut décrire les argumentations produites

avant tout enseignement de la notion d'argumentation. Elle est donc descriptive-exploratoire et non évaluative.

D'autres instruments d'analyse exploratoire ont été utilisés notamment dans le cadre de l'analyse transculturelle des discours (Söter, 1985; De Koninck, 1990). Ces instruments sont des grilles d'évaluation globale et analytique de la qualité des productions écrites en fonction de l'organisation du discours et de ses composantes linguistiques; elles ont un certain nombre de critères d'évaluation qu'elles mesurent avec une échelle d'appréciation variant de un à quatre, à cinq ou à dix. La grille d'analyse des résumés écrits présentée par De Koninck couvre six pages et compte six grandes parties, chacune subdivisée en de nombreuses sous-parties. Chacun des items de ces parties est soumis à une échelle d'appréciation en cinq points allant du plus négatif (*n'a pas du tout réalisé l'item*) au plus positif (*a très bien réalisé l'item*) dans des formulations variées. Tout en ne niant pas l'intérêt que peut présenter une telle grille, nous ne la retiendrons pas parce qu'elle ne semble pas décrire ce qu'elle est censée décrire. En effet, l'objectif de la recherche était d'amener l'élève à produire un texte informatif en utilisant une *langue décontextualisée* (sic De Koninck, 1990, p.89) pour en étudier les particularités culturelles, alors que la consigne d'écriture était de raconter, avec les contraintes de précision, clarté et concision spécifiques au résumé, un film sans paroles vu en classe. De plus, le thème du film était pour le moins émouvant puisqu'il s'agissait du devenir d'un bébé dont personne ne voulait, excepté un couple de clochards. Il est difficile, dans ce cas, d'obtenir un texte respectant le critère de neutralité caractéristique d'un texte informatif. Enfin, la consigne : *raconter* permet d'obtenir un texte narratif et non un texte informatif même si cette narration a un but informatif. Bien que cette grille analyse des textes produits par des élèves appartenant à différentes cultures, son échelle d'appréciation est trop globale parce qu'elle ne fournit pas d'indicateurs précis (mots ou expressions) de ce qu'elle apprécie. Ce sont là quelques-unes des raisons qui font que cette grille ne sera pas retenue pour notre analyse.

La fonction de notre grille est de procéder à une analyse de contenu, en l'occurrence, l'analyse des textes produits par les élèves. Cette analyse est définie (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles *et al.* 1989; Aktouf, 1992; Grawitz, 1986) comme étant une étude objective et systématique du contenu apparent d'une communication.

Elle est objective si elle permet à d'autres analystes poursuivant les mêmes objectifs d'avoir les mêmes résultats en analysant les mêmes textes; elle est systématique, si elle omet le moins possible de significations pertinentes; enfin, pour être quantitative, il faudra qu'elle permette de dénombrer les éléments significatifs recherchés.

Le but de cette grille est d'obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles *et al*, 1989) sur l'argumentation des élèves. Pour cela, il a fallu préciser les catégories sous lesquelles ont été regroupées les unités d'information recherchées. Ces catégories sont exclusives, c'est-à-dire que chaque contenu isolé ne peut être rangé que dans une catégorie et une seule. Elles se voudraient également exhaustives par le fait qu'elles ont épuisé toutes les possibilités pouvant être exprimées à travers la totalité des documents analysés. Elles devraient, en outre, être évidentes : n'importe quel autre chercheur devrait pouvoir classer les mêmes éléments, dans les mêmes catégories, de la même façon; sa fiabilité serait ainsi contrôlée. Ce contrôle a été effectué par une autre chercheuse préparant un doctorat en didactique de la lecture, en prélevant au hasard une production écrite dans chacun des groupes linguistiques à observer, en les analysant selon la méthodologie exposée dans la présente recherche et en leur appliquant la grille d'analyse confectionnée à cet effet. Enfin, ces catégories sont pertinentes puisqu'elles ont un rapport direct et univoque avec les objectifs de la recherche (Aktouf, 1992).

La consultation d'expertes (S.-G. Chartrand et M.-C. Paret) et la mise à l'essai qui a été faite ont permis de procéder aux ajustements nécessaires à la validité de l'instrument.

Il a fallu cependant prendre quelques précautions concernant le choix de ces catégories. Il a fallu éviter qu'elles soient trop rigides ou trop fermées car l'analyse risquerait de perdre en finesse et en richesse; inversement, des catégories trop nombreuses, trop détaillées auraient fait perdre à l'étude sa synthèse et sa pertinence (Aktouf, 1992).

Par conséquent et conformément au cadre conceptuel présenté au chapitre 2, la grille d'analyse à appliquer aux productions écrites des élèves comprend les catégories suivantes.

Catégories de la grille d'analyse

Ces différentes catégories ont été définies dans le cadre conceptuel et se divisent en trois parties principales, elles-mêmes subdivisées en autant de sous-parties que nécessaire.

- 1) La formulation de l'objet de l'argumentation, c'est-à-dire la formulation d'une thèse, d'une contre-thèse ou d'un point de vue à défendre exprimant la position du scripteur sur le problème posé;
- 2) Les différents types d'arguments utilisés pour exprimer l'intention de l'argumentateur (convaincre ou persuader) à travers un ou des procédés argumentatifs de soutien ou de réfutation qui révèlent la stratégie privilégiée par le scripteur pour atteindre son but;
- 3) Les modalités énonciatives (allocutives, élocutives et délocutives) enfin, y seront également recherchées pour préciser l'orientation argumentative (Ducrot et Anscombe, 1983) générale du texte et tenter ainsi de dégager les caractéristiques de l'argumentation de l'élève.

Pour ce faire, les indicateurs spécifiques à chaque catégorie seront identifiés, codés, relevés, dénombrés puis rangés dans la grille, dans les colonnes prévues à cet effet (cf. ANNEXE 6). La fréquence d'utilisation de chacun de ces éléments par rapport à un autre confèrera à l'argumentation la ou les spécificités de sa nature (émotive, explicative, etc.).

Description des grilles d'analyse et de synthèse

La grille d'analyse individuelle (cf. ANNEXE 1) qui a permis de recueillir les données à analyser comporte d'abord les éléments d'identification de l'élève : son numéro, son groupe linguistique, et son sexe. Elle est ensuite essentiellement constituée par les colonnes suivantes, renfermant chacune des renseignements précis quant aux objets à rechercher, à décrire et à comparer.

La première colonne comporte les différentes catégories à rechercher dans les textes produits par les élèves et les indications de codification qui leur sont attribuées pour les reconnaître et les différencier: T- désigne la formulation de la thèse, S.A-ex. désigne un argument explicatif de soutien à la thèse ou à une contre-thèse, R.A-ex. désigne un argument explicatif réfutant la thèse ou la contre-thèse avancée, M-all.insulte désigne une modalité allocutive d'insulte utilisée pour renforcer un point de vue particulier, etc.

La deuxième colonne renferme quelques indicateurs des éléments des catégories recherchées : mots explicatifs, connecteurs explicatifs (parce que,..), mots spécifiques à l'insulte, etc.

La troisième colonne donne le numéro de l'énoncé où l'indicateur de l'élément a été relevé. Cette colonne peut contenir les numéros de plusieurs énoncés contenant cet indicateur.

La quatrième colonne totalise le nombre d'éléments ou le nombre d'énoncés relevés.

La cinquième colonne indique le pourcentage partiel des éléments relevés par rapport à l'ensemble des éléments d'une sous-catégorie: par exemple, un texte contiendrait 20% d'arguments explicatifs de réfutation parmi tous les arguments de réfutation utilisés pour convaincre.

La sixième colonne, enfin, indique le pourcentage total d'éléments d'une sous-catégorie par rapport à tous les éléments de la catégorie : dans l'exemple précédent, le pourcentage des arguments explicatifs de réfutation ne formerait plus que 10% (par exemple) de l'ensemble des arguments de réfutation, que ceux-ci soient utilisés pour convaincre ou pour persuader.

Cette grille d'analyse étant individuelle, nous aurons autant de grilles d'analyse qu'il y aura de productions écrites à analyser soit 22 grilles d'analyses individuelles. Les résultats de ces grilles d'analyse individuelles sont regroupés par groupe linguistique et par sexe et apparaissent dans une deuxième grille à peine différente de la première mais tout de même nécessaire à l'analyse des données.

Cette grille de synthèse des argumentations produites (cf. ANNEXE 7) rassemble les données recueillies par groupe linguistique et par sexe et comporte le nombre de sujets qui les ont produites. Il y a donc deux grilles de synthèse (une pour les filles et une pour les garçons) par groupe linguistique et comme il y a quatre groupes linguistiques, nous aurons donc huit grilles de synthèse de ce type. La différence entre cette grille et la précédente se situe au niveau de la quatrième colonne qui regroupe le nombre total d'éléments utilisés par chacun des sujets. Cette quatrième colonne comptera autant de chiffres disposés verticalement (en colonne aussi) qu'il y aura de sujets de même sexe : par exemple, trois colonnes s'il y a trois sujets de même sexe dans un groupe linguistique. Le contenu des autres colonnes demeure inchangé.

3.7 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données est l'une des tâches les plus difficiles du processus de recherche. Elle comprend deux étapes principales : la classification de l'information et l'analyse proprement dite des données (Mace, 1992, p.101).

La première étape est, dans la présente recherche, assurée par les grilles d'analyse construites dans le but de relever les catégories (thèse, arguments, modalités énonciatives) et les sous-catégories (arguments de soutien ou de réfutation, types de modalités) devant servir à décrire les comportements argumentatifs des élèves à l'écrit, c'est-à-dire les choix discursifs qu'ils auront faits pour argumenter. L'analyse des données se fera dans le cadre d'une analyse de contenu, à partir des nombres exprimés en pourcentages des sous-catégories. Une comparaison des pourcentages obtenus par culture et par sexe permettra de dégager des conclusions quant à des ressemblances ou des différences éventuelles dans les comportements argumentatifs des élèves, pour tenter d'établir un lien entre ces dernières et l'origine culturelle du scripteur et/ou son appartenance sexuelle. Le traitement des données se fera au chapitre suivant, le chapitre 4.

3.8 BIAIS POSSIBLES

Liés aux sujets :

- Hyper ou hypo-participation par les questions qui pourraient être jugées trop personnelles, voire indiscrètes, ou au contraire, cela pourrait être une occasion, pour l'élève, de survaloriser sa culture.
- Contamination limitée par l'aspect personnel des questions.
- Effet de l'instrument, faible du fait de la faible fréquence d'utilisation de ce type d'instrument.

Liés à la chercheuse :

- Grille établie, en fonction du cadre conceptuel, à travers les représentations propres à la chercheuse, de ce qu'est l'argumentation. L'avis d'expertes en la matière a été sollicité pour contourner ce biais : la grille d'analyse a été présentée à S.-G. Chartrand et à M.-C. Paret, à cette fin.
- Effet de subjectivité et de halo avec la population arabophone : le chercheur, d'origine arabophone, pensant bien connaître cette culture, pourrait anticiper ou exagérer les conclusions. La solution serait de faire vérifier les résultats par un autre chercheur non arabophone ce qui fut fait par une autre chercheuse en didactique de la lecture, francophone.

Liés aux thèmes des productions écrites :

Possibilité de représentations culturelles variées quant au concept de *voiture* (signe de prospérité vs vecteur de pollution) utilisé lors de la mise à l'essai, pouvant influencer l'argumentation produite; cependant, si ces représentations sont culturelles, elles apparaîtront dans l'environnement linguistique qui leur a donné naissance et contribueront à le caractériser.

3.9 AGENTS D'INVALIDITÉ

Une sélection inadéquate des sujets pourrait se produire et fournirait alors des élèves qui pourraient :

- être détachés de leur culture d'origine,
- n'avoir pas compris le sujet,
- avoir étudié l'argumentation dans une autre langue
- être en nombre insuffisant dans le niveau observé, troisième secondaire (ils pourraient être plus nombreux dans les autres niveaux et pratiquement inexistantes en troisième secondaire) et dans les cultures retenues (déséquilibre dans le nombre d'individus par culture et par sexe)

3.10 MISE À L'ESSAI

- Conditions de déroulement

Après de nombreuses démarches, une mise à l'essai a pu être effectuée le 6 mars 2000, à l'école secondaire Saint-Louis, de la commission scolaire de Montréal (CSDM). La classe de troisième secondaire qui a accepté de se prêter à la rédaction comptait 14 élèves présents et une élève absente. Les présents parlaient les langues suivantes : le français (6 élèves), le créole (2), le russe (1), l'indi (1), le bengali (1), le thui (1), l'espagnol (1), le portugais (1); l'élève absente était arabophone. Cette composition n'est pas conforme aux critères d'appartenance linguistique retenus par cette recherche mais comme elle comporte plusieurs groupes linguistiques et la présence des deux sexes en nombre suffisant (6 filles et 8 garçons) pour produire un corpus observable, cette classe de troisième secondaire a été considérée comme pouvant permettre la mise à l'essai de l'instrument de collecte des données (la rédaction) et la validation de la grille d'analyse.

Les conditions de déroulement ont respecté le protocole de passation quant au lieu (dans la salle de classe), à la durée (une période), à la présence de la chercheuse en classe, aux conditions de rédaction (sans brouillon). Cependant, même si les élèves communiquaient fréquemment entre eux malgré l'intervention de l'enseignant, les procédés argumentatifs employés par les uns et les autres ont été variés.

- Analyse des productions écrites

Pour tester la validité de la grille d'analyse, une sélection des copies a dû se faire sur la base de l'appartenance linguistique (français, espagnol), de la variété des arguments et des modalités énonciatives et de la longueur du texte (deux textes de longueur moyenne et un texte court, des textes longs n'ayant pas été produits). Après la segmentation des énoncés, leur numérotation, la codification des unités de sens selon les modalités énonciatives utilisées, la catégorisation des arguments, il a été procédé au comptage des éléments dégagés et à leur rangement dans la grille d'analyse. Comme il a été utilisé une grille par production écrite, ce classement a permis de dégager l'emploi récurrent d'arguments particuliers, liés (ou non) à l'utilisation de modalités énonciatives spécifiques employées par l'élève.

- Résultats après application de la grille d'analyse:

No sujet + Lang. matern. + Sexe	Intention argumentative	Arguments privilégiés	Nbre	Modalités énonciatives récurrentes	Nbre
1- français-M	Réfuter/convain	Contre-argts+sol.	8/10	Alloc.(12),éloc. (11)	23/28
2-espagnol-F	Réfuter/convain	Arg.rhét, axiol.	4/7	Alloc.(12), déloc.(2)	14/19
3-français-M	Réfuter/convain	raisnmt, solutions	7/8	Alloc.(5), déloc.(5)	10/12

Tableau 5: Résultats de la mise à l'essai

- Commentaire des résultats :

Le sujet No1 est un garçon francophone qui a choisi de réfuter la thèse qui lui était proposée (interdire les voitures pour sauver la planète) en proposant des contre-arguments et des solutions au problème (la pollution) que la thèse se propose de résoudre. Il veut

convaincre son interlocuteur puisqu'il a utilisé des arguments pragmatiques, Pour cela, il a utilisé des modalités allocutives d'énonciation privilégiant l'interrogation, l'éventualité et l'appréciation. L'image qu'il donne de lui-même est celle d'une personne consciente de l'ampleur du problème posé puisqu'il n'hésite pas à proposer des solutions; l'image qu'il donne de son interlocuteur est celle d'une personne pragmatique puisqu'il lui présente d'abord des arguments d'ordre utilitaire (comment faire les courses au supermarché) puis d'autres d'ordre financier (assurance chômage, impôts).

Le sujet No2 est une fille hispanophone qui a également choisi de réfuter la thèse proposée mais elle a préféré une démarche plus rhétorique, faisant appel, à la fois, aux connecteurs logiques, aux jugements de valeur et à l'énumération; les modalités d'énonciation privilégiées sont conformes aux choix argumentatifs : interrogation, emphase, appréciation et assertion renforcent l'aspect rhétorique de l'argumentation. L'image qu'elle donne d'elle-même est celle d'une personne consciente du problème posé mais elle en renvoie la solution aux experts; elle donne de son interlocuteur l'image d'un être irresponsable par les interrogations interpellatives, par le ton, à la limite de l'ironie, que l'on perçoit à travers les énumérations accumulatives (« Franchement est-ce que vous, vous iriez travailler en vélo? J'ai l'impression que non? En hiver comment vous rendrez-vous au boulot en vélo, à pieds, à moins quarante dehors »). Par le caractère subjectif de certains de ses arguments, elle révèle son intention de persuader son interlocuteur du ridicule de sa position.

Le sujet No3 est un garçon francophone qui a adopté une forme de violence verbale pour réfuter la thèse qui lui était proposée; utilisant les rapports logiques, il a proposé des solutions au problème posé mais les modalités énonciatives utilisées ont privilégié l'insulte et la grossièreté pour discréditer totalement l'interlocuteur et sa thèse. L'image qu'il veut donner de lui-même est celle d'une personne spontanée jusqu'à la violence, assumant ses propos en signant son texte par une grossièreté; pour lui, son interlocuteur est un *fou* et un *malade mental*, opinion qui disqualifie la thèse proposée en même temps que son auteur.

La grille d'analyse utilisée a pu permettre de dégager les stratégies argumentatives utilisées par chaque scripteur : l'expression implicite ou explicite de la thèse proposée par le sujet de rédaction, la position du scripteur par rapport à cette thèse, l'expression éventuelle d'une nouvelle thèse, le(s) type(s) d'arguments qu'il aura choisi(s), les modalités énonciatives qu'il aura privilégiées. Son application à un plus grand nombre de productions devrait

permettre d'en dégager des conclusions quant à la fréquence de démarches argumentatives utilisées par groupe culturel et par sexe.

3.11 RÉAJUSTEMENTS EFFECTUÉS

La consultation des expertes S.-G. Chartrand et M.-C. Paret et la mise à l'essai ont permis de procéder aux modifications suivantes :

- Les éléments de la grille.

Étant révélateurs des stratégies argumentatives employées, les différents éléments de la grille ont pu être enrichis, affinés et subordonnés aux intentions du locuteur. Ainsi, la réfutation s'est-elle imposée dans la quasi-totalité des productions des élèves comme procédé argumentatif servant l'intention de convaincre autant que celle de persuader et orientant toute l'argumentation. Elle a révélé aussi l'utilisation des autres procédés (explication et démonstration argumentatives) dans une mesure moindre mais tout aussi présente. La présence de ces procédés a nécessité des précisions quant aux types d'arguments choisis (concessifs, ironiques, hypothétiques, contre-arguments, solutions...) et aux modalités énonciatives employées (allocutives : insulte, interpellation, interrogation, emphase, éventualité ou alternative..., élocutives : aveu, appréciation, nuance, signature...). La richesse des démarches argumentatives rencontrées confère à la réfutation un champ d'existence propre, ayant ses objectifs (discréditer, disqualifier, détruire...), ses moyens pragmatiques (contre-arguments, ironie, concession,...) et ses moyens linguistiques (modalités énonciatives allocutives dominantes). Les formes variées qu'elle revêt dans les argumentations et son omni-présence dans les productions qui ont choisi de l'utiliser en font un outil conceptuel d'une autre dimension que les autres procédés argumentatifs rencontrés. Elle a l'envergure d'une stratégie argumentative et non d'un simple procédé.

- Le choix du sujet de rédaction.

Trop marquée culturellement, l'éventualité de la disparition des voitures a été vécue comme une agression personnelle ou comme une aberration dans une société où ce moyen de transport semble être considéré comme indispensable. C'est une représentation tout à fait inattendue qui a émergé des nombreuses démarches de réfutation apparues dans les copies des élèves; celles-ci exprimaient globalement, et parfois avec violence, l'idée suivante : la voiture est un outil indispensable à nos sociétés et qui ose prétendre le contraire, fusse pour

sauver la planète, fait preuve d'irresponsabilité. La gravité du problème de la pollution de la planète n'est cependant pas niée mais d'autres solutions sont envisagées. Aussi, pour éviter d'agresser inutilement d'autres élèves et éviter par là-même une trop grande violence verbale, une liste de thèmes (« le travail des jeunes, la situation des enfants dans le monde, la mixité, les rapports filles-garçons ») a-t-elle été présentée aux élèves de cette classe pour qu'ils en choisissent un, en rapport avec leurs préoccupations; bien qu'ils y aient ajouté « la violence dans les écoles, les armes dans les écoles, la drogue dans les écoles, l'informatique », leur premier choix s'est porté sur « la mixité », autant pour l'approuver que pour la désapprouver. Ce sera donc ce thème qui sera retenu pour la collecte des données.

- La formulation du sujet de rédaction. (cf. ANNEXE 3)

L'emploi du verbe « devoir », même s'il est atténué par le conditionnel, renferme une idée d'obligation renforcée par la présence du verbe « interdire » qui confère au libellé du sujet, et par là-même à la thèse proposée, une intention impérative perçue, sans doute, comme une agression par les élèves. Van Der Maren (1995, p.348-349) souligne que « ce qu'on dit et la façon dont on le dit (...) ont une influence sur l'exécution de la tâche ». Ainsi, la formulation du sujet en question fermée (réponse « oui » ou « non ») ne laisse-t-elle que peu de possibilité de procéder à une argumentation nuancée. Il a donc été décidé de formuler le sujet à l'aide d'une question ouverte : « Que pensez-vous de...? »

- Le nouveau sujet de rédaction. (cf. ANNEXE 4)

Il ne sera pas nécessaire de fournir des renseignements particuliers sur le sujet, le thème étant particulièrement familier aux élèves.

Sujet de rédaction proposé : *Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au ministre de l'Éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettrez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.*

- Conclusion

La mise à l'essai a permis de mettre en évidence la réfutation en tant que champ spécifique de l'argumentation ayant ses objectifs et ses moyens, que ceux-ci soient

pragmatiques ou linguistiques. En effet, par la richesse des procédés argumentatifs qu'elle a contribué à dégager, elle a précisé les types d'argument employés et affiné les modalités énonciatives utilisées, que celles-ci soient centrées sur le récepteur à convaincre, sur l'émetteur et l'image qu'il veut donner de lui-même pour atteindre son objectif ou sur le propos qui s'impose en tant que tel. La grille d'analyse a gagné en précision et l'énoncé du sujet de rédaction a été adapté au type de production souhaitée. Cependant, force est de constater qu'en dépit de toutes les tentatives de codification et de classement faites dans un souci d'exhaustivité, les ressources de la langue sont telles qu'elles débordent souvent du cadre trop étroit d'une grille d'analyse.

À quels résultats a donné lieu la collecte des données? Comment se sont comportés les différents groupes linguistiques lors de la rédaction de leurs argumentations? Existe-t-il des différences entre les argumentations des différents groupes culturels? En existe-t-il entre les argumentations des filles et celles des garçons? C'est ce que tentera de présenter le chapitre 4 consacré aux résultats de la collecte des données.

Chapitre 4 : LES RÉSULTATS ET LEUR INTERPRÉTATION

Chapitre 4 : LES RÉSULTATS ET LEUR INTERPRÉTATION

4.1 INTRODUCTION

Le premier chapitre consacré à la problématique a permis de dégager les questions de recherche suivantes

- 1- Comment les élèves montréalais de troisième secondaire parlant l'arabe, le français et l'espagnol argumentent-ils dans leurs productions écrites?
- 2- Comment ces argumentations se distinguent-elles selon l'origine culturelle des élèves?
- 3- Comment varient-elles selon le sexe de ces élèves ?

Il s'agissait d'abord de décrire les argumentations des élèves montréalais arabophones, francophones et hispanophones de troisième secondaire, puis d'établir l'existence de ressemblances ou de différences entre ces argumentations et l'origine culturelle des scripteurs ; enfin, il fallait voir s'il y a un lien entre ces argumentations et le sexe des élèves qui les ont produites.

Cependant, la réalité du terrain a imposé de modifier la composition des échantillons de population qui ont permis de recueillir les données nécessaires à cette recherche. En effet, il a été très difficile d'entrer dans les écoles secondaires des commissions scolaires, la plupart des écoles ayant des contraintes qui ne leur permettaient pas de modifier le déroulement de leurs planifications. À cause de cela, il n'a pas été possible de réunir des sujets répondant en nombre suffisant aux critères de définition retenus. Il a donc été nécessaire de procéder à un autre choix des cultures à observer dans le seul établissement à avoir accepté d'accueillir cette recherche: l'école secondaire du quartier de la Côte Saint-Luc de la Commission scolaire de Montréal. Dans cette école, les élèves de troisième secondaire qui répondaient aux critères de définition retenus appartiennent aux cultures suivantes (présentées par ordre alphabétique): les cultures arabophone, francophone, russophone et parlant le tagalog (ensemble des langues parlées aux Philippines).

Appartenance culturelle des sujets	Sujets féminins	Sujets masculins	Total
Arabophone	1	3	4
Francophone	3	4	7
Russophone	1	6	7
parlant tagalog	3	1	4
Total	8	14	22

Tableau 6: Répartition des sujets retenus pour la recherche, par culture et par sexe

Les concepts présentés au chapitre 2 ont permis de préciser les questions de recherche en questions plus spécifiques permettant de mieux analyser les productions écrites de ces vingt-deux sujets. Ces questions spécifiques ont été formulées comme suit :

1. Que manifestent les textes produits par les élèves :

1.1 Quant à l'objet de l'argumentation?

1.1.1 Formulent-ils la thèse? Une contre-thèse? Un point de vue clairement exprimé?

1.1.2 Quels éléments étayent la position du scripteur?

1.1.2.1 Quel(s) type(s) d'argument(s) utilise-t-il pour soutenir son point de vue?

1.1. 2. 2 Quels sont ceux qu'il utilise pour réfuter une thèse ou une contre-thèse?

1.2 Quels en sont les aspects énonciatifs?

1.2.1 Quelles modalités énonciatives le scripteur utilise-t-il dans le texte pour convaincre son interlocuteur ?

1.2.2 Quelle image donne-t-il ainsi de lui-même? De son interlocuteur? De l'objet de l'argumentation?

1.3 Quelle est l'intention argumentative du scripteur?

Veut-il convaincre?

Veut-il persuader?

2. Ces argumentations se différencient-elles :

2.3 selon l'appartenance culturelle (ou linguistique)?

2.4 selon le sexe?

L'examen de ces questions de recherche permet de retrouver les deux objectifs principaux de la présente recherche : le premier est de décrire les argumentations écrites par ces vingt-deux sujets et le second est de comparer ces argumentations pour examiner deux liens possibles : l'un, entre ces argumentations et la culture d'origine des élèves qui les ont produites et l'autre, entre ces argumentations et le sexe des élèves qui les ont produites. Il est à noter que les termes *groupe linguistique* et *groupe culturel* seront utilisés indifféremment dans la présente recherche pour désigner la même réalité : un groupe de sujets parlant encore leur langue maternelle à la maison et appartenant, par conséquent, au groupe culturel qui parle cette langue.

Pour atteindre ces objectifs, un instrument d'analyse a été confectionné : la grille d'analyse des argumentations produites par les sujets. Cet instrument a été adapté aux deux niveaux de la recherche : une grille d'analyse individuelle utilisée pour chaque cas analysé et une grille de synthèse qui rassemble les résultats par groupe linguistique et par sexe. C'est la comparaison des grilles de synthèse et des tableaux statistiques qu'elles permettront de dresser qui permettra de conclure à l'existence ou à l'absence de lien entre les argumentations produites et l'origine culturelle des sujets et/ou leur sexe.

Pour permettre aux sujets d'étoffer leurs argumentations, il a fallu choisir un thème plus motivant que celui qui avait été proposé lors de la mise à l'essai. En effet, le thème proposé alors (supprimer les voitures pour sauver la planète) semblait avoir choqué les élèves dont quelques-uns avaient même utilisé une certaine forme de violence verbale pour exprimer leur désaccord. Pour éviter d'agresser les élèves par le choix d'un thème trop sensible, il a été demandé aux élèves ayant participé à la mise à l'essai d'en désigner un, plus motivant, dans une liste de thèmes qui leur avait été proposée. Celui qui a rencontré l'intérêt du plus grand nombre a été celui qui traitait de la suppression de la mixité dans les écoles. Ce thème a donc été retenu pour la collecte des données. Il s'agissait alors pour les élèves de rédiger un texte argumentatif destiné à convaincre le ministre de l'Éducation de leur point de vue sur son projet de supprimer la mixité dans les écoles pour améliorer les résultats scolaires des élèves.

Ce chapitre présentera d'abord l'analyse individuelle des productions écrites de tous les sujets puis il décrira leurs caractéristiques par groupe linguistique et par sexe.

4.2 ANALYSES INDIVIDUELLES DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Pour plus de commodité, chacune des productions écrites a été identifiée par une lettre majuscule désignant la langue maternelle encore parlée par le sujet (A= arabe, F= français, R= russe, T= tagalog), un numéro d'ordre (1, 2, 3,...) à l'intérieur du groupe et la lettre (m) ou (f) pour distinguer les sujets masculins des sujets féminins. Chacune des productions sera d'abord examinée sur un plan global : longueur du texte, présentation, signes typographiques particuliers, etc., lorsque ceux-ci pourraient avoir une portée argumentative. Il sera ensuite procédé à l'examen des différentes catégories de la grille (objet de l'argumentation, arguments, modalités énonciatives) et des différents éléments de ces catégories utilisés par le sujet pour construire son argumentation; les chiffres entre parenthèses indiqueront le nombre d'occurrences rencontrées par élément , par exemple : arguments rhétoriques de réfutation (4); modalités allocutives (10), etc. Enfin, une synthèse sera effectuée pour tenter de caractériser, dans ses grandes lignes, la stratégie argumentative adoptée par le sujet.

4.2.1 Analyses individuelles des sujets arabophones

Le sujet A1(m) n'a écrit que quelques lignes (trois lignes) dans lesquelles il a pris position pour la thèse proposée : il est donc pour la suppression de la mixité dans les écoles. Il a utilisé deux arguments explicatifs dont l'un est introduit par le connecteur explicatif *parce que* mais dont l'explication est implicite puisqu'elle est représentée par trois points de suspension. Le second est aussi explicatif mais il a plus une valeur de constat dans lequel le scripteur porte un jugement de valeur sur les filles. Les arguments utilisés sont des arguments de soutien. Les modalités allocutives employées ont fait appel à l'interpellation et à l'emphase, la modalité élocutive utilisée est le verbe *penser* qui sert surtout à préciser le point de vue du scripteur. Les modalités délocutives n'ont pas été employées. Ce sujet soutient la thèse proposée en tentant d'utiliser un procédé d'explication par lequel il suggère des raisons qu'il suppose connues par le lecteur. Pour justifier sa position, il y ajoute des jugements de valeur. C'est un texte très court où l'intention du sujet est simplement de prendre position pour la thèse proposée.

Le sujet A2(m) a écrit un texte un peu plus long que le précédent en formulant la thèse, la contre-thèse et en exprimant son point de vue à deux reprises. Il a utilisé autant d'arguments explicatifs que d'arguments axiologiques pour soutenir la contre-thèse mais il a employé plus d'arguments de type rationnel (hypothèse-conséquence) pour réfuter la thèse proposée que d'arguments subjectifs (disqualification). Dans les modalités énonciatives employées, les allocutives dominaient par l'emploi de l'éventualité, les élocutives étaient marquées par l'appréciation et les délocutives par l'assertion impersonnelle. Ce sujet a donc voulu nous convaincre de son point de vue; pour cela, il a privilégié un procédé d'explication faisant entrevoir des hypothèses et leurs conséquences possibles mais se situant plus dans le registre de la subjectivité que dans celui de l'objectivité. La démarche semble rationnelle par les connecteurs (parce que, si...alors) qu'elle emploie, mais les arguments qu'elle avance sont tous des jugements de valeur.

Le sujet A3(m) a rédigé un texte plus long et plus structuré : il est constitué de quatre paragraphes bien individualisés, présentant une gradation dans les arguments utilisés. Son point de vue est clairement exprimé en faveur de la contre-thèse à laquelle il consacre ses deux derniers paragraphes et ses arguments ont l'apparence de la rationalité (aide, hypothèse, solution). Il a réservé ses deux premiers paragraphes à la réfutation de la thèse proposée en utilisant majoritairement (6/8) des arguments disqualifiants. La moitié de ses modalités allocutives expriment l'éventualité (3), alors que l'autre moitié est marquée par l'insistance ou l'emphase. Dans ses modalités élocutives, il emploie un verbe déclaratif et un pronom indéfini. Ses modalités délocutives sont totalement consacrées à l'assertion impersonnelle. La stratégie argumentative de ce sujet est essentiellement axée sur la réfutation de la thèse proposée par des arguments subjectifs et le soutien d'une contre-thèse par l'utilisation d'arguments privilégiant l'hypothèse.

Le sujet A4(f) (Cf, ANNEXE 5) présente la particularité de contenir des expressions entre guillemets et de se terminer par des remerciements. Par cette particularité, le sujet établit une relation de complicité avec son destinataire car le fait d'avoir utilisé des guillemets pour désigner des *relations « amicales »* signifie que le sens donné à cette expression n'est pas le sens qui lui est reconnu habituellement. L'autre mot mis en relief par ce procédé typographique est « *tanant* »(sic), mot typiquement québécois signifiant *ennuyeux, lassant, fatigant* (Meney, 1999). L'utilisation de ce mot par cette élève qui n'était au Québec que

depuis dix mois montre sa volonté de se présenter en tant que Québécoise, sachant employer le mot qui décrit le mieux sa pensée dans la langue du pays, même si elle semble savoir, par l'emploi des guillemets, que ce mot appartient à un registre familier. Cette élève insiste sur l'expression de son point de vue (3 fois) à propos de la thèse qu'elle exprime quatre fois. Cette expression récurrente de la thèse est particulière à cette élève puisqu'elle ne se retrouve pas dans les productions des autres sujets du même groupe. Cette élève commence par réfuter la thèse proposée en utilisant surtout des arguments de disqualification (3/5) puis elle exprime son point de vue qu'elle fait suivre de la contre-thèse et des arguments de soutien qui la suivent. Sa stratégie suit un mouvement répété de balancier allant de la thèse qu'elle réfute à la contre-thèse qu'elle soutient en marquant une gradation dans le choix de ses arguments, réservant les plus forts à la fin de son argumentation. L'emploi de cette stratégie vérifie les observations de Kaplan (1966) quant à la structure en parallèle des textes des populations arabophones. Les modalités allocutives sont les plus présentes (8) dans son texte et se répartissent surtout entre l'interpellation, la négation et la restriction. Les modalités élocutives apparaissent surtout à travers l'appréciation (3/4), et les modalités délocutives y sont très réduites (1). Cette élève adopte donc une stratégie de réfutation de la thèse entrecoupée d'expressions subjectives de soutien à la contre-thèse. Enfin, elle termine son argumentation par l'expression de remerciement pour la *compréhension* qu'elle suppose déjà existante chez son lecteur. Ceci semble faire partie d'une stratégie présentant le destinataire comme capable de compréhension : ce comportement argumentatif cherche à flatter la personne à convaincre pour mieux l'amener à adopter le point de vue de l'argumentateur.

4.2.2 Analyses individuelles des sujets francophones

Le sujet F1(m) a respecté la consigne de rédiger un texte d'une page; les paragraphes n'y sont pas délimités mais l'écriture y est régulière. Ce sujet prend position contre la thèse proposée et l'exprime à trois reprises surtout au début du texte (deux fois) et une fois au milieu du texte. Il commence par réfuter la thèse en utilisant surtout des arguments subjectifs (11) axés essentiellement sur des faits, des exemples (5), des termes dévalorisants (4) et des menaces (3) présentes d'ailleurs tout au long de la rédaction. Il utilise aussi des formes de raisonnement privilégiant la conséquence (5) et quelques autres formes telles que l'hypothèse, la concession et l'expression d'une certaine incompréhension des buts de la thèse proposée : cette incompréhension montre l'absurdité de la position du tenant de la

thèse et rejette les fondements de cette dernière. Les arguments avancés pour soutenir la contre-thèse sont moins nombreux (8) mais plus axés sur les formes de rhétorique telles que l'interrogation et la comparaison (3) et sur le raisonnement ou des articulateurs de pensée (3); les autres arguments de soutien sont des jugements de valeur (2) mais, on relève en fin de rédaction une référence à la complexité de la langue française qui devrait amener le destinataire à bien réfléchir avant de prendre sa décision. Cette référence n'a aucun rapport avec le thème en débat et représente donc un non-argument. La majorité des modalités utilisées sont allocutives (10/13) et se manifestent surtout à travers l'emphase et l'éventualité. Les trois modalités élocutives relevées sont le désaccord, la déclaration et la garantie qui renforcent le point de vue de l'élève. La stratégie utilisée par cet élève est axée sur la réfutation (20 arguments de réfutation), elle-même basée sur le rejet de ce qui fonde le problème (la mixité présentée comme étant la cause des résultats insuffisants des élèves) et sur des éléments subjectifs; elle obéit donc à une intention de persuasion. Pour soutenir la contre-thèse, cet élève utilise surtout des arguments qu'il voudrait objectifs (6/8); il montre par là sa volonté de convaincre son destinataire de la justesse de son point de vue à propos de la contre-thèse qu'il propose.

Le sujet F2(m) a rédigé un texte d'une page, sans délimiter de paragraphes. Il a signé sa lettre et l'a terminée sur le mot *merci* souligné d'un trait. L'avant-dernier mot de son texte (*stupidie* idée) est souligné de deux traits : cela permet de penser que ce terme a valeur de conclusion puisqu'il est mis à la fin de sa lettre et qu'il est souligné doublement. L'élève exprime par là son point de vue sur la thèse qui lui est proposée. Un autre mot *tapette* (*sic*) y est mis entre guillemets et répété deux fois avec une gradation (*un peu tapette sur les bords* et *beaucoup tapette sur les bords*) quant à l'intensité de l'impression que lui donnerait une école sans mixité. Le point de vue du scripteur sur la thèse est exprimé à quatre reprises et réparti à intervalles réguliers tout au long de la rédaction. La thèse n'est exprimée qu'une fois au début du texte et elle sert ainsi d'amorce à toute la réfutation présente du début à la fin du texte. Cet élève utilise deux fois plus d'arguments de réfutation de la thèse (10) que d'arguments de soutien de la contre-thèse (5). Ces arguments de réfutation s'expriment surtout à travers des termes dévalorisants (5), le reste des arguments étant des formes de raisonnement utilisant l'hypothèse (2), la conséquence (2) et dans une moindre mesure l'explication (1). Les arguments de soutien de la contre-thèse recherchent l'objectivité (3 arguments) par leurs formes de raisonnement rhétorique et d'explication mais la subjectivité y est apparente par les arguments affectifs et axiologiques présentés. Pourtant un argument

demeure incompréhensible : pour mieux faire comprendre l'effet de la suppression de la mixité, l'élève suggère au destinataire de s'imaginer enfermé dans une cage avec une girafe. L'absurdité de la situation est supposée refléter l'absurdité de la thèse proposée mais la métaphore employée aurait été intéressante à étudier dans un cadre plus approfondi. Les modalités allocutives sont les plus utilisées (9) et expriment surtout l'insulte (3), l'interpellation (2) et le remerciement (2). Les modalités élocutives (4) expriment le désaccord, l'espoir, la certitude et le fait d'assumer ses propos par la signature de son texte. Les modalités délocutives n'apparaissent qu'une fois, lors d'une assertion impersonnelle venue renforcer la réfutation par le jugement de valeur qu'elle renferme. Ce sujet a donc adopté une stratégie axée sur la réfutation clairement exprimée de la thèse proposée. Pour ce faire, il a choisi d'utiliser l'insulte et les termes dévalorisants et un niveau de langue familier voire relâché, mais il a aussi choisi de convaincre de la justesse de la contre-thèse qu'il soutient en ayant recours à des formes de raisonnement qui visent l'objectivité.

Le sujet F3(f) a produit un texte relativement long (un peu plus d'une page), écrit régulièrement, sans marques typographiques particulières. Les objets de l'argumentation y sont distribués comme suit : le point de vue contre la thèse et la thèse elle-même sont exposés dès le début de la rédaction mais la contre-thèse n'est présentée qu'à un tiers de la fin du texte. L'argumentation est réfutative dans sa première partie (13 arguments), présentant surtout les conséquences (4) liées à des hypothèses éventuelles (2) et des faits et des exemples (4), ce qui lui confère une certaine forme d'objectivité. Celle-ci se retrouve aussi dans les arguments de soutien avancés par le scripteur pour étayer sa contre-thèse. En effet, sur les douze arguments de soutien présentés, huit s'inscrivent dans une certaine objectivité par leurs caractéristiques rhétoriques (4) notamment l'interrogation et par le recours à des faits et à des exemples (2). La subjectivité est plus présente dans le soutien de la contre-thèse (4) que dans la réfutation de la thèse (2) mais elle demeure moins présente que la recherche d'objectivité. Les modalités élocutives (5) marquées par les nuances (3) sont les plus importantes comparativement aux deux autres; les modalités allocutives sont caractérisées par la négation (2 arguments) et les modalités délocutives sont toutes réservées à l'assertion impersonnelle (3/3). Cette argumentation se caractérise donc par une stratégie de réfutation de la thèse en voulant convaincre le lecteur par l'objectivité mais le sujet n'hésite pas à employer l'ironie (*comme on dit en bon français*) et la menace teintée de grossièreté (*vous allez manger de la merde (sic)*). Ces entorses aux règles de l'éducation laissent peut-être apparaître une volonté d'établir un rapport de familiarité pour

faire voir au destinataire la gravité de la situation qu'il créerait en poursuivant son projet. Cette élève choisit d'expliquer au ministre de l'Éducation comment la mixité peut justement aider les jeunes à réussir en utilisant la rétorsion. Ainsi, la réussite scolaire qui était invoquée par le ministre pour supprimer la mixité devient la meilleure raison pour conserver ou instaurer cette mixité dans les écoles.

Le sujet F4(f) a rédigé un texte d'un peu plus d'une page, d'une écriture régulière sans marques typographiques particulières. Ce qui se remarque dans ce texte c'est que la thèse n'y est pas exprimée, alors que la contre-thèse et le point de vue le sont. Cette élève a choisi de défendre la contre-thèse en utilisant plus d'arguments subjectifs (jugements de valeur (3)) que d'arguments dits objectifs (2) qui sont en fait un contre-argument et une solution. Elle a cependant utilisé sept arguments de réfutation d'une thèse implicite et la majeure partie d'entre eux (6/7) se situe dans le domaine de l'objectivité : explication, hypothèse, conséquence et exemple. En avançant dans la lecture du texte, on se rend compte que l'élève a associé *absence de mixité* à *école privée* et elle a organisé une partie de sa réfutation autour des études dans une école privée; les deux arguments qu'elle invoque sont le coût de l'uniforme (élément qui n'existe que dans les écoles privées) et le fait que dans ces écoles, *c'est vraiment sérieux* et c'est ce qu'elle nomme un *deavantage* (*sic*). Elle préfère *s'amuser tout en travaillant*. Parmi les modalités énonciatives utilisées, les allocutives sont les plus fréquentes (7) et se concentrent sur l'emphase (5). L'utilisation du pronom indéfini (3) marque les modalités élocutives présentes dans ce texte. Une seule modalité délocutive a été relevée : une assertion impersonnelle. La stratégie employée par cette élève consiste à soutenir la contre-thèse à l'aide d'arguments majoritairement subjectifs et de réfuter une thèse implicite en ayant recours à des arguments aux aspects rationnels. Mais ce qui est à relever, c'est l'erreur commise quant à la thèse formulée dans la consigne: une superposition de sens s'est produite entre l'absence de mixité et le type d'école où ce phénomène se rencontre et a induit une représentation erronée du problème à débattre.

Le sujet F5(f) a aussi rédigé un texte à peine plus long qu'une page mais, à la différence du précédent, celui-ci présente quelques expressions entre guillemets : « La réussite fait un meilleur avenir » (*sic*) et « supposément » (*sic*). La première expression représente un argument d'autorité, un adage populaire auquel se réfère l'élève pour réfuter la thèse. Pour cela, elle précise que la réussite est une question de volonté et que peu d'adolescents croient à cet adage. Par ailleurs, cette expression n'a que peu de rapport avec

la mixité mais justifie la réussite. Or, le débat ne porte pas sur la réussite mais sur la suppression de la mixité qui serait un facteur de réussite. On relève là un paralogisme ou argument fallacieux, caractéristique de certains modes de raisonnement qui peuvent marquer les discours argumentatifs et qui ont été dénoncés par la critique platonicienne (Plantin, 1996a). La seconde expression suggère un doute quant aux travaux réservés aux hommes, travaux dont les femmes seraient par conséquent exclues. Cette seconde expression et la phrase où elle se trouve n'ont qu'un rapport lointain (homme / femme vs la mixité) avec le thème et représentent donc un non-argument. Quant aux catégories de l'argumentation, ce sujet les a utilisées de la manière suivante : l'objet de l'argumentation est formulé à travers la thèse à réfuter et le point de vue exprimé. L'argumentation étaye ce point de vue par une alternance d'arguments de réfutation et d'arguments de soutien. Les premiers, les plus nombreux (5) sont caractérisés par une recherche d'objectivité par l'utilisation de formes de raisonnement (3/5) privilégiant l'hypothèse et la conclusion. Les seconds (4) recherchent aussi une forme d'objectivité par les articulateurs logiques et les faits qu'ils présentent mais ils ont recours aussi à des jugements de valeur. Les modalités les plus fréquentes sont les allocutives (9) dont trois expriment l'éventualité et deux la négation. Les élocutives, moins nombreuses (4), expriment plutôt la nuance alors que les délocutives comportent aussi bien des assertions impersonnelles (3) que des discours rapportés (2); l'utilisation de ce dernier élément n'est pas très fréquente et mérite d'être soulignée. Cette argumentation se caractérise par une stratégie réfutative : les arguments utilisés recherchent l'objectivité mais le mode de raisonnement semble être un paralogisme et l'un des arguments présentés n'en est pas un : il ne défend aucune thèse en rapport avec le thème mais sert à illustrer un autre thème qui pourrait être l'exclusion des femmes de certains secteurs d'activité réservés aux hommes. L'image que cette élève donne d'elle-même est celle d'une personne qui veut persuader son interlocuteur qu'elle a de l'expérience (référence aux adolescents et à l'exclusion des femmes de certains secteurs de l'emploi).

Le sujet F6(m) a rédigé un texte d'une page environ et a soigné sa présentation en isolant la formule d'appel, en commençant son texte par un alinéa et en terminant sa lettre par des remerciements et sa signature. L'objet de l'argumentation est clairement formulé : réfuter la thèse proposée et proposer une autre solution au problème posé. La contre-thèse n'est évoquée que pour mieux réfuter la thèse. Les arguments utilisés illustrent l'intention de l'élève qui est autant de convaincre que de persuader puisqu'il a eu recours à autant d'arguments se voulant rationnels (hypothèse, conséquence, faits) que d'arguments

disqualifiants, subjectifs (3), dont une métaphore dévalorisante (*un immense pas vers l'arrière*). Pour soutenir la contre-thèse, il a utilisé autant d'arguments dits objectifs (2), en proposant des solutions, que d'arguments subjectifs (2). Les modalités les plus fréquemment employées sont les allocutives (10), en particulier l'emphase (4) et la négation (3). Les modalités élocutives sont moins nombreuses (4) et expriment surtout la nuance (2); il faut aussi remarquer les remerciements adressés à l'interlocuteur pour sa compréhension. Ceci vise à donner une image positive du destinataire puisque le scripteur le présente comme étant capable de posséder cette qualité. Les modalités délocutives n'ont pas été utilisées par cet élève. La stratégie employée est réfutative et révèle aussi bien une intention de convaincre que celle de persuader le destinataire que sa thèse est non fondée car le problème qu'elle veut résoudre a ses origines ailleurs que dans la mixité : il serait dans *l'instruction* des parents et celle des *étudiants*.

Le sujet F7(m) a rédigé un texte sans formule d'appel, court par rapport à l'ensemble des textes rédigés par le groupe, et signé. Cet élève formule la thèse et son point de vue à deux reprises et la contre-thèse, une seule fois. Pourtant tous ses arguments (12) visent à soutenir la contre-thèse et il n'a produit aucun argument de réfutation. Il présente différents contre-arguments (3) qui se situent dans le domaine de l'objectivité (7) et quelques autres arguments, plus subjectifs, qui indiquent plus des jugements de valeur (5). Les modalités énonciatives sont autant allocutives (4) qu'élocutives (4) et ont recours d'égale manière (2) à l'emphase, à la négation et à la nuance. Cette argumentation se caractérise par une réfutation sans argument de réfutation ce qui est, en soi, un paradoxe. Tous les arguments employés visent à soutenir la contre-thèse mais l'élève concède que la mixité ne devrait pas exister pour les cours les plus importants (*français et mathématique*) et qu'elle peut être réservée aux autres cours. On pourrait peut-être appeler ce genre d'argumentation une réfutation restrictive puisqu'elle fait une restriction à ses réfutations. Pour terminer, l'élève remet en cause la raison qui a engendré cette thèse : la réussite scolaire invoquée ne peut pas être atteinte par la suppression de la mixité (thèse) mais par une meilleure qualité de l'enseignement et surtout par la volonté des élèves. Il rejette ainsi les fondements de la thèse.

4.2.3 Analyses individuelles des sujets russophones

Le sujet R1(m) a rédigé un texte court, caractérisé par une formule d'appel et une signature. De plus, ce texte est divisé en deux paragraphes dont le dernier, le plus court, constitue la conclusion. L'objet de l'argumentation et le point de vue du sujet sont formulés clairement : cet élève est contre la thèse proposée. Son argumentation s'appuie sur des arguments de réfutation exprimant des hypothèses (2) et des arguments de soutien de la contre-thèse utilisant des mots explicatifs et des articulateurs de pensée (2) tout comme ils comportent des jugements de valeur (2). Les modalités allocutives employées sont la restriction et l'interpellation (2) et les modalités élocutives apparaissent à travers l'emploi des verbes *pouvoir*, *vouloir* et du pronom indéfini *on*. La stratégie argumentative employée est une réfutation absolue puisque l'élève se déclare contre la thèse proposée même si celle-ci devait amener l'amélioration des résultats des élèves. La raison invoquée à cette thèse n'a pas été jugée suffisante pour susciter l'adhésion de ce sujet et il lui oppose d'autres valeurs plus abstraites telles qu'un environnement idéal ou des études intéressantes. Il termine son argumentation en disqualifiant totalement son destinataire puisqu'il déclare que le genre d'école où l'on veut aller est un choix personnel, sous-entendu « *qui ne concerne en rien le ministre de l'Éducation* ». C'est donc une réfutation de la thèse, de son but et par là même de ses valeurs, en plus de la compétence du destinataire en la matière.

Le sujet R2 (f) a présenté un texte d'une page, comme demandé, qui se caractérise par une ponctuation plus variée que celle des autres sujets : en plus des points et des virgules, on y relève des points d'interrogation et des points d'exclamation révélateurs de l'incompréhension du sujet devant le choix d'une telle thèse. Le point de vue du sujet est exprimé sans équivoque : il est contre la thèse proposée et c'est ce qu'il développera dans son argumentation. Celle-ci, essentiellement réfutative, a utilisé 14 arguments dont huit sont consacrés à la réfutation et se répartissant comme suit : sept arguments sont majoritairement réservés à une certaine forme de raisonnement (hypothèse (2), conséquence (3) et un argument de disqualification. Les autres arguments (6) présents dans le texte, servent à soutenir la contre-thèse par des jugements de valeur (4) et des faits précis se rapportant à l'expérience de l'élève, elle-même (2). Les modalités les plus nombreuses sont les allocutives et expriment surtout la négation (3) et la restriction (3). Les élocutives apparaissent dans l'emploi du pronom indéfini *on* (3/4). Une seule modalité délocutive a été relevée. La stratégie employée dans cette argumentation est axée sur la réfutation qui rejette la raison qui légitime

la thèse : les résultats scolaires. Cette élève dit avoir de bonnes notes (fait confirmé par son professeur de français) alors qu'elle étudie dans un établissement mixte. Elle représente donc un exemple qui disqualifie le fondement de cette thèse. De plus, faisant preuve de détermination, elle affirme que personne ne peut la détourner de son objectif personnel de réussir et situe donc la solution du problème posé par la thèse dans la détermination de l'élève à étudier. La mixité ne serait qu'un *prétexte* invoqué et non une raison valable. Toute sa stratégie a consisté à détruire ce qui légitime la thèse.

Le sujet R3 (m) a rédigé un texte très court, sans disposition particulière, sans formule d'appel, ni signature. Un seul mot y est souligné : *tous* dans l'expression *tous les élèves*. La thèse proposée est reformulée précédée de la préposition *pour* ce qui en fait un but, et le point de vue est exprimé à deux reprises mais, manifestement, ce sujet n'a pas compris ce qui était demandé. En effet, il propose deux solutions à une question qui serait : *Que faut-il faire pour supprimer la mixité dans les écoles?* Ses solutions sont classées (*premièrement, deuxièmement*) et expriment l'obligation, tant pour *tous* les élèves que pour les professeurs d'accepter (ou non) la mixité. À l'évidence, ce texte n'est pas un texte argumentatif puisque, mis à part les termes de classement signalés plus haut, les énoncés produits sont injonctifs et comportent des modalités élocutives d'acceptation (2), d'obligation (1) et de volonté (1). Il comporte aussi deux modalités délocutives d'assertion impersonnelle (*il faut*). Ce texte est prescriptif dans la mesure où il indique ce qu'il faut faire pour atteindre le but fixé mais il n'est pas argumentatif.

Le texte écrit par le sujet R4(m) est aussi court que le précédent et ne présente ni formule d'appel, ni signature, ni présentation particulière. Il commence par une injonction négative puis exprime le point de vue de son auteur pour la contre-thèse. Sur les six arguments présents dans le texte, cinq sont des arguments de soutien à la contre-thèse et se situent tous dans le domaine de la recherche d'objectivité (2 pour le classement et 3 pour les faits, exemples, chiffres). Un seul argument réfute la thèse en la dévalorisant. Les modalités énonciatives utilisées sont en majorité allocutives (5/6) et renferment deux négations, une suggestion, une restriction et une interdiction. La stratégie argumentative utilisée dans ce texte soutient la contre-thèse en énumérant tous les aspects positifs qu'elle présente. Elle se termine en suggérant à l'interlocuteur de se mettre à la place du locuteur et de s'imaginer toute son *adolescence sans fille dans la classe*. C'est donc cet argument affectif, subordonné

à l'intention de persuader, que l'argumentateur considère comme étant le plus fort puisqu'il le place à la fin de son argumentation.

Le sujet R5(m) a rédigé un texte dont la particularité est d'être le plus long parmi les textes de son groupe. Il se termine par une expression qui semble être une formule habituellement employée dans le style épistolaire de cette culture, pour signer son écrit : *Avec le respect, élève de Saint-Luc*. La thèse et la contre-thèse y sont formulées et le point de vue du scripteur contre la thèse et pour la contre-thèse est exprimé trois fois. L'argumentation débute par la réfutation de la thèse et la majorité (13) des quatorze arguments qui l'accompagnent. Ceux-ci se réfèrent surtout à des exemples, des faits, des chiffres (8) et à des hypothèses suivies de conséquences (4). Les arguments de soutien à la contre-thèse présentent à peu près la même distribution avec une majorité d'arguments s'appuyant sur l'expérience ou les solutions proposées (7). La longueur du texte a permis de relever de nombreuses modalités énonciatives : les allocutives, au nombre de treize sont surtout apparentes dans la négation (7) et l'injonction (3); les élocutives (6) se répartissent entre la possibilité (2), le savoir, la volonté, la garantie et le respect; les délocutives ne sont que des assertions impersonnelles (4). La stratégie argumentative adoptée par cet élève est basée sur la réfutation de la thèse dont il remet en cause les fondements : la mixité, cause des mauvais résultats scolaires. Il pose un autre diagnostic au problème soulevé et en attribue les causes au *système dans les écoles*, et il entend par là, le système disciplinaire puisqu'il propose des solutions basées sur le sérieux, les sanctions et compare ce système à celui en vigueur dans l'armée. Pour mieux nous convaincre, il donne en exemple son pays où il *a expérimenté* ce système et il trouve que les résultats y étaient *superes (sic)*. De nombreuses références culturelles et sociales apparaissent de manière explicite dans ce texte.

Le sujet R6(m) couvre moins d'une page et se caractérise par une formule d'ouverture et de clôture et une signature précisant la provenance scolaire de la lettre. Le point de vue de l'élève contre la thèse y est exprimé à quatre reprises. Son argumentation est axée sur le soutien de la contre-thèse (6 arguments) et en souligne tous les aspects positifs par des arguments explicatifs et des exemples malgré une petite concession. La thèse y est réfutée par quelques arguments se voulant objectifs (3) exprimant l'hypothèse, la concession et des faits et une seule expression subjective dévalorisante. Les modalités énonciatives sont autant allocutives (4) exprimant l'interpellation, la suggestion et l'emphase qu'élocutives (4)

par les nuances qu'elles présentent. Bien que le point de vue du scripteur soit contre la thèse, il ne consacre que quelques arguments à sa réfutation; toute sa stratégie est axée sur le soutien de la contre-thèse qu'il étaye sur des faits et des exemples. L'image qu'il donne de lui-même est celle d'une personne polie (il est *désolé*, s'adresse au ministre en l'appelant par son titre, utilise les formules de politesse commençant et terminant une communication), sûr de lui-même puisqu'il se permet de donner des conseils au ministre. Cet élève révèle aussi son point de vue sur les *maisons de l'âge d'Or (sic)* qu'il trouve *plate (sic)* et auxquelles il compare les écoles sans mixité.

Le sujet R7(m) a écrit un texte d'une demi-page; outre la formule d'appel, le texte exprime la thèse à deux reprises et le point de vue à trois reprises. Son argumentation comporte une réfutation basée sur des arguments utilisant des procédés de raisonnement (hypothèse, conséquence) (6) et le soutien de la contre-thèse formulé à travers trois arguments utilisant des mots explicatifs, des faits et des solutions. Les modalités énonciatives se répartissent avec égalité entre les allocutives (4) et les élocutives (4). Dans les premières, c'est la négation qui est privilégiée (3), dans les secondes, c'est la volonté (2). Cette argumentation se caractérise par une stratégie de réfutation de la thèse allant jusqu'à la disqualification du destinataire pour juger du problème posé puisque celui-ci est le problème des élèves et non le sien, selon le sujet. De plus, une solution relevant plus de la pédagogie est proposée mais elle se heurte à la volonté des élèves d'apprendre ou non et ceci n'est présenté que pour mieux souligner l'incompétence du ministre à régler ce problème.

4.2.4 Analyses individuelles des sujets parlant tagalog

Le sujet T1(m) (Cf. ANNEXE 5) a écrit un texte d'une page comportant un mot entre guillemet *niaiser* et une signature. Il y exprime trois fois son point de vue et formule la thèse, la contre-thèse et une troisième thèse pour conclure son texte. Il commence par soutenir la contre-thèse et l'étaye par un argument explicatif aussitôt suivi d'un argument concessif qui introduit la thèse que d'autres pourraient soutenir. Les arguments (8) qu'il avance pour étayer son point de vue sont classés et se situent dans l'empirique, l'axiologique et l'affectif. Ceux qu'il utilise pour réfuter (6) se situent au niveau des faits, de la conséquence, de la concession et de la disqualification. Sa conclusion ne semble pas porter sur le problème posé (supprimer la mixité ou non) mais sur le fait d'être seul à choisir de lâcher l'école pour

niaiser et d'en subir soi-même les conséquences. La deuxième partie de cette conclusion est un argument consécutif à la première partie qui serait une nouvelle thèse. Les modalités employées sont allocutives en majorité (4) et centrées sur la négation, les élocutives (3) sont caractérisées par l'emploi du pronom indéfini *on*, et l'assertion impersonnelle est la seule modalité délocutive utilisée. La stratégie employée dans ce texte est assez surprenante parce qu'elle soutient trois thèses : la contre-thèse qui est *il ne faut pas supprimer la mixité* à laquelle un seul argument est joint, la thèse qui est *il faut supprimer la mixité pour améliorer les résultats scolaires* suivie de trois arguments classés qu'il attribue à d'autres argumentateurs et une troisième thèse qui serait *on peut choisir de lâcher l'école* étayée par un argument consécutif. Les intentions semblent être tour à tour de convaincre et de persuader le lecteur.

Le sujet T2(f) a écrit un texte un peu plus long (une page et quelques lignes). Deux mots *y* sont indiqués entre guillemets : *sexy et homosexuels*, mots qui indiquent les perspectives envisagées par la contre-thèse (pour le premier) et celles présentées par la thèse (pour le second). Elle termine son texte par un petit dessin plutôt drôle, sous forme de caricature tirant la langue qui ne semble pas avoir grand intérêt pour l'argumentation mais qui donne de l'émetteur une image sympathique. Dans ce texte, la thèse est formulée deux fois et la contre-thèse une seule fois mais le point de vue est exprimé quatre fois. Dans son argumentation, cette élève a privilégié les arguments axiologiques (8/11) pour soutenir la contre-thèse. Pour réfuter la thèse, elle avance surtout des arguments de disqualification (5/8) : c'est donc une argumentation persuasive. Les modalités énonciatives sont surtout élocutives et expriment l'appréciation (2), l'obligation (2) et la volonté; les modalités allocutives comportent surtout des négations (3) et une interpellation. La stratégie argumentative employée pour soutenir la contre-thèse est basée sur l'énumération de qualités alors que la réfutation de la thèse qui suit est caractérisée par des jugements de valeur péjoratifs.

Le sujet T3(f) a rédigé un texte de six paragraphes, surmontés d'une formule d'appel et se terminant par une signature localisée (provenance de l'école). Dans le premier paragraphe, l'élève se présente et donne l'objet de son écrit; dans le second, elle donne son point de vue sur l'importance de l'éducation et souligne ainsi l'importance du destinataire de la lettre; dans le troisième, elle formule la contre-thèse de manière implicite et la soutient par des arguments axiologiques; dans le quatrième paragraphe, elle donne son point de vue sur

ce qui est important pour elle, un ensemble de valeurs auxquelles elle croit; dans le cinquième, elle reconnaît qu'il existe des attitudes qu'elle réprouve (argument concessif), mais elle recommande de les *enlever (sic)* pour ne retenir que les meilleures (argument axiologique); le dernier paragraphe est une formule de clôture comportant un argument affectif. Ce texte est fortement marqué par les jugements de valeur (8) mais n'exprime pas de thèse. Les modalités énonciatives les plus fréquentes sont élocutives (6) et expriment les pronoms indéfinis (3) et l'obligation (2). Les allocutives (4) sont marquées par l'emphase (2), l'interpellation et le remerciement. Deux assertions impersonnelles caractérisent les modalités délocutives. La stratégie argumentative de cette élève baigne totalement dans les jugements de valeur : pour elle, la mixité ne pose pas de problème, mais le problème est ailleurs, sans doute dans l'éthique. Elle ne vise pas à convaincre mais à exposer une opinion à propos des attitudes à avoir à l'école. Ce comportement argumentatif vérifie les conclusions de Kaplan (1966) quant à la structure des textes écrits par des Orientaux (Asiatiques); selon cet auteur, les scripteurs de cette culture abordent un problème posé de différents points de vue, sans jamais l'aborder directement. C'est une approche indirecte du problème qui entraîne un développement des paragraphes de manière circulaire, sans progression de l'information.

Le sujet T4(f) a présenté un texte relativement long (un peu plus d'une page) comportant une formule d'appel, trois paragraphes d'inégales longueurs (le premier et le dernier étant plus courts) et un mot de remerciement à la fin du texte suivi d'un point d'exclamation. Le point de vue de l'élève est clairement exprimé contre la thèse proposée et elle considère que l'insuffisance des résultats n'est pas due à la mixité mais à la volonté des élèves d'étudier ou non. Ayant reformulé le problème à sa manière, l'élève déploie son argumentation expliquant pourquoi les élèves ne travaillent pas. Pour cela, elle produit des arguments pour convaincre (16) proposant surtout des faits (5), des solutions (4), des arguments explicatifs (2) comme elle produit des jugements de valeur (7) qui indiquent sa subjectivité. Ses arguments de réfutation (2) expriment la disqualification et les faits. Les modalités énonciatives les plus utilisées sont les allocutives (5) et portent sur la négation (2), la restriction, l'interpellation et le remerciement. Les élocutives (2) apparaissent à travers l'utilisation de la volonté et de la possibilité. Cette stratégie se caractérise par un changement de thèse et des explications avancées pour justifier cette thèse qui serait *l'élève a le choix de rester à l'école ou de la quitter*. Ces explications cherchent à convaincre en ayant recours

aux arguments dits rationnels, comme elles cherchent à persuader en utilisant de nombreux jugements de valeur.

Ces analyses individuelles ont permis de décrire les argumentations produites par chaque élève et de rassembler les résultats chiffrés obtenus quant à l'utilisation de chacune des catégories de la grille représentant les principales composantes de l'argumentation de chaque sujet. Ces résultats ont été rassemblés par groupe linguistique (ou culturel) et par sexe et indiquent les pourcentages partiels des éléments de ces différentes catégories. Les pourcentages totaux de ces catégories ont également été mentionnés à titre indicatif.

4.3 ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES PAR GROUPE LINGUISTIQUE ET PAR SEXE

Cette analyse se propose de décrire l'utilisation des différentes catégories de l'argumentation par chacun des groupes linguistiques ou groupes culturels, en s'appuyant sur les pourcentages d'utilisation partielle enregistrés. Elle décrit la manière avec laquelle l'objet de l'argumentation a été formulé: a-t-on plus insisté sur la thèse proposée, sur la contre-thèse que l'on oppose ou sur le point de vue personnel que l'on expose? Elle décrit aussi les arguments qui ont été utilisés en précisant leur catégorie (arguments de soutien ou de réfutation) et l'intention à laquelle ils sont subordonnés (convaincre ou persuader) conformément aux précisions fournies dans le cadre conceptuel. Enfin, elle présente les modalités énonciatives dominantes utilisées en essayant de les rattacher à l'intention argumentative dominante qui apparaît dans le groupe linguistique considéré.

Pour ce faire, cette analyse s'appuie sur un tableau statistique regroupant les données chiffrées de l'utilisation des différentes catégories de l'argumentation telles que précisées précédemment. Ces données chiffrées concernent le groupe linguistique entier, le sous-groupe des sujets féminins et celui des sujets masculins. Pour préciser l'importance de certains pourcentages, un retour est effectué sur les grilles ayant permis de dresser ces tableaux statistiques et les éléments dominants par catégorie sont signalés; par exemple si un groupe a utilisé 80% des ses arguments de soutien pour convaincre son destinataire, un retour vers la grille de synthèse du groupe permet de relever les types d'arguments qui ont été à l'origine de ce fort pourcentage et, éventuellement, le sexe qui les a le plus utilisés.

Pour mieux visualiser les résultats de chacun des groupes linguistiques, nous les avons représentés sous forme de graphiques (histogrammes) pour chacun des aspects de l'argumentation : un graphique pour l'expression de l'objet de l'argumentation (thèse, contre-thèse, point de vue), un autre pour représenter le soutien à la thèse ou à la contre-thèse, un autre encore pour représenter la réfutation de la thèse ou d'une contre-thèse et un dernier graphique réservé à l'expression des modalités énonciatives. Ces graphiques comportent, outre les histogrammes, les données chiffrées qui leur ont donné naissance pour permettre de mieux comparer les variations du comportement argumentatif des sujets à l'intérieur du groupe linguistique considéré : c'est donc d'abord une analyse comparative *intra-groupe*. Celle-ci est ensuite suivie d'une analyse comparative *inter-groupe*, transculturelle, qui nous permet de dégager des ressemblances ou des différences entre les argumentations des différents groupes linguistiques qui les ont produites. Nous pourrions alors conclure à l'existence ou à l'absence de lien entre l'argumentation des sujets et leur culture d'origine d'une part, et entre cette même argumentation et le sexe des sujets qui l'ont produite d'autre part.

4.3.1 Le groupe arabophone

L'utilisation des différentes catégories de l'argumentation identifiées sur la grille de synthèse des productions écrites a permis de relever les résultats suivants obtenus par les sujets féminins et masculins du groupe arabophone. Ces résultats ont été rassemblés dans le tableau ci-dessous.

Grille de synthèse : gr. arabophone	1F+3M			1F			3M		
	Total	% part.	% total	Total	% part.	% total	Total	% part.	% total
Éléments utilisés :									
1- Formulation de la thèse	10	45%		4	50%		6	42%	
de la contre-thèse	5	23%		1	13%		4	29%	
d'un point de vue	7	32%		3	38%		4	29%	
Total	22	100%	21%	8	100%	19%	14	100%	19%
2- Les arguments pour convaincre	11	65%		3	60%		8	67%	
Pour persuader	6	35%		2	40%		4	33%	
Total	17	100%		5	100%		12	100%	
pour réfuter par le raisonnement	6	29%		1	20%		5	31%	
pour réfuter par la subjectivité	15	71%		4	80%		11	69%	
Non arguments	0			0			0		
Total	21	100%		5	100%		16	100%	
Total des arguments utilisés	38		36%	10		36%	28		37%
3- Les modalités énonciatives :									
allocutives (centrées sur le récepteur)	26	57%		8	62%		18	55%	
élocutives (centrées sur l'émetteur)	13	28%		4	31%		9	27%	
délocutives (centrées sur le discours)	7	15%		1	8%		6	18%	
Total	46	100%	43%	13	100%	45%	33	100%	44%
Total général	106		100%	31		100%	75		100%

Tableau 7: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe arabophone

Les différents éléments utilisés par le groupe arabophone et constituant leur pratique de l'argumentation ont été représentés sous forme de graphiques pour être plus expressifs.

4.3.1.1 La formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe arabophone

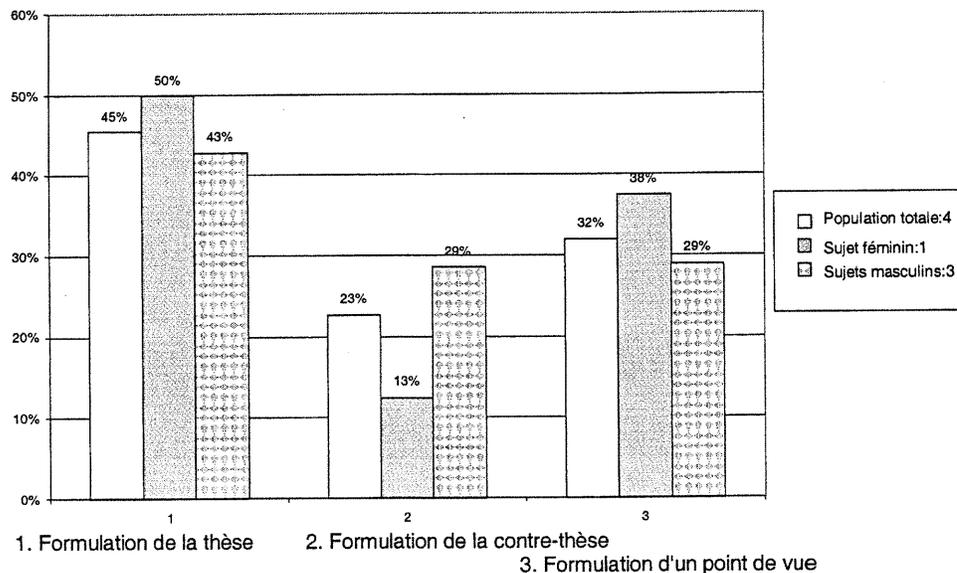


Figure 9 : Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe arabophone

Le graphique ci-dessus montre que la thèse a été l'élément de l'argumentation qui a été le plus fréquemment formulé dans les productions écrites, tant par la totalité de la population arabophone que par chacun de ses sous-groupes linguistiques. En effet, la thèse représente 45% des éléments de l'argumentation formulés par la totalité du groupe arabophone, les sujets féminins l'ayant formulée à 50% et les sujets masculins à 43%. Cela signifie que le groupe arabophone exprime clairement l'objet de son argumentation : la thèse. Il exprime moins la contre-thèse puisqu'il ne lui consacre que 23% de l'expression de l'objet de son argumentation. Ce pourcentage est encore plus faible chez le sujet féminin (13%) mais un peu plus élevé chez les sujets masculins (29%). Cette faiblesse de l'expression de la contre-thèse peut refléter le fait que celle-ci soit le plus souvent implicite. Le point de vue du scripteur est par contre bien exprimé chez le sujet féminins (38%) mais il reste moins formulé

par les sujets masculins (29%). Ceci peut vouloir signifier que le sujet féminin arabophone se détermine plus que les sujets masculins face à un thème controversé.

4.3.1.2 Les arguments utilisés pour soutenir la thèse ou la contre-thèse par le groupe arabophone

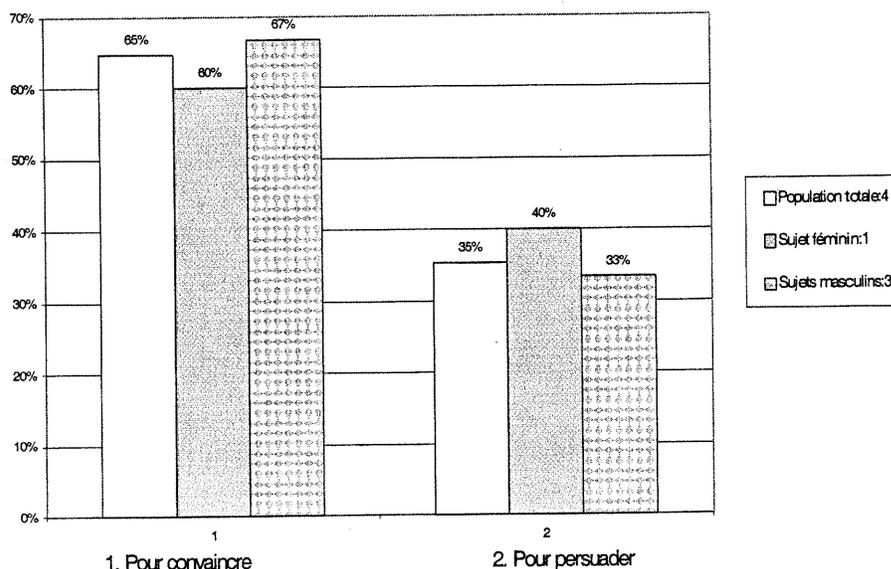


Figure 10 : Arguments utilisés par le groupe arabophone pour soutenir une thèse ou une contre-thèse

L'ensemble de la population arabophone présente plus d'arguments (65%) pour convaincre le destinataire de son argumentation que pour le persuader (35%) en faisant appel à des formes de raisonnement, à des faits et à tous les éléments permettant d'induire une certaine objectivité. Ce fort pourcentage est surtout dû aux résultats enregistrés par les sujets masculins (67%) qui semblent rechercher l'objectivité un peu plus que le sujet féminin (60%). Ces chiffres indiquent que la population arabophone dans son ensemble veut convaincre son interlocuteur du bien-fondé de ses positions à propos du problème exposé. Les arguments de persuasion ont été un peu plus utilisés par le sujet féminin (40%) que par les sujets masculins (33%) mais leur utilisation reste faible par rapport aux arguments présentés pour convaincre. La quasi-totalité des sujets a soutenu la contre-thèse (à

l'exception d'un sujet masculin qui a soutenu la thèse en donnant un argument subjectif) en recherchant une certaine objectivité par les arguments privilégiés.

4.3.1.3 Les arguments utilisés pour réfuter la thèse ou la contre-thèse par le groupe arabophone

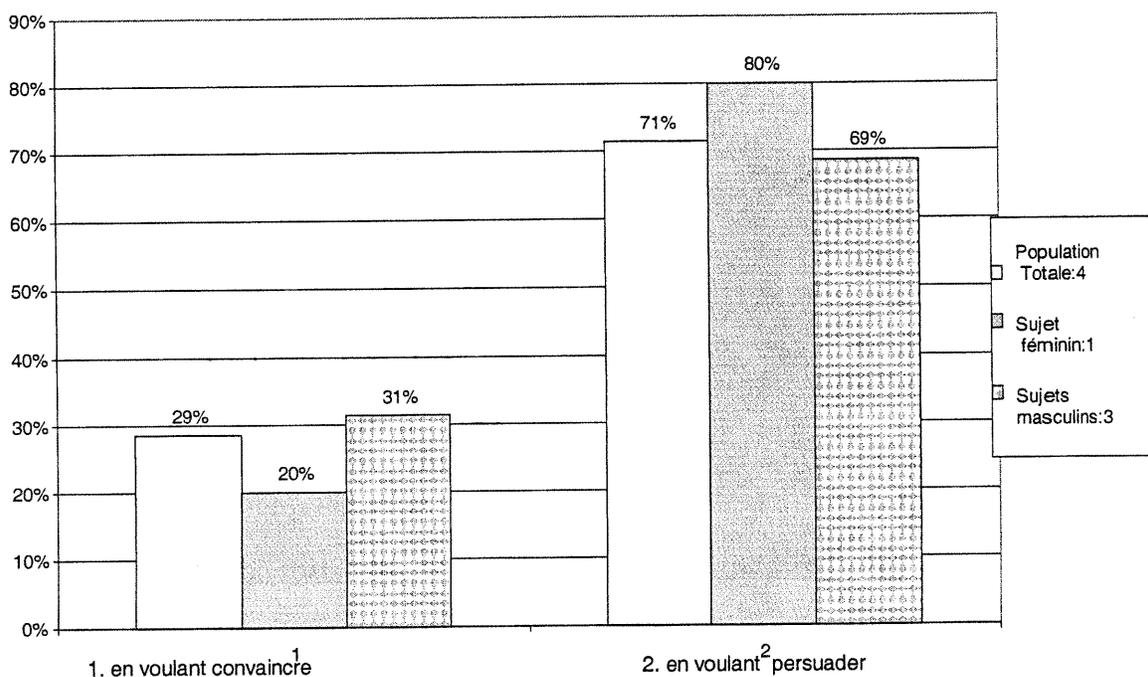


Figure 11 : Arguments utilisés par le groupe arabophone pour réfuter une thèse ou une contre-thèse

Pour réfuter, l'ensemble du groupe arabophone préfère persuader (71%) plutôt que convaincre (29%) et cette caractéristique est due à l'argumentation du sujet féminin qui a utilisé plus d'arguments subjectifs (80%). Les sujets masculins ont également utilisé de nombreux arguments de dévalorisation (69%) de la thèse proposée mais le tiers de leurs arguments est réservé à une démarche de type rationnel avec hypothèse et conséquence envisagée ; ces résultats qui présentent des chiffres plus élevés révélant l'intention de persuader, permettent de conclure que le groupe arabophone adopte une stratégie de réfutation plus subjective qu'objective, axée sur la dévalorisation de la thèse présentée.

4.3.1.4 Les modalités énonciatives privilégiées par le groupe arabophone

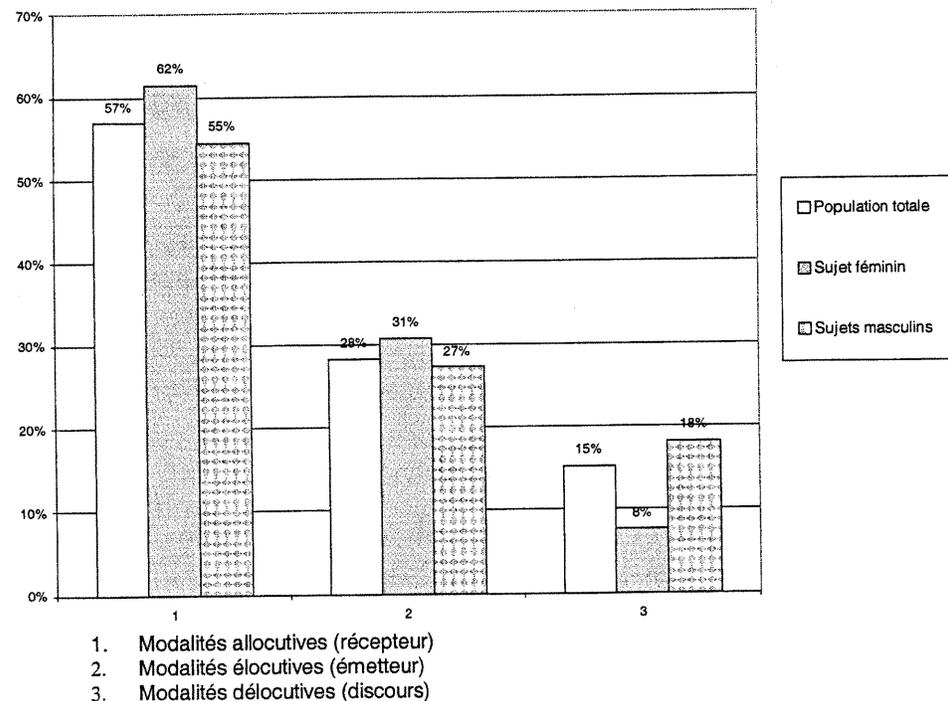


Figure 12 : Modalités énonciatives utilisées par le groupe arabophone

Les modalités les plus utilisées par ce groupe sont les modalités allocutives. En effet, présentant une moyenne d'utilisation de 57%, ces modalités centrées sur le récepteur représentent la moyenne entre les modalités exprimées par les sujets masculins (55%) et celles, plus nombreuses, exprimées par le sujet féminin (62%). Ces modalités regroupent essentiellement des termes exprimant l'emphase et l'éventualité. Les modalités élocutives (28%) centrées sur l'émetteur représentent en pourcentage la moitié du pourcentage des modalités allocutives employées et expriment l'appréciation et l'accord ou le désaccord du locuteur et sont davantage employées par les sujets féminins (31%) que par les sujets masculins (27%). Les modalités délocutives centrées sur le discours ont été peu employées (15%); elles l'ont cependant été un peu plus par les sujets masculins (18%) que par le sujet féminin (8%).

On peut conclure de cette observation que le groupe arabophone dans son ensemble exprime la thèse proposée pour la réfuter et donne son point de vue en prenant position pour la contre-thèse. Pour soutenir son point de vue, il cherche à convaincre en donnant des explications. Pour réfuter la thèse, il a recours à la persuasion en dévalorisant les

perspectives de vie qu'elle laisse entrevoir. Les modalités allocutives sont les plus employées : elles utilisent l'emphase et l'éventualité pour mieux convaincre l'interlocuteur.

4.3.2 Le groupe francophone

Grille synthèse : Gr. francophone	3F+4M			3F			4M		
	Total	%part.	%total	Total	%part.	%total	Total	%part.	%total
Éléments utilisés :									
1- Formulation de la thèse	9	30%		2	25%		7	32%	
de la contre-thèse	7	23%		2	25%		5	23%	
d'un point de vue	14	47%		4	50%		10	45%	
Total des formulations(T.,C.T)	30	100%	13%	8	100%	8%	22	100%	17%
2- Les arguments pour convaincre	31	61%		13	59%		18	62%	
pour persuader	20	49%		9	41%		11	38%	
Total	51	100%		22	100%		29	100%	
pour réfuter par le raisonnement	41	68%		20	87%		21	57%	
pour réfuter par la subjectivité	19	32%		3	13%		16	43%	
Total	60	100%		23	100%		37	100%	
Non-argument	1								
Total des arguments	111		43%	45		51%	66		45%
3- Les modalités énonciatives :									
allocutives (centrées sur le récepteur)	53	57%		20	47%		33	66%	
élocutives (centrées sur l'émetteur)	28	30%		13	30%		15	30%	
délocutives (centrées sur le discours)	12	13%		10	23%		2	4%	
Total des modalités	93	100%	40%	43	100%	41%	50	100%	38%
Total général	234		100%	104		100%	130		100%

Tableau 8: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe francophone

Les différents éléments utilisés par le groupe francophone et constituant leur pratique de l'argumentation ont été représentés sous forme de graphiques ci-dessous.

4.3.2.1 La formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe francophone

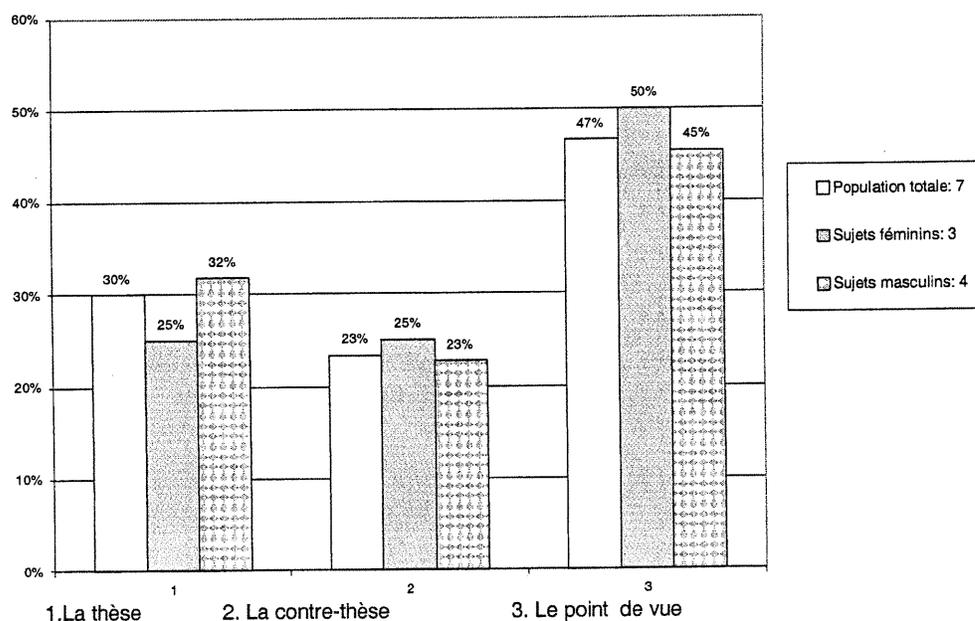


Figure 13 : Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe francophone

Le groupe francophone consacre 30% de la formulation de l'objet de son argumentation à la formulation de la thèse, celle-ci étant un peu plus exprimée par les sujets masculins (32%) que par les sujets féminins (25%) qui ne lui réservent que le $\frac{1}{4}$ de leurs formulations. La contre-thèse est moins exprimée (23%) par tout le groupe et en particulier par les sujets masculins qui ne lui consacrent que 23% de leurs formulations. Par contre, le point de vue de chacun des sous-groupes est particulièrement affirmé : les sujets féminins y consacrent la moitié (50%) de leurs formulations et les sujets masculins à peine un peu moins, soit (45%). On peut en déduire que le groupe francophone affirme clairement ses positions face au problème exposé en formulant plus la thèse que la contre-thèse.

4.3.2.2 Les arguments de soutien utilisés par le groupe francophone

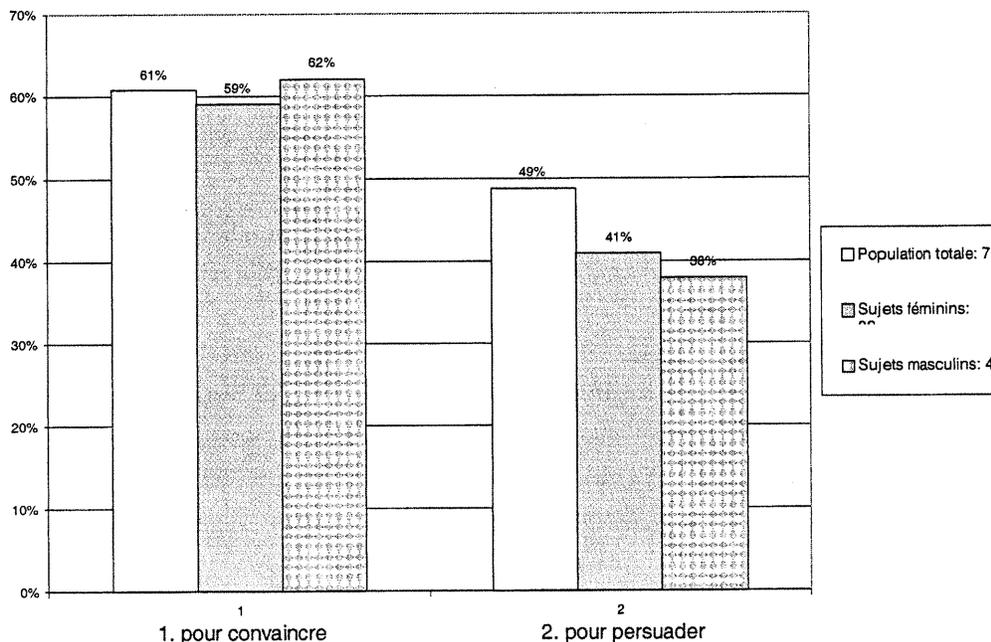


Figure 14 : Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe francophone

Les arguments de soutien utilisés par le groupe francophone sont plus destinés à convaincre (61%) qu'à persuader (49%). En effet, l'ensemble du groupe utilise plus d'arguments rhétoriques, explicatifs et empiriques qu'il n'utilise d'arguments affectifs et axiologiques : les sujets féminins consacrent 59% de leurs arguments pour convaincre et 41% pour persuader et ceux utilisés par les sujets masculins se répartissent entre 62% pour convaincre et 38% pour persuader. Ces deux sous-groupes de population se comportent donc sensiblement de la même manière face au problème exposé. Ils ont davantage recours à un procédé argumentatif de type explicatif pour convaincre leur interlocuteur de leur point de vue en faveur de la contre-thèse.

4.3.2.3 Les arguments de réfutation utilisés par le groupe francophone

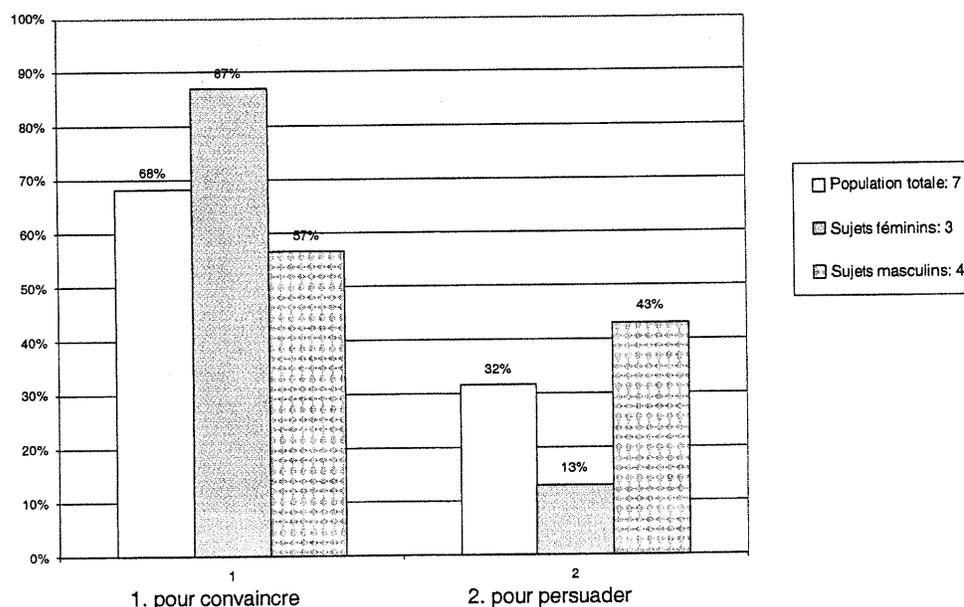


Figure 15 : Arguments de réfutation utilisés par le groupe francophone

Pour réfuter, le groupe francophone a recours à des arguments s'appuyant essentiellement sur l'hypothèse et la conséquence qui en découle; cette relation logique regroupe la majorité (plus de la moitié) des arguments utilisés par tout le groupe pour convaincre l'interlocuteur. Les arguments empiriques sont aussi présents et représentent plus du quart des arguments utilisés pour convaincre. Ces arguments empiriques ont surtout été employés par les sujets féminins qui leur consacrent 80% de leur argumentation alors que les sujets masculins consacrent 57% de leurs arguments de réfutation à la conviction, réservant le reste des arguments (43%) à la persuasion. Celle-ci est majoritairement marquée par des procédés de disqualification et de dévalorisation (74% des arguments de réfutation subordonnés à la persuasion) pouvant aller jusqu'à l'insulte et se rencontrant aussi bien chez les sujets masculins que chez les sujets féminins. Cette réfutation par la

persuasion est cependant plus importante chez les sujets masculins que chez les sujets féminins qui ne réservent que 13% de leurs arguments de réfutation à cette intention.

4.3.2.4 Les modalités énonciatives utilisées par le groupe francophone

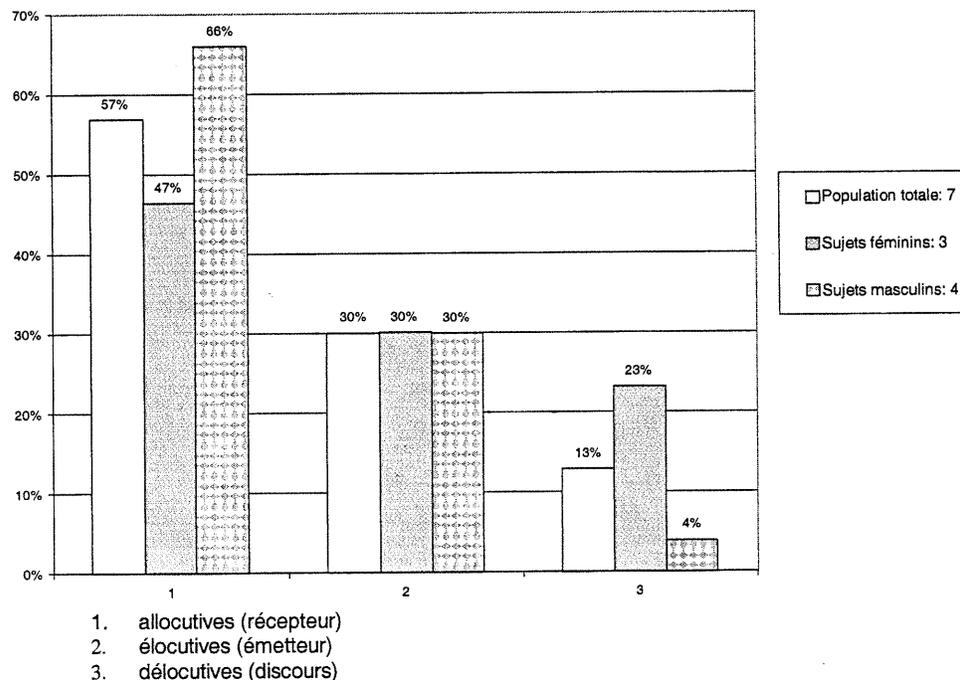


Figure 16 : Modalités énonciatives utilisées par le groupe francophone

Les modalités énonciatives relevées dans les productions écrites des élèves francophones sont en majorité allocutives (centrées sur le récepteur) et expriment surtout l'emphase, la négation et l'éventualité.

Les sujets féminins les ont utilisées dans 47% de leurs modalités et les sujets masculins leur ont consacré 66% de leurs modalités. 30% des modalités sont élocutives (centrées sur l'émetteur) et ont été utilisées de manière égale par tous les sujets. Les modalités délocutives (centrées sur le discours) ont été beaucoup plus employées dans leur forme impersonnelle par les sujets féminins (23%) que par les sujets masculins (4%).

En conclusion, nous pouvons dire que le groupe francophone exprime clairement son point de vue contre la thèse proposée. L'intention des sujets de ce groupe est de nous

convaincre de leur point de vue en soutenant la contre-thèse par des arguments explicatifs et empiriques et en réfutant la thèse par des arguments exprimant des hypothèses et leurs conséquences et en s'appuyant sur des faits. Les éléments de persuasion sont des arguments privilégiant la dévalorisation et la disqualification pouvant aller jusqu'à l'insulte Les modalités énonciatives utilisées sont centrées sur le destinataire à convaincre : elle sont donc majoritairement allocutives.

4.3.3 Le groupe russophone

Grille de synthèse : Gr. Russophone	1F+6M			1F			6M		
	1F+6M	%	%	1 F	%	%	6 M	%	%
	6M	part.	total		part.	total		part.	total
Éléments utilisés :									
1- Formulation de la thèse	6	23%		1	33%		5	22%	
de la contre-thèse	4	15%		0	0%		4	17%	
d'un point de vue	16	62%		2	67%		14	61%	
Total des formulations(T. ,C.T)	26	100%	16%	3	100%	10%	23	100%	17%
2- Les arguments pour convaincre	28	76%		2	33%		26	84%	
pour persuader	9	24%		4	67%		5	16%	
Total	37	100%		6	100%		31	100%	
pour réfuter par le raisonnement	30	91%		7	88%		23	92%	
pour réfuter par la subjectivité	3	9%		1	13%		2	8%	
Total	33	100%		8	100%		25	100%	
Non-argument	6						6		
Total des arguments	70		43%	14		48%	56		42%
3- Les modalités énonciatives :									
allocutives (sur le récepteur)	34	51%		7	58%		27	49%	
élocutives (sur l'émetteur)	25	37%		4	33%		21	38%	
délocutives (sur le discours)	8	12%		1	8%		7	13%	
Total des modalités	67	100%	41%	12	100%	41%	55	100%	41%
Total général	163		100%	29		100%	134		100%

Tableau 9: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe russophone

Les différents éléments utilisés par le groupe russophone et constituant leur pratique de l'argumentation ont été représentés sous forme de graphiques pour être plus expressifs et sont présentés ci-dessous.

4.3.3.1 La formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe russophone

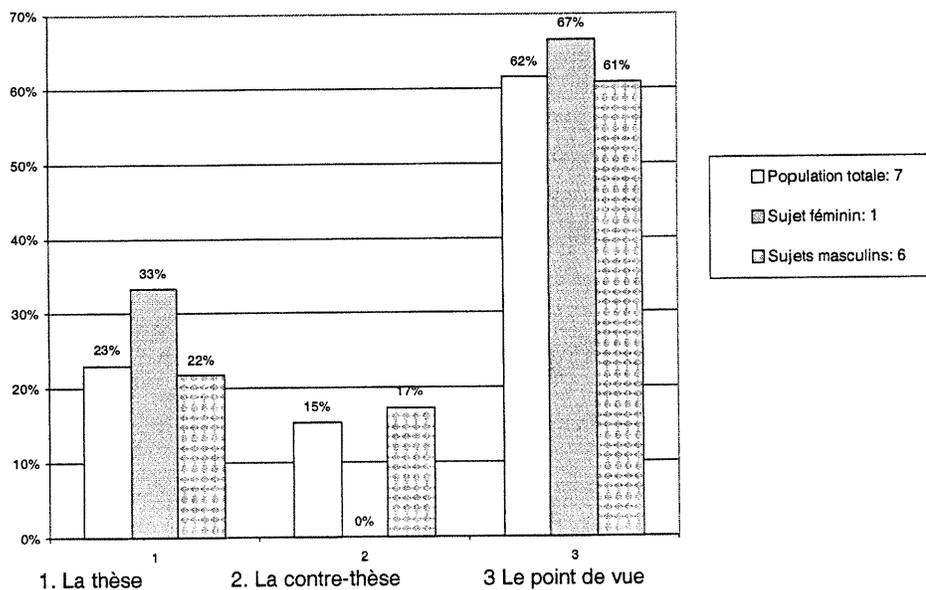


Figure 17: Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe russophone

Le groupe russophone formule l'objet de l'argumentation à travers son point de vue clairement exprimé par tous les sujets (61% de l'expression des sujets masculins et 67% de celle du sujet féminin) : contre la thèse. Celle-ci est plus exprimée par le sujet féminin (33%) que par les sujets masculins (22%) qui consacrent 17% de l'expression de l'objet de leur argumentation à la formulation de la contre-thèse. Bien que cette dernière ne soit pas très fréquemment formulée, elle est présente chez les sujets masculins, alors qu'elle est inexistante chez le sujet féminin (0%). En effet, ces chiffres montrent que toute l'énergie du sujet féminin a été engagée dans l'expression du point de vue qui devrait être totalement consacré à la réfutation de la thèse. Les sujets masculins citent un peu moins la contre-thèse que la thèse mais expriment fortement leur point de vue tant pour soutenir l'une que pour réfuter l'autre. Ce qui ressort de cette observation c'est que la formulation du point de vue domine très largement dans la totalité du groupe russophone.

4.3.3.2 Les arguments de soutien utilisés par le groupe russophone

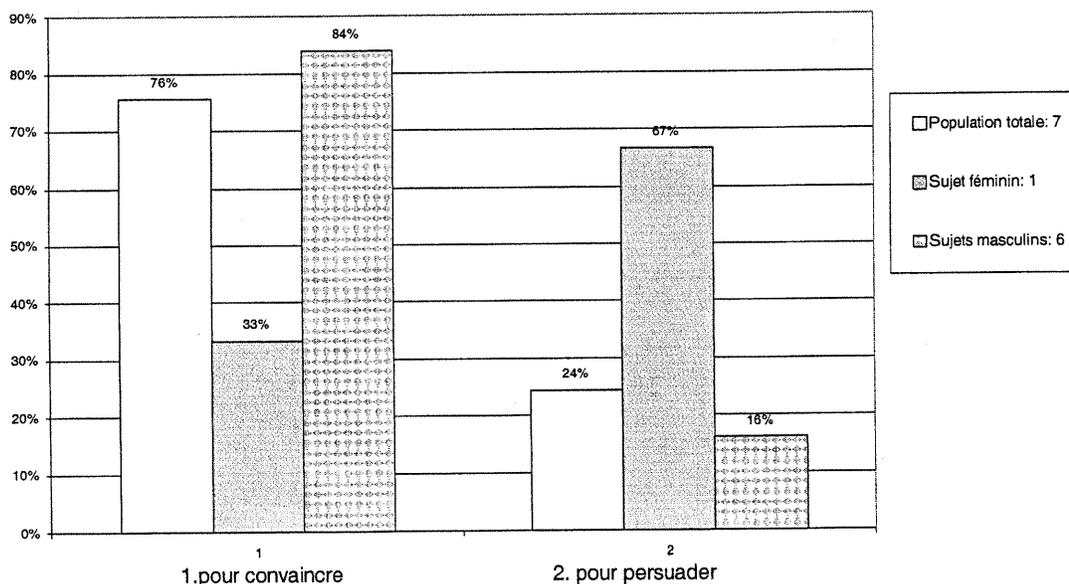


Figure 18 : Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe russophone

Pour soutenir la contre-thèse, l'ensemble du groupe utilise plus d'arguments pour convaincre (76%) que pour persuader (24%). Ces arguments sont surtout d'ordre empirique (43%) et font donc appel à l'expérience; ils sont aussi explicatifs, classés et proposent des solutions. Les sujets masculins utilisent 84% de leurs arguments de soutien à vouloir convaincre le destinataire mais ils n'en réservent que 16% pour chercher à le persuader. Dans cette intention, ces arguments deviennent axiologiques pour la totalité des membres du groupe. Pour le sujet féminin, les chiffres s'inversent réservant la majorité (67%) des arguments utilisés pour soutenir la contre-thèse à la persuasion; le reste des arguments, soit 33%, est consacré au soutien de la contre-thèse par des arguments empiriques. On peut donc en conclure que les sujets masculins russophones adoptent une stratégie de soutien basée essentiellement sur l'expérience et les explications alors que le sujet féminin de ce groupe linguistique a davantage recours aux arguments axiologiques, plus subjectifs.

4.3.3.3 Les arguments de réfutation utilisés par le groupe russophone

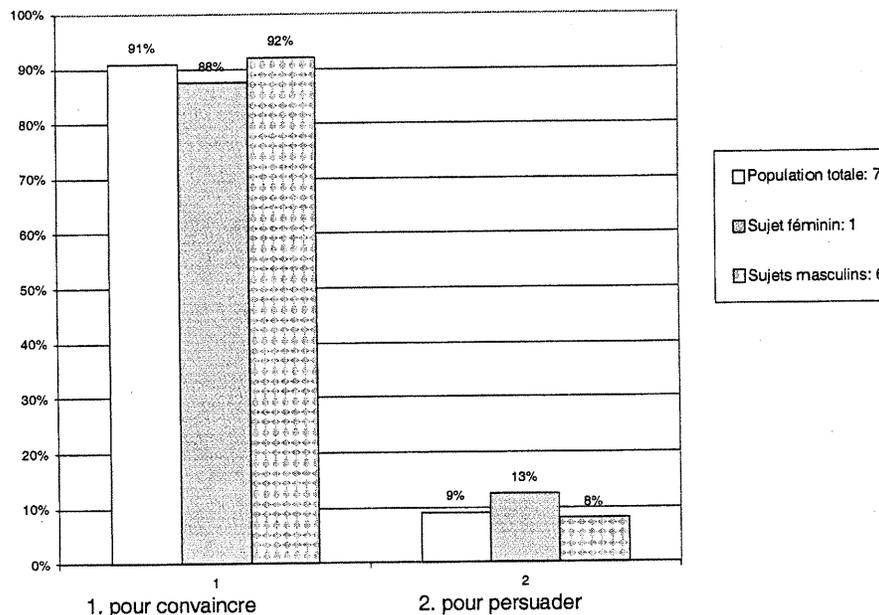


Figure 19 : Arguments de réfutation de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe russophone

Les arguments de réfutation employés sont en majorité destinés à convaincre : le sous-groupe masculin y consacre 92% de ses arguments alors qu'il ne réserve que 8% de ses arguments à la persuasion; pour convaincre, il utilise 37% de ses arguments pour exprimer l'hypothèse et 20% pour insister sur les conséquences éventuelles découlant de ces hypothèses, comme il se réfère à des arguments empiriques (30%). Les arguments de persuasion utilisés par ce sous-groupe sont peu nombreux et relèvent de la disqualification et de la dévalorisation. Le sujet féminin cherche aussi à convaincre pour réfuter la thèse proposée : il y consacre 88% de ses arguments en privilégiant les conséquences envisagées mais en ayant recours aussi à l'hypothèse, à l'expérience acquise et aux explications. Les arguments de persuasion (13%) de ce sujet sont totalement réservés à la dévalorisation.

Il est à remarquer que les sujets masculins de ce groupe linguistique ont utilisé des énoncés qui ne sont destinés ni à soutenir ni à réfuter une thèse ou une contre-thèse mais des énoncés injonctifs recommandant des attitudes à adopter pour atteindre l'objectif sous-

jacent au problème posé, c'est-à-dire l'amélioration des résultats des élèves. Ces énoncés (6) ont été désignés par l'appellation *non-arguments* puisqu'ils ne servent aucune des thèses en présence dans le thème proposé mais proposent des solutions à ce qui fonde le problème : l'insuffisance des résultats scolaires des élèves. Ces sujets considèrent d'ailleurs que le problème tel qu'il est présenté est mal posé puisqu'ils ne situent pas la cause de l'insuffisance des résultats dans la mixité mais dans le système éducatif. Ils soulignent par là une faille dans le raisonnement de leur destinataire, ce qui reviendrait à dire que la raison qu'il invoque pour justifier son projet de supprimer la mixité dans les écoles est un argument fallacieux.

4.3.3.4 Les modalités énonciatives utilisées par le groupe russophone

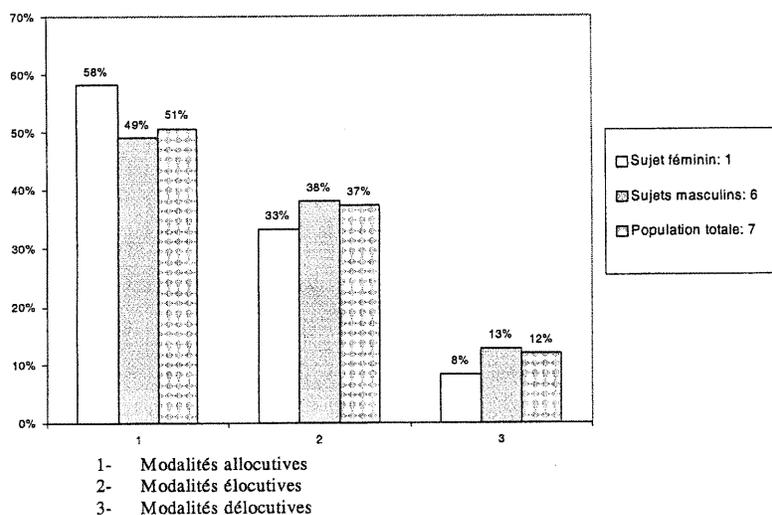


Figure 20: Modalités énonciatives utilisées par le groupe russophone

Les modalités énonciatives utilisées sont majoritairement allocutives, orientées vers le destinataire à convaincre. Le sujet féminin y a consacré plus de la moitié de ses modalités (58%) en privilégiant les formes négatives et restrictives. Les sujets masculins y ont consacré 49% de leurs modalités et ont insisté sur l'interpellation et sur l'injonction en plus de la négation. Les modalités élocutives ont un caractère plus général, tant pour les sujets

masculins (38%) que pour le sujet féminin (33%), par l'utilisation du pronom indéfini *on* et par l'expression de la nécessité, de la possibilité et de l'appréciation. Les modalités délocutives sont généralement peu importantes (12%) et sont en totalité réservées à l'assertion impersonnelle aussi bien chez les sujets masculins (13%) que chez le sujet féminin (8%).

Pour conclure l'analyse des argumentations de ce groupe linguistique, il faudrait souligner le caractère particulièrement injonctif du discours employé et la stratégie disqualifiante utilisée pour remettre en cause le raisonnement adopté par le destinataire pour proposer son projet. La réfutation relevée rejette donc le raisonnement proposé et les arguments de soutien utilisés sont en faveur de la contre-thèse. Il reste que quelques énoncés présentés comme des arguments n'en sont pas du fait qu'ils ne défendent aucune thèse mais qu'ils aient un caractère prescriptif.

4.3.4 Le groupe parlant tagalog

Grille de synthèse: Gr. parlant tagalog	3F+1M			3F			1M		
	Total	% part.	% total	Total: 3 F	% part.	% total	Total 1M	% part.	% total
Éléments utilisés :									
1- Formulation de la thèse	3	17%		2	15%		1	20%	
de la contre-thèse	4	22%		3	23%		1	20%	
d'un point de vue	11	61%		8	62%		3	60%	
Total des formulations(T. ,C.T)	18	100%	14%	13	100%	13%	5	100%	19%
2- Les arguments pour convaincre	27	49%		21	46%		6	67%	
Pour persuader	28	51%		25	54%		3	33%	
Total	55	100%		46	100%		9	100%	
Pour réfuter par le raisonnement	10	56%		6	46%		4	80%	
Pour réfuter par la subjectivité	8	44%		7	54%		1	20%	
Total	18	100%		13	100%		5	100%	
Non-argument									
Total des arguments	73		57%	59		59%	14		52%
3- Les modalités énonciatives :									
allocutives (sur le récepteur)	17	47%		13	46%		4	50%	
élocutives (centrées sur l'émetteur)	16	44%		13	46%		3	38%	
délocutives (centrées sur le discours)	3	8%		2	8%		1	13%	
Total des modalités	36	100%	28%	28	100%	28%	8	100%	30%
Total général	127		100%	100		100%	27		100%

Tableau 10: Synthèse de l'utilisation des différents éléments de l'argumentation par le groupe parlant tagalog

Les différents éléments utilisés par le groupe parlant tagalog et constituant sa pratique de l'argumentation ont été représentés sous forme de graphiques pour être plus expressifs et sont présentés ci-dessous.

4.3.4.1 La formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe parlant tagalog

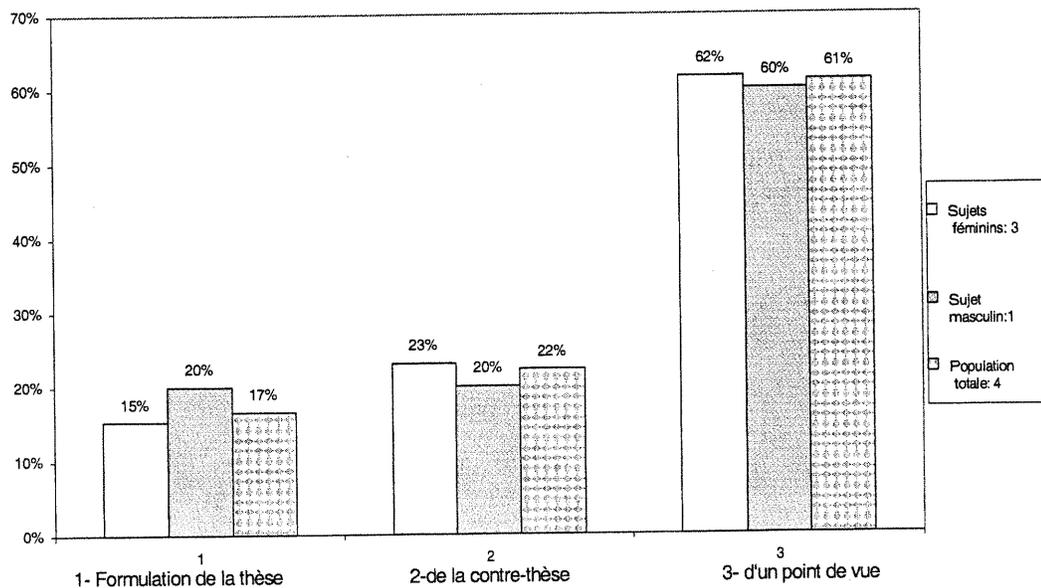


Figure 21: Formulation de l'objet de l'argumentation par le groupe parlant tagalog

L'objet de l'argumentation de ce groupe linguistique est l'expression d'un point de vue : en effet, le sujet masculin y consacre 60% des éléments utilisés pour formuler l'objet de son argumentation et les sujets féminins y consacrent 62% de ces mêmes éléments. La thèse (17%) et la contre-thèse (22%) sont faiblement formulées par l'ensemble des membres du groupe linguistique parlant tagalog. Cette répartition de la formulation de l'objet de l'argumentation met en relief l'importance accordée au point de vue par rapport aux autres objets de l'argumentation. Cette absence de prise de position clairement formulée pour ou contre la thèse apparaît dans les productions écrites par un balancement de l'opinion, tantôt pour la thèse, tantôt pour la contre-thèse.

4.3.4.2 Les arguments de soutien utilisés par le groupe parlant tagalog

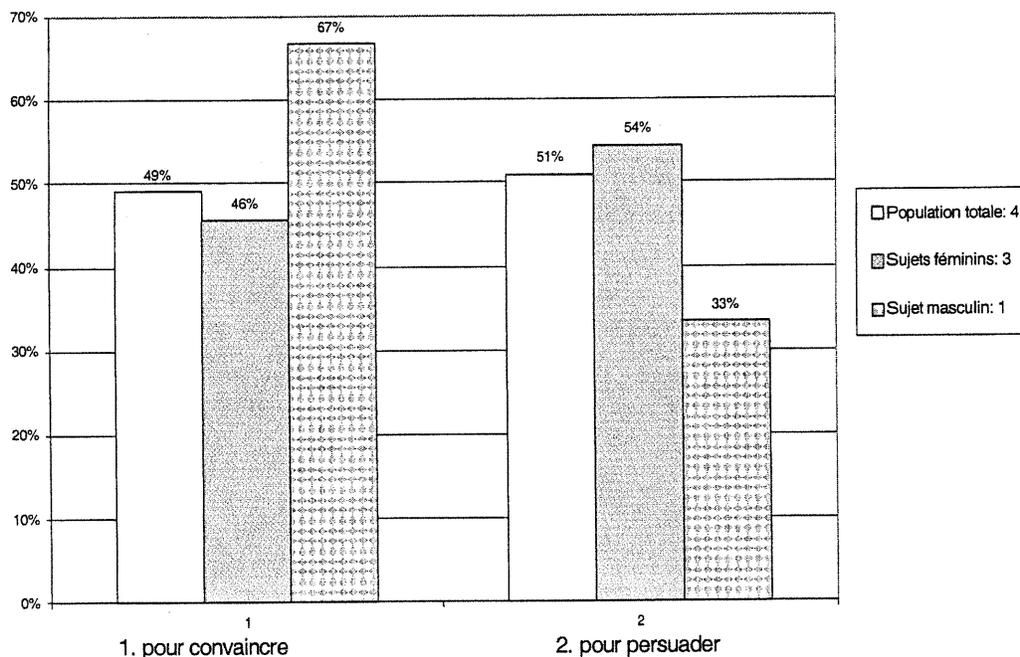


Figure 22: Arguments de soutien de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe parlant tagalog

Pour soutenir leur point de vue, les membres de ce groupe linguistique préfèrent (à peine) persuader (51%) plutôt que convaincre (49%) mais ils réagissent différemment en fonction de leur appartenance sexuelle : les sujets féminins préfèrent persuader (54%) en utilisant surtout des arguments axiologiques (82%) alors que le sujet masculin procède plus en essayant de convaincre (67%) en ayant recours à des classements de ses arguments qui sont soit explicatifs soit empiriques.

4.3.4.3 Les arguments de réfutation utilisés par le groupe parlant tagalog

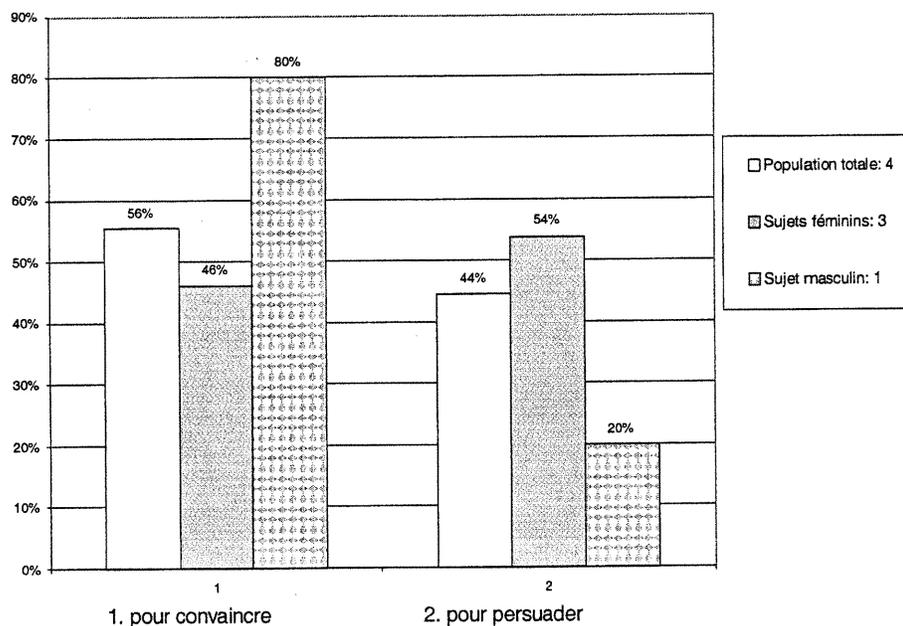


Figure 23: Arguments de réfutation de la thèse ou de la contre-thèse utilisés par le groupe parlant tagalog

Pour réfuter, ce groupe utilise de façon générale des arguments pour convaincre (56%) dont 40% constituent des arguments empiriques et le reste, soit 60%, se répartit entre des arguments hypothétiques, consécutifs et concessifs. Le sous-groupe féminin préfère persuader (54% des arguments utilisés) en ayant recours à des arguments de dévalorisation alors que le sous-groupe du sujet masculin préfère convaincre (80% des arguments utilisés) en utilisant des modes de raisonnement. Celui-ci est d'ailleurs assez étonnant car il commence par réfuter la thèse proposée en lui accordant des arguments explicatifs puis il cite des arguments qu'auraient avancés les tenants de la thèse en les classant par ordre d'importance et termine enfin par une conclusion qui semble être une troisième thèse qui reflète un point de vue : c'est l'élève qui choisit d'abandonner l'école pour s'amuser. Les sujets féminins adoptent aussi une attitude assez étonnante face au problème posé : la thèse proposée est réfutée par des arguments axiologiques qui réfèrent à une certaine inégalité dont auraient à souffrir les filles en cas de suppression de la mixité. Autre attitude remarquable : pour persuader le destinataire, il a été fait appel à la présentation de l'émetteur et à son système de valeurs sans rien demander de particulier au destinataire. Une autre

attitude a consisté à présenter des arguments justifiant la faiblesse des résultats scolaires, fait non imputable à la mixité selon les tenants de cette thèse. Cette attitude rejette le raisonnement du destinataire qui semble ramener la cause de la faiblesse des résultats à la seule mixité; sans le dire de façon explicite, c'est encore une fois le raisonnement fallacieux du destinataire qui est ici dénoncé.

4.3.4.4 Les modalités énonciatives utilisées par le groupe parlant tagalog

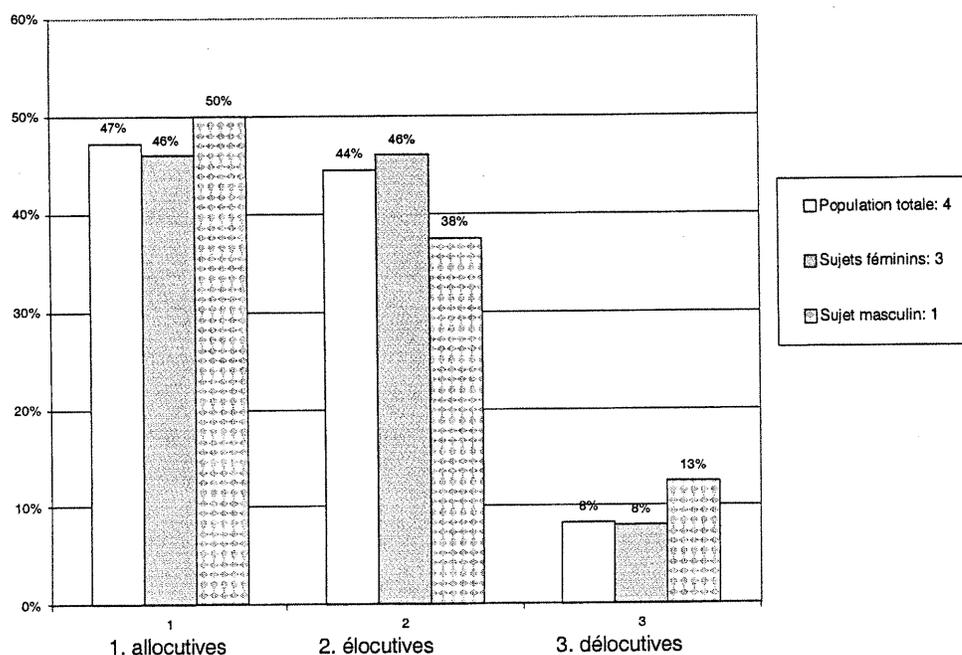


Figure 24: Modalités énonciatives utilisées par le groupe parlant tagalog

Les modalités énonciatives utilisées par ce groupe linguistiques sont presque autant allocutives (47%), centrées sur le récepteur, qu'elles sont élocutives (44%), c'est-à-dire centrées sur l'émetteur. Le sous-groupe féminin a la particularité d'avoir utilisé autant de modalités allocutives qu'élocutives. Le sous-groupe du sujet masculin a utilisé un peu plus de modalités allocutives (50%) qu'il n'en a utilisé d'élocutives (38%). Voulant convaincre le lecteur, les modalités allocutives recourent surtout à la négation, à l'interpellation et à l'emphase comme elles utilisent le remerciement. Les élocutives expriment l'obligation, l'appréciation, la volonté et le pronom indéfini *on* pour donner un caractère général à leurs

énoncés. Les délocutives sont faiblement utilisées et représentent des assertions impersonnelles.

Les argumentations des sujets de ce groupe linguistique se caractérisent par des stratégies de réfutation axées sur le raisonnement : parfois, elles remettent en cause ce qui justifie le problème posé (les faibles résultats scolaires dus à la mixité), parfois c'est leur propre démarche argumentative qui est axée sur d'autres bases que celles qui sont proposées (par exemple, la présentation de soi et de son propre système de valeurs).

4.4 COMPARAISON DES ARGUMENTATIONS ÉCRITES PAR GROUPE LINGUISTIQUE ET PAR SEXE

Pour effectuer cette comparaison, il a été fait appel aux deux tableaux présentés ci-dessous, l'un réservé aux sujets de sexe féminin et l'autre, aux sujets de sexe masculin. Ces tableaux à double entrée comportent, en ordonnées, les différentes catégories de la grille d'analyse des productions écrites et en abscisses, les sujets féminins (premier tableau) et les sujets masculins (deuxième tableau) des différentes cultures. Ils présentent le nombre et le pourcentage d'éléments utilisés par les sujets féminins et par les sujets masculins des différents groupes culturels, par rapport à l'ensemble des éléments de la catégorie considérée. Cette disposition horizontale des données chiffrées permet de relever des différences ou des ressemblances dans les comportements argumentatifs des sujets de même sexe mais de cultures différentes : c'est ce qui donne son caractère transculturel à cette comparaison.

Cette comparaison s'est faite en observant les comportements argumentatifs des sujets féminins et celle des sujets masculins des différentes cultures, à travers les différentes catégories de la grille d'analyse. Nous commencerons par comparer l'expression de l'objet de l'argumentation, puis celle des différents arguments utilisés pour soutenir une thèse ou pour en réfuter une autre et enfin, nous comparerons les modalités énonciatives privilégiées par l'un ou l'autre de ces groupes.

Pour mieux visualiser les comportements argumentatifs des différents sujets, des graphiques disposés en histogrammes présentent l'utilisation (exprimée en pourcentages) des différents éléments de la grille d'analyse par les sujets de chacune des cultures observées.

4.4.1 Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe féminin

Éléments utilisés	1 fille parlant arabe			3 filles parlant français			1 fille parlant russe			3 filles parlant tagalog		
	nbr éléments	% part.	% total	nbr éléments	% part.	%total	nbr éléments	% part.	% total	nbr éléments	% partiel	% total
1- Formulation												
de la thèse	4	50%		2	25%		1	33%		2	15%	
de la contre- thèse	1	13%		2	25%		0	0%		3	23%	
d'un point de vue	3	38%		4	50%		2	67%		8	62%	
Total	8	100%	19%	8	100%	8%	3	100%	10%	13	100%	14%
2- Les arguments utilisés												
pour convaincre	3	60%		13	59%		2	33%		21	46%	
pour persuader	2	40%		9	41%		4	67%		25	54%	
Total	5	100%		22	100%		6	100%		46	100%	
pour réfuter par le raisonnement	1	20%		20	87%		7	88%		6	46%	
pour réfuter par la subjectivité	4	80%		3	13%		1	13%		7	54%	
Non arguments	0											
Total	5	100%		23	100%		8	100%		13	100%	
Total des arguments utilisés	10		36%	53		51%	14		48%	59		58%
3- Les modalités énonciatives												
Allocutives (centrées sur le récepteur)	8	62%		20	47%		7	58%		13	46%	
Elocutives (centrées sur l'émetteur)	4	31%		13	30%		4	33%		13	46%	
Délocutives (centrées sur le discours)	1	8%		10	23%		1	8%		2	7%	
Total	13	100%	45%	43	100%	41%	12	100%	41%	28	100%	28%
Total général	31		100%	104		100%	29		100%	100		100%

Tableau 11: Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe féminin

4.4.1.1 Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe féminin

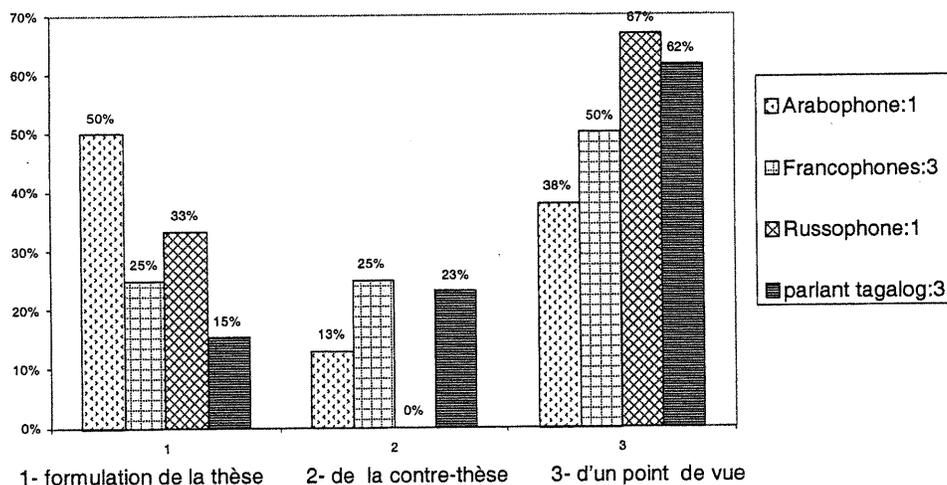


Figure 25: Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe féminin

Un examen général de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets féminins montre que l'expression du point de vue domine chez les sujets francophones (50%), russophones (67%) et parlant tagalog (62%); le sujet arabophone préfère formuler la thèse (50%) tout en donnant son point de vue, même si celui-ci est moins exprimé (38%) que chez les autres groupes culturels. Les sujets francophones réservent le même pourcentage de la formulation de l'objet de leur argumentation à l'expression de la thèse (25%) et à celle de la contre-thèse (25%); c'est donc qu'ils prennent position contre l'une et pour l'autre en les reformulant explicitement. Cette reformulation n'est pas toujours apparente; en effet, elle disparaît totalement (contre-thèse) chez le sujet russophone (0%) et ne représente que 13% de ces mêmes formulations de la contre-thèse chez le sujet arabophone. Les sujets parlant tagalog l'expriment plus qu'ils n'expriment la thèse. *En résumé, on peut considérer que les sujets féminins des groupes francophone, russophone et parlant tagalog utilisent plus de termes pour exprimer leur opinion ou leur point de vue qu'ils n'en utilisent pour reformuler la thèse ou la contre-thèse, à l'exception du sujet arabophone qui concentre ses reformulations*

sur la thèse. Ce comportement singulier pourrait permettre de tirer une conclusion quant au lien de ce comportement avec l'origine culturelle des sujets.

4.4.1.2 Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour soutenir une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe féminin

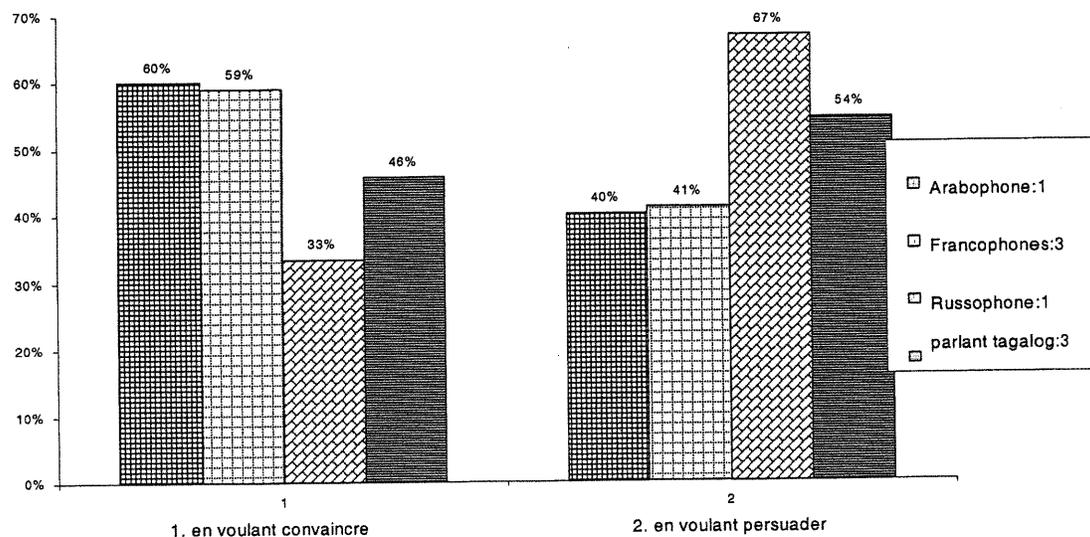


Figure 26: Comparaison transculturelle des arguments de soutien d'une thèse ou d'une contre-thèse utilisés par les sujets féminins

L'ensemble des arguments de soutien utilisés par les sujets féminins des différentes cultures à observer a été représenté par le graphique ci-dessus. Celui-ci a permis de relever une similitude des comportements argumentatifs des sujets arabophone et francophones pour soutenir leur opinion ou une thèse; les deux groupes utilisent environ 60% de leurs arguments de soutien en vue de convaincre leur destinataire par des procédés de raisonnement privilégiant l'hypothèse et la conséquence, et le reste de leurs arguments, soit 40%, pour le persuader en ayant recours à des jugements de valeur. Le groupe russophone est le groupe qui a utilisé le moins d'arguments pour convaincre (33%) et, par contre-coup, c'est aussi celui qui en a utilisé le plus grand nombre pour persuader (67%). Les sujets féminins de ce groupe linguistique ont donc un comportement essentiellement subjectif pour soutenir une thèse. Le groupe féminin parlant tagalog consacre presque autant d'arguments à convaincre (46%) qu'à persuader (54%) le destinataire d'adopter la thèse (ou la contre-thèse) à laquelle il adhère. *En résumé, on peut dire que les comportements argumentatifs de*

soutien des sujets féminins arabophone et francophones sont semblables et centrés sur l'intention de convaincre tandis que les sujets féminins des deux autres groupes culturels sont surtout préoccupés de persuader le destinataire de leur argumentation.

4.4.1.3 Comparaison transculturelle des arguments utilisés par les sujets féminins pour réfuter une thèse ou une contre-thèse

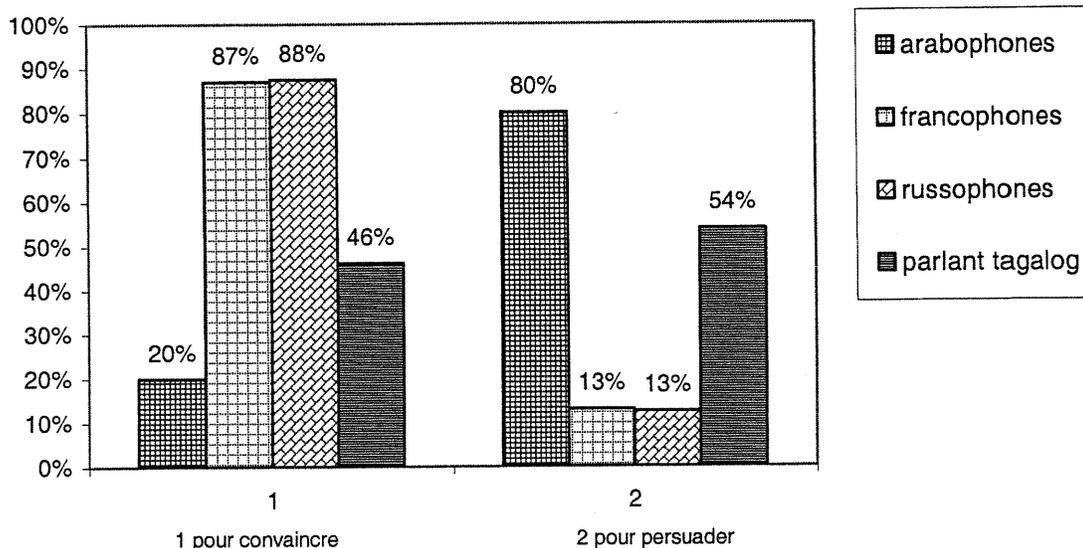


Figure 27: Comparaison des arguments utilisés pour réfuter une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe féminin

À l'inverse du comportement argumentatif adopté par les sujets féminins arabophone et francophones pour soutenir une thèse, celui-ci, destiné à réfuter une thèse, est caractérisé par une attitude diamétralement opposée dans ces deux cultures : le sujet arabophone ne consacre que 20% de ses arguments de réfutation à convaincre alors qu'il en réserve la majorité (80%) à persuader. Pour leur part, les sujets francophones féminins utilisent 87% de leur argumentation de réfutation pour convaincre, ne réservant que 13% de leurs arguments à la persuasion. Par contre, une similitude apparaît entre le comportement des sujets francophones et celui du sujet russophone : en effet, ces deux groupes réservent le même faible pourcentage d'arguments à la persuasion, soit 13%, alors qu'ils utilisent le reste de leurs arguments à convaincre. Le groupe tagalog a exactement le même comportement

argumentatif pour réfuter une thèse que celui adopté lors de l'argumentation de soutien : 46% des ses arguments sont employés à convaincre et 54% sont utilisés à persuader, ce qui montre une légère prédominance des arguments subjectifs de persuasion. *En résumé, nous pouvons dire qu'il existe une similitude de comportements argumentatifs de réfutation entre les sujets féminins francophones et le sujet russophone. Le sujet féminin arabophone adopte une attitude plus subjective et les sujets parlant tagalog ont exactement la même attitude argumentative que celle adoptée pour soutenir une thèse ou un point de vue.*

4.4.1.4 Comparaison des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe féminin

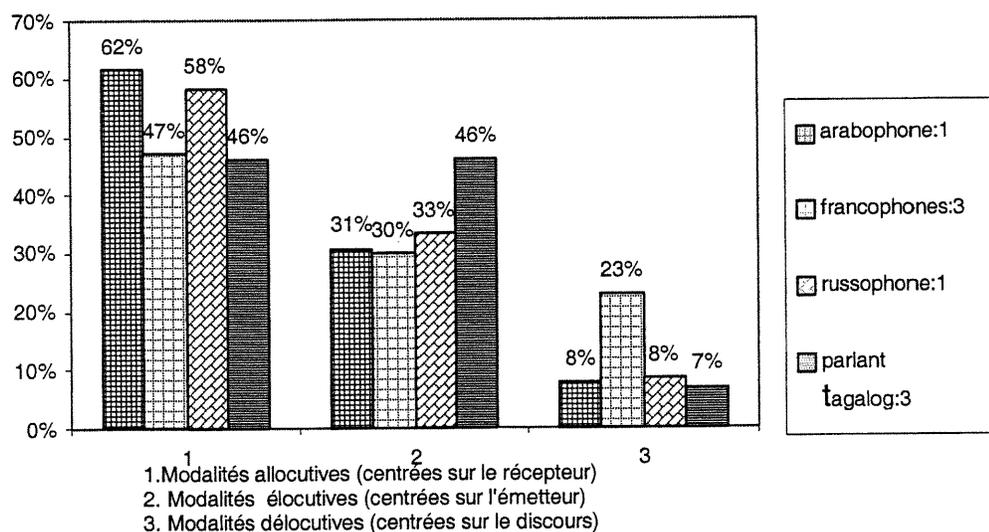


Figure 28: Comparaison des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe féminin

Un examen d'ensemble de l'utilisation des modalités énonciatives présentes dans les productions écrites des sujets féminins de tous les groupes linguistiques laisse apparaître une prédominance des modalités allocutives centrées sur le récepteur; tous les groupes lui réservent environ la moitié des modalités employées avec quelques nuances : en effet, le sujet arabophone les a employées plus souvent (62%) et le groupe parlant tagalog qui les a employées moins souvent, leur consacrant la même fréquence d'emploi que celle réservée aux modalités élocutives, soit 46%. L'utilisation la plus importante des modalités élocutives est d'ailleurs relevée dans ce groupe linguistique pendant que les autres groupes

linguistiques ne leur réservent que le tiers de leurs modalités (soit autour de 30%). L'utilisation des modalités délocutives est presque insignifiante pour tous les groupes excepté pour les sujets francophones qui leur consacrent près du quart (23%) de leurs modalités énonciatives. *En résumé, nous pouvons dire que les modalités les plus fréquemment utilisées par tous les groupes linguistiques féminins sont les modalités allocutives mais on relève une différence dans l'emploi des différentes modalités dans leur ensemble : les francophones consacrent environ la moitié de leurs modalités aux allocutives, le tiers aux élocutives et près du quart aux délocutives. Le sujet arabophone utilise dans son argumentation deux fois plus de modalités allocutives que de modalités élocutives et le groupe parlant tagalog emploie autant de termes allocutifs que de termes élocutifs. Le sujet russophone utilise plus de termes allocutifs qu'il n'emploie de mots élocutifs sans qu'on y relève de particularités statistiques.*

4.4.2 Comparaison transculturelle des argumentations des sujets de sexe masculin

Éléments utilisés	3 garçons parlant arabe			4 garçons parlant français			6 garçons parlant russe			1 garçon parlant tagalog		
	nbr éléments	% partiel	% total	nbr éléments	% partiel	% total	nbr éléments	% part.	% total	nbr éléments	% partiel	% total
1- Formulation												
de la thèse	6	43%		7	32%		5	22%		1	20%	
de la contre- thèse	4	29%		5	23%		4	17%		1	20%	
d'un point de vue	4	29%		10	45%		14	61%		3	60%	
Total	14	100%	19%	22	100%	17%	23	100%	17%	5	100%	19%
2- Les arguments utilisés												
Pour convaincre	8	67%		18	62%		26	84%		6	67%	
Pour persuader	4	33%		11	38%		5	16%		3	33%	
Total	12	100%		29	100%		31	100%		9	100%	
Pour réfuter par le raisonnement	5	31%		21	57%		23	92%		4	80%	
Pour réfuter par la subjectivité	11	69%		16	43%		2	8%		1	20%	
Non-arguments	0			0			0			0		
Total	16	100%		37	100%		25	100%		5	100%	
Total des arguments utilisés	28		37%	66		48%	56		42%	14		52%
3- Les modalités énonciatives												
allocutives (centrées sur le récepteur)	18	55%		33	66%		27	49%		4	50%	
élocutives (centrées sur l'émetteur)	9	27%		15	30%		21	38%		3	38%	
délocutives (centrées sur le discours)	6	18%		2	4%		7	13%		1	13%	
Total	33	100%	44%	50	100%	38%	55	100%	41%	8	100%	30%
Total général	75		100%	138		100%	134		100%	27		100%

Tableau 12: Comparaison transculturelle des argumentations des sujets masculins

4.4.2.1 Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe masculin

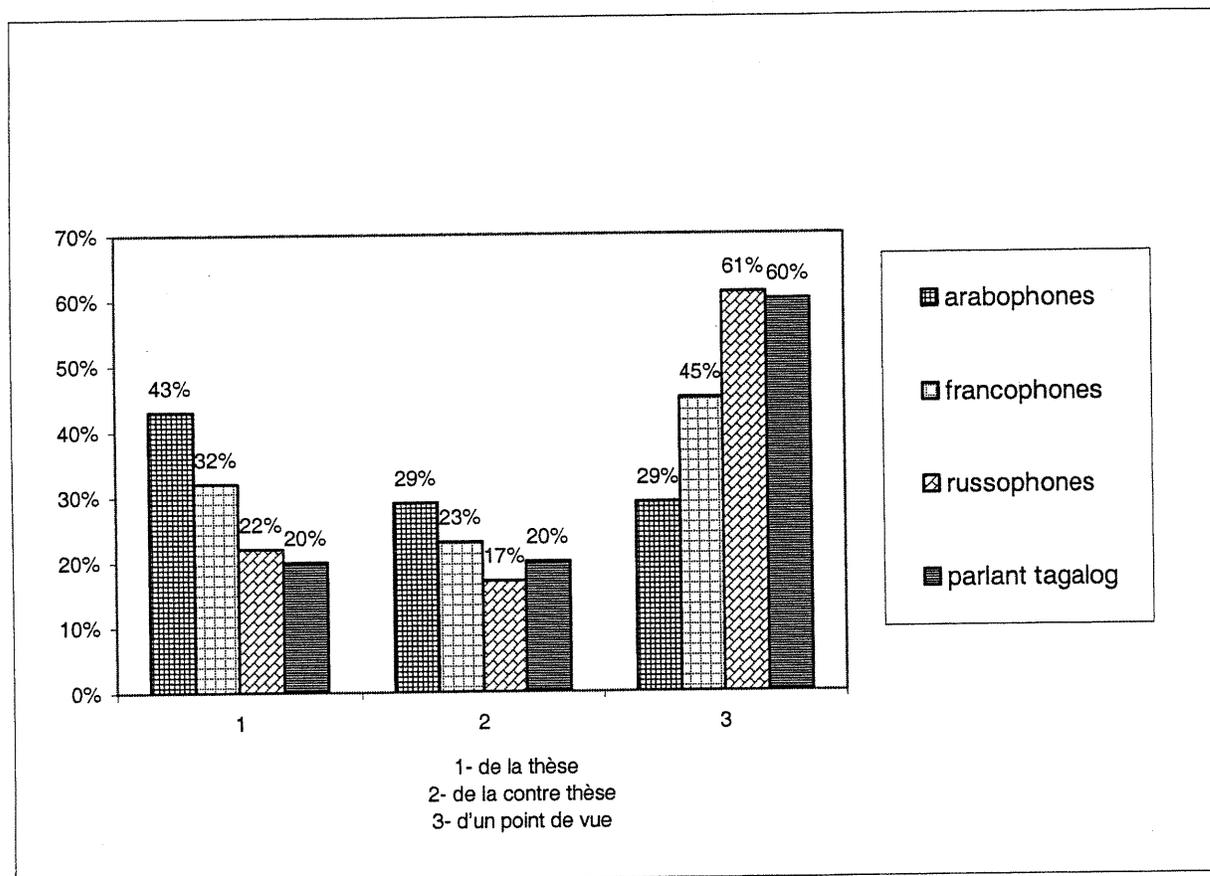


Figure 29: Comparaison transculturelle de la formulation de l'objet de l'argumentation par les sujets de sexe masculin

Un examen d'ensemble de la formulation de l'objet de l'argumentation par les différents groupes culturels masculins permet de constater que pour trois groupes sur quatre le point de vue est le plus exprimé. Ces groupes sont les francophones, les russophones et le sujet parlant tagalog. Le seul groupe à avoir formulé la thèse (43%) plus que la contre-thèse (29%) et le point de vue (29%) est le groupe arabophone. C'est aussi le groupe à avoir le plus mentionné la contre-thèse (29%) dans ses formulations de l'objet de son argumentation alors que les autres groupes ne lui consacrent que peu de formulations (23% pour les francophones, 17% pour les russophones et 20% pour le sujet parlant tagalog). L'expression de la thèse ne rassemble que le tiers des formulations de l'objet de l'argumentation pour les francophones (32%), un peu moins du quart de celles des russophones (22%) et le

cinquième de celles du sujet parlant tagalog (20%). Ce qui ressort de cette description, c'est que les sujets arabophones masculins se sont comportés d'une manière différente de celle des sujets masculins des autres cultures mais qu'ils ont eu le même comportement argumentatif que les membres féminins de leur groupe culture.

4.4.2.2 Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour soutenir une thèse par les sujets de sexe masculin

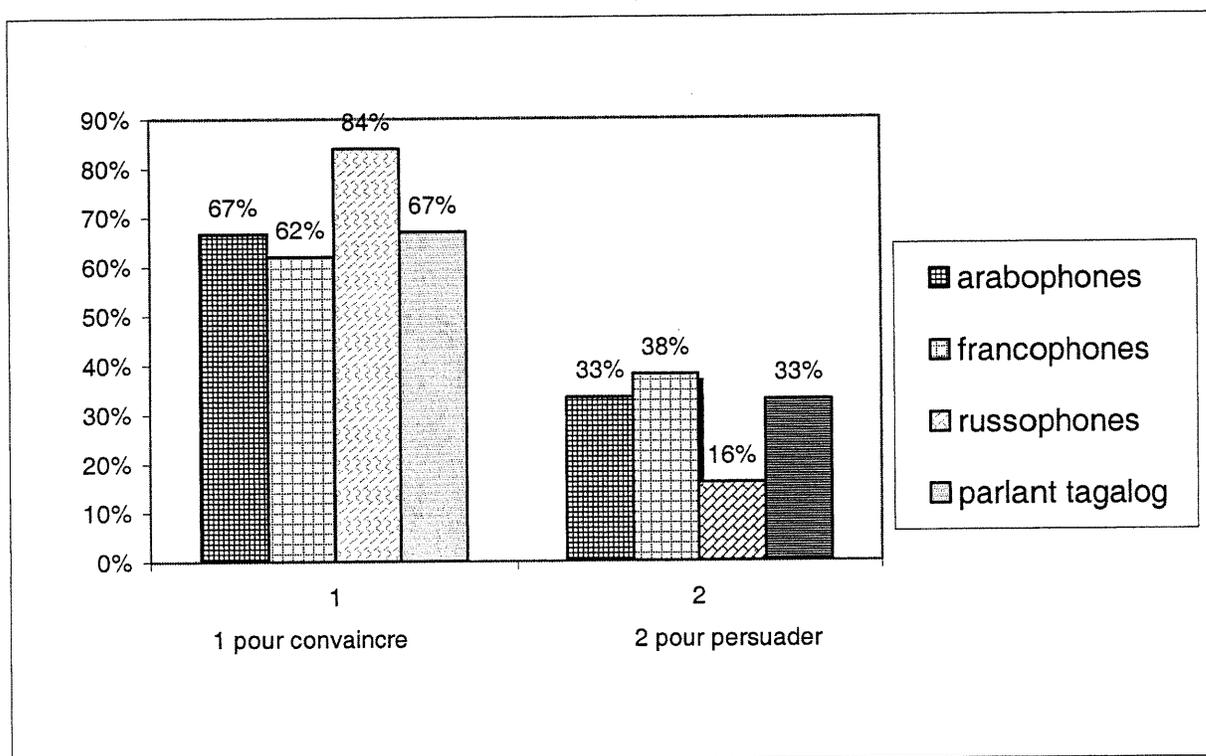


Figure 30 : Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour soutenir une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe masculin

L'observation des arguments utilisés pour soutenir une thèse ou une contre-thèse laisse apparaître une grande fréquence d'emploi avec l'intention de convaincre dans tous les groupes culturels : les arabophones y consacrent 67% de leurs arguments, les francophones 62%, les russophones 84% et le sujet parlant tagalog 67%. On remarque que les russophones y réservent la majorité de leurs arguments et que les arabophones et le groupe parlant tagalog leur réservent le même pourcentage de leur argumentation. Les arguments pour persuader ont été moins employés et représentent à peu près le tiers des arguments de soutien pour les groupes arabophones (33%), francophones (38%) et parlant tagalog (33%).

Seul le groupe russophone a très faiblement utilisé ce type d'arguments subjectifs (16%) qui a pourtant été privilégié par le sujet féminin de ce groupe culturel. *Cette utilisation simultanée des arguments subjectifs par les sujets des deux sexes de la culture russophone est donc à souligner car il pourrait être à l'origine de comportements argumentatifs particuliers liés au sexe et à la culture de ces sujets.*

4.4.2.3 Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour réfuter une thèse par les sujets de sexe masculin

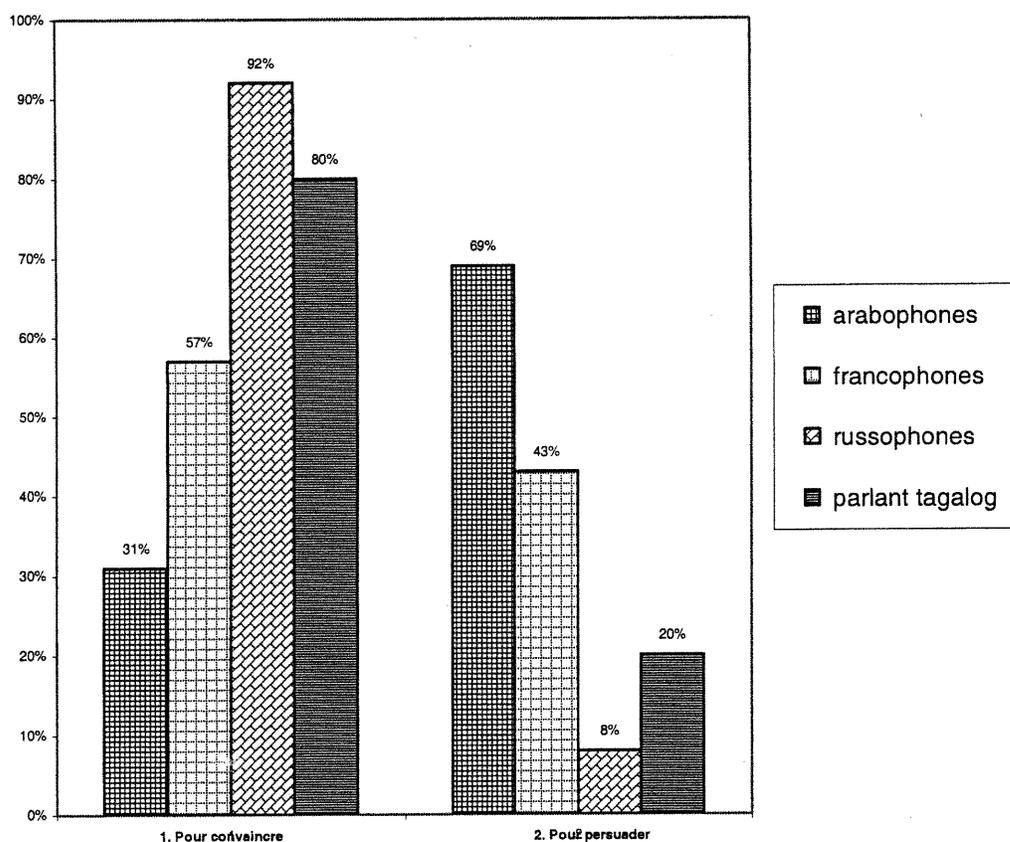


Figure 31: Comparaison transculturelle des arguments utilisés pour réfuter une thèse ou une contre-thèse par les sujets de sexe masculin

L'observation d'ensemble des comportements argumentatifs de réfutation des sujets masculins des différents groupes culturels permet de constater une grande utilisation des

arguments pour convaincre par les sujets russophones (92%) et par celui qui parle tagalog (80%). Le groupe francophone y consacre plus de la moitié de son argumentation de réfutation (57%) mais le groupe arabophone ne lui en réserve que près d'un tiers (31%). Par contre, ce groupe consacre la plus grande partie de ses arguments de réfutation (69%) à la persuasion, ce qui donne un caractère subjectif à son argumentation. Parmi les autres groupes culturels, seul le groupe francophone accorde une certaine place à la subjectivité dans son argumentation (43%). *Il est à remarquer que, dans son argumentation, le groupe francophone accorde presque la même importance à l'intention de convaincre (57%) et qu'à celle de persuader (43%)* alors que les autres groupes culturels ont des comportements différenciés pour convaincre et pour persuader.

4.4.2.4 Comparaison transculturelle des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe masculin

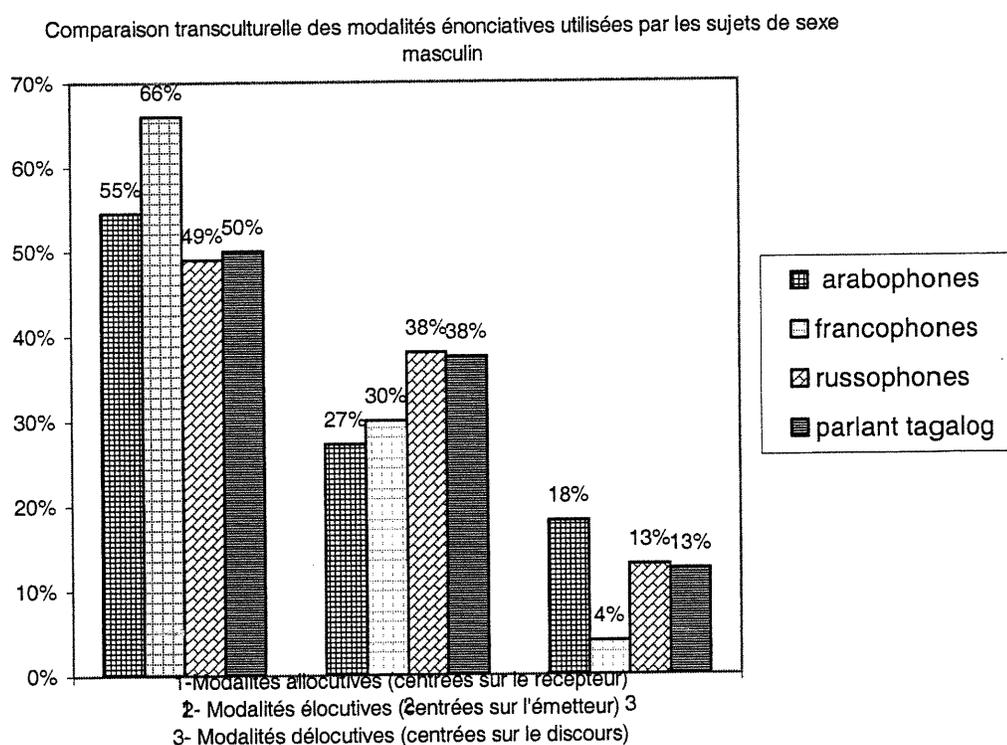


Figure 32: Comparaison transculturelle des modalités énonciatives utilisées par les sujets de sexe masculin

Les modalités énonciatives utilisées par les sujets masculins se présentent comme étant essentiellement allocutives puisqu'elles regroupent environ la moitié des modalités

utilisées par tous les sujets. Le groupe francophone se distingue par la plus grande utilisation de ces modalités, soit 66%, les autres groupes se limitant à 55% pour les arabophones, 49% pour les russophones et 50% pour le sujet parlant tagalog. Les modalités élocutives ont été utilisées avec la même fréquence par le groupe russophone et celui qui parle tagalog (38%) mais elles sont moins utilisées par les autres. Les modalités délocutives sont très faiblement représentées chez le groupe francophone (4%) mais leur utilisation n'est pas très élevée non plus chez les autres groupes : 18% chez les arabophones et ce chiffre représente l'utilisation la plus élevée de ces modalités; les autres groupes n'ont réservé que 13% de leurs modalités énonciatives aux modalités délocutives. *On peut donc dire que les modalités les plus employées par les sujets de sexe masculin de toutes les cultures sont les modalités allocutives avec une utilisation plus marquée chez les sujets francophones. Les modalités élocutives ont été utilisées de manière égale par les russophones et par le sujet parlant tagalog.*

Chapitre 5 : CONCLUSIONS

Chapitre 5 : CONCLUSIONS

Ce dernier chapitre, consacré aux conclusions auxquelles a abouti la recherche, répondra dans une première partie aux questions de recherche formulées à la fin de la problématique et affinées après la présentation du cadre conceptuel. Un commentaire sur le lien des résultats avec l'origine culturelle ou l'appartenance sexuelle des sujets sera effectué toutes les fois que cela semblera pertinent. La deuxième partie présentera les limites de cette recherche compte tenu des conditions de déroulement, de la faiblesse du nombre de sujets et de l'originalité de l'instrument d'analyse.

5.1 SOMMAIRE ET DISCUSSION

La présente recherche s'est fixé deux objectifs : d'abord, décrire les argumentations écrites des sujets des deux sexes appartenant aux cultures arabophone, francophone, russophone et parlant tagalog, puis comparer les résultats obtenus pour relier des différences ou ressemblances éventuelles au sexe et/ou à l'origine culturelle de ces sujets. Dans ce but, une analyse qualitative du contenu de chaque rédaction a été effectuée. Cette analyse a tenté de relever le plus grand nombre possible d'informations permettant de mieux caractériser les comportements argumentatifs de chaque sujet et de les relier à son appartenance culturelle et/ou sexuelle.

La description des argumentations

La description des argumentations de tous les sujets s'est faite à partir d'un même modèle méthodologique qui s'est préoccupé d'abord de la présentation générale de la rédaction en tenant compte de la disposition du texte en paragraphes ou non et des marques typographiques particulières utilisées pour renforcer l'argumentation. Cette présentation générale n'avait pas été prévue au début de la recherche parce que nous pensions que les marques typographiques générales se rencontraient plus dans les textes imprimés que dans les productions scolaires qui devaient être soumises à un modèle standard enseigné aux élèves presque en même temps que l'écriture. Il a fallu nous défaire de cette idée préconçue en constatant d'abord que cette présentation matérielle du texte n'était pas uniforme (Kaplan,

1966) et que quelquefois, elle avait un caractère argumentatif indéniable. Ces présentations matérielles particulières des productions écrites ont donné lieu aux commentaires généraux qui seront présentés ci-dessous. Nous avons ensuite recherché les différents éléments qui constituent les grandes catégories de l'argumentation : la formulation de l'objet de l'argumentation, les arguments utilisés pour soutenir ou pour réfuter une thèse ou une contre-thèse et les modalités énonciatives les plus récurrentes. Enfin, à partir de ces productions écrites, nous avons tenté de dégager l'image de l'argumentateur et celle du destinataire de l'argumentation en essayant de les relier, lorsque cela s'est montré pertinent, au groupe culturel qui les a produites. Il n'a pas été réservé de place particulière à l'image de l'objet de l'argumentation puisque l'image que le scripteur en donne apparaît à travers le point de vue formulé à ce sujet. Celui-ci est apparu soit comme un simple objet sur lequel il a fallu prendre position, soit comme un non-sens qui a été rejeté pour être aussitôt remplacé par une proposition qui a semblé plus plausible au scripteur.

- La présentation générale des productions écrites

Le groupe arabophone a produit des textes différemment présentés; la moitié ne présentait pas de caractéristiques matérielles particulières si ce n'est la longueur insuffisante des textes, compte tenu du temps imparti pour la rédaction (une période de 75 minutes), alors que l'autre moitié présentait des textes disposés en paragraphes, avec une formule d'appel. La raison de cette différence de comportement scriptural pourrait être précisée par une entrevue mais ce type d'investigation pourrait être mené dans le cadre plus vaste d'un doctorat. Quelques mots ont été placés entre guillemets *tanant (sic)* et *amical* pour signaler un changement de niveau de langue pour le premier et un sens particulier pour le second,

Le groupe francophone a présenté des textes écrits de manière régulière, présentant une formule d'appel et quelquefois une formule de clôture (remerciement) et une signature. Ce qui caractérise certains textes de ce groupe, c'est l'utilisation des guillemets pour employer des termes d'un registre plus familier voire relâché (« *tapette* »), pour rapporter des discours ou pour donner à certains mots un sens particulier comme par exemple « suposément » (*sic*). Certains mots ont été soulignés d'un trait (*merci*) et d'autres de deux traits (*stupide*), ce qui, manifestement, les charge d'une intention de sens supplémentaire.

Le groupe russophone a produit des textes relativement courts dans leur ensemble (moins d'une page); quelques-uns comportent des formules d'appel et des signatures.

Le groupe parlant tagalog a présenté des textes un peu plus longs que les précédents, comportant quelques formules d'appel et quelques signatures. Ils contiennent aussi quelques mots entre guillemets pour en indiquer un emploi particulier comme un changement de niveau de langue (ex : « *niaiser* ») ou une connotation particulière (ex : « *homosexuel* », « *sexy* »). La disposition d'un texte en paragraphes est aussi à signaler surtout parce que chacun de ces paragraphes renferme une idée bien précise.

En résumé, la disposition ou non des différentes productions en paragraphes est quelquefois marquée culturellement : lorsqu'elle manifeste un va-et-vient de la pensée entre la thèse et la contre-thèse chez un sujet arabophone, elle confirme les conclusions de Kaplan (1966) quant à un mouvement en parallèle de la pensée chez les sujets arabophones ; elle manifeste aussi une certaine circularité de la pensée lorsque un sujet parlant tagalog multiplie les points de vue en autant de paragraphes sur toutes sortes de choses sans aborder le problème posé de façon directe. Ce constat confirme aussi les conclusions de Kaplan (1966) mais il ne peut être généralisé, étant donné le nombre réduit de sujets qui ont manifesté ce comportement argumentatif. Pour l'ensemble des sujets, la disposition en paragraphes serait plutôt la conséquence d'un apprentissage scolaire qui a pu être bien fait ou mal fait. Les marques typographiques utilisées manifestent une différence quant à l'intention d'installer une certaine complicité entre l'émetteur et le destinataire : en effet, l'emploi des guillemets montre que les sujets connaissent l'usage habituel qui est fait de cette marque typographique; ils l'utilisent pour se permettre de nommer les choses en ayant recours à niveau de langue différent de celui qu'impose la correction lorsqu'on s'adresse à une personne avec laquelle on n'entretient pas de relations familières et, à plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'un ministre. L'étude de cette intention mériterait d'être approfondie.

- **La formulation de l'objet de l'argumentation**

La formulation de cet élément de l'argumentation renseigne sur l'attitude du scripteur face à l'objet de son argumentation. Quelle stratégie argumentative va-t-il choisir? Va-t-il nommer ce pour quoi ou contre quoi il va argumenter? Nommra-t-il autre chose? Prendra-t-il position face au problème qui lui est posé? Autant d'éléments que nous avons tenté de décrire : la quasi-totalité des sujets s'est exprimée contre la thèse proposée et pour la contre-thèse qui l'accompagne; certains sujets ont pourtant trouvé d'autres thèses à défendre, comme nous l'avons vu.

Le groupe arabophone est le seul à avoir explicitement nommé la thèse à réfuter; les autres groupes ont plus exprimé leur point de vue sur la thèse à réfuter ou la contre-thèse à soutenir sans formuler l'une ou l'autre de façon explicite.

Le groupe parlant tagalog a eu des comportements différents des autres groupes quant à la formulation de l'objet de l'argumentation : un sujet se déclare contre la thèse proposée mais trouve des arguments qu'avanceraient les tenants de cette thèse pour la soutenir; c'est une démarche assez étonnante dans la mesure où c'est le scripteur qui donne les arguments de soutien en les attribuant à d'autres voix dans son argumentation. Il aurait été intéressant de compléter l'investigation chez d'autres membres du même groupe linguistique pour tenter de retrouver d'autres manifestations de cette polyphonie argumentative. Les autres sujets de ce groupe ont choisi de soutenir d'autres thèses tout en se déclarant contre la thèse proposée : l'un a choisi de présenter les avantages de l'éducation alors qu'un autre a préféré imputer les causes des mauvais résultats scolaires à l'adolescence et il a argumenté dans ce sens; un autre encore a exprimé une thèse-conclusion qui indique que c'est l'élève qui est responsable de ses choix *comme de lâcher l'école pour « niaiser » (sic)*. On pourrait penser que cette transformation de la thèse à défendre serait un comportement culturel, mais une telle affirmation demanderait à être confirmée par d'autres comportements argumentatifs du même type rencontrés chez d'autres sujets du même groupe linguistique.

- **L'utilisation des arguments de soutien**

Pour soutenir la contre-thèse, les différents groupes linguistiques ont choisi de convaincre leur interlocuteur en utilisant des arguments dits objectifs parce qu'ils ont recours à des marqueurs de raisonnement tels que *parce que, si, donc...* Les arguments plus employés ont été ceux qui indiquaient l'hypothèse et les conséquences qu'elle pouvait entraîner. Un souci de classement (*premièrement, deuxièmement, ... d'abord, ensuite...*) a été constaté chez les sujets parlant tagalog mais les sujets russophones l'ont manifesté même dans des textes courts. Il faut aussi signaler que seul le sujet féminin russophone et les sujets parlant tagalog ont choisi de soutenir la contre-thèse par des arguments subjectifs centrés sur des jugements de valeur. Ce comportement particulier du sujet féminin russe et de ceux parlant tagalog mériterait d'être exploré davantage car il pourrait être révélateur d'une attitude particulière liée aux sujets de sexe féminin de ces cultures.

- **Les arguments de réfutation**

Pour réfuter la thèse, les sujets russophones ont été unanimes à utiliser un procédé de raisonnement caractérisé par des arguments faisant appel à une certaine rationalité : explications, classement des arguments, faits évidents ont été employés. Ayant été le seul groupe à avoir utilisé cette stratégie pour convaincre le destinataire de renoncer à son projet, cela pourrait constituer un comportement culturel qui gagnerait à être davantage exploré. Cette stratégie de réfutation par la recherche d'objectivité a aussi été utilisée par près des 9/10^{ème} des sujets féminins du groupe francophone alors que seule la moitié des sujets masculins du même groupe s'est comportée de la sorte. Cette différence de comportements argumentatifs entre les sujets féminins et masculins francophones en situation de réfutation devrait aussi être examinée plus en détail parce qu'elle serait l'expression d'une différence de comportement en rapport avec le sexe des sujets. Cette différence pourrait être le signe d'un comportement culturel particulier. Dans le groupe parlant tagalog, seul le sujet masculin a utilisé cette stratégie; cela pourrait encore être une caractéristique à mettre en relation avec le sexe dans la culture de ces sujets.

La réfutation axée sur la subjectivité n'a pas été utilisée par tous les groupes culturels de la même manière : le groupe arabophone s'est caractérisé par une stratégie de réfutation basée sur les jugements de valeur; comme tout le groupe a adopté le même procédé argumentatif, on peut supposer qu'il s'agirait là d'un comportement culturel. Le groupe francophone masculin a utilisé à la fois des arguments de raisonnement (et ce sont les plus nombreux) et des arguments plus subjectifs de persuasion, moins nombreux mais tout aussi présents; ils se caractérisent non seulement par des jugements de valeur mais également par des attitudes de dévalorisation, à la limite de la violence verbale formulée à l'aide d'expressions telles *stupide, ridicule, vous allez manger de la merde (sic)*. La réfutation s'est exprimée aussi à travers le rejet de la raison invoquée, jugée *absurde*, pour justifier la suppression de la mixité; cette remise en cause de ce qui fonde le problème posé s'est retrouvée dans les argumentations de tous les groupes culturels qui ont fourni d'autres causes à ce problème : pour quelques francophones, la faiblesse des résultats des élèves est due au fait que *le français(..) est une langue très complexe (sic)* et, par comparaison, on aimerait bien savoir *ce qui se passe dans les autres provinces*; la référence culturelle dans ce cas est évidente, la majorité des autres provinces du Canada n'étant pas francophones. Pour un autre sujet, ce sont les parents qui sont à blâmer pour la faiblesse des résultats scolaires. Pour les sujets russophones, la cause des mauvais résultats se situe soit au niveau du

manque de détermination dans les idées (sic) des élèves eux-mêmes ou dans leur manque de volonté, soit au niveau du *système dans les écoles* qui devrait *donner plus de travail à faire, être plus sérieux comme dans l'armée (sic)*, *donner plus de retenues* ou qui devrait faire en sorte que *les élèves aiment l'école*. Le groupe parlant tagalog a aussi situé la cause de l'insuffisance des résultats au niveau de la volonté des élèves mais un sujet a choisi de réfuter la thèse en précisant que nous étions en *l'an 2000* et que *tous* devaient *changer* et que *les filles* étaient *égaux aux garçons (sic)*; ces affirmations permettent d'inférer que, pour ce sujet, la suppression de la mixité représente un recul dans le temps puisque *nous reviendrions aux siècles* où *les filles* étaient *en bas de tout le monde (sic)*. Pour les sujets arabophones aussi, *la non-mixité existait il y a longtemps de cela mais nous avons évolué; aujourd'hui la non-mixité est du sexisme (sic)*, autant de positions qui remettent en cause les fondements mêmes du problème posé. Ce seraient là des références culturelles particulières chez les arabophones et les sujets parlant tagalog qui demanderaient à être explorées.

- **Les modalités énonciatives**

Les modalités énonciatives qui ont été majoritairement utilisées par tous les groupes culturels sont les modalités allocutives tournées vers le destinataire puisque les argumentations produites l'ont été dans le but de convaincre ou de persuader ce destinataire. Les termes employés nous renvoient l'image que se fait l'émetteur de son destinataire : les formules d'appel ou d'interpellation indiquent le respect qu'inspire la fonction mais les termes dévalorisants, les insultes, directs ou à peine voilés témoignent du peu de considération qui est accordée au projet qu'il propose. Le destinataire est présenté comme ne connaissant pas la réalité du terrain puisque les fondements mêmes du projet sont remis en cause. Les modalités élocutives, moins employées que les précédentes par la plupart des groupes linguistiques confirment cette image puisqu'elles présentent l'émetteur comme connaissant mieux la réalité scolaire, familiale et sociale dans laquelle vit l'élève; certains sujets se permettent de donner des conseils, d'autres font des recommandations, d'autres encore avertissent, menacent ou carrément exigent du destinataire qu'il mette fin à son projet dans son propre intérêt, sinon il risquerait bien des désagréments tels que manifestations, grèves ou autres réactions de la part des principaux concernés, les élèves. Les sujets se présentent donc comme des êtres conscients de leur situation (les résultats scolaires, c'est leur problème) et de leur pouvoir puisque certains d'entre eux vont jusqu'à exprimer des menaces (groupes francophones et russophones). Le sujet arabophone féminin montre une certaine

forme de courage ou d'audace en osant accuser le ministre de vouloir instaurer une certaine forme de sexisme dans les écoles alors que les sujets parlant tagalog assument leur responsabilité en déclarant que les résultats scolaires sont le problème des élèves. Les sujets féminins de ce groupe linguistique se présentent comme adhérant à des valeurs de respect, de travail et de justice, connaissant les problèmes des adolescents mais demandant peu de choses; garder *la mixité parce que c'est cool (sic)* et *avoir des professeurs qui les amusent, c'est bon (sic)*. Les réactions de ce dernier groupe culturel sont moins marquées d'agressivité que celles des autres groupes et, de ce fait, devraient être mieux explorées pour voir si ce comportement est spécifique à cette culture et à ce sexe.

5.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Elles sont de deux ordres : celles qui sont indépendantes de la volonté du chercheur et celles sur lesquelles il est possible d'intervenir.

- Les limites indépendantes de la volonté du chercheur

Ces limites sont dues aux conditions extérieures de déroulement de la recherche. Celle-ci s'est déroulée dans un seul établissement scolaire, l'école secondaire de la Côte Saint-Luc, qui, malgré toutes les facilités accordées par les directions administrative et pédagogique de l'établissement, n'a pas pu fournir suffisamment de sujets répondant aux critères de sélection retenus. Comme, par ailleurs, aucun autre établissement de la commission scolaire de Montréal ni de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys n'a accepté de participer à la présente recherche, malgré les autorisations présentées et les interventions de personnalités du monde de l'Éducation, nous avons dû limiter les observations aux sujets de l'école de la Côte Saint-Luc.

Le nombre réduit de sujets observés a conduit au fait que les résultats enregistrés par cette recherche ne sont pas représentatifs des comportements argumentatifs de toute la population scolaire : en effet, la sélection des sujets n'a pu se faire ni par maquette, ni de façon aléatoire. L'observation a porté sur tous les sujets qui répondaient aux critères de sélection mais l'insuffisance du nombre de sujets retenus ne permet pas une généralisation des résultats.

Pour éviter que ce genre d'obstacle ne vienne compromettre les chances de généralisation des résultats des recherches entreprises dans le domaine de l'éducation, il

faudrait peut-être réfléchir à établir une forme de relations et d'échanges plus fréquents et peut-être même plus systématiques entre les instances de recherches universitaires, d'une part, et le terrain, objet de ces recherches, d'autre part.

- **Les limites sur lesquelles il est possible d'intervenir**

L'analyse des productions écrites a permis de constater que l'intention des scripteurs ne correspond pas toujours aux intentions décrites dans le cadre conceptuel. Aux intentions de convaincre et de persuader, s'ajoutent aussi celles de prendre position ou de donner son opinion sur le problème posé. Par ailleurs, la réfutation s'est manifestée de multiples façons : outre les arguments prévus sur la grille d'analyse pour l'exprimer, elle est apparue à travers la rétorsion et une certaine forme de restriction de la réfutation que nous avons nommée restrictive : le sujet rejette la suppression de la mixité mais l'accepte pendant les cours les plus importants seulement. Ce n'est pas une concession qui est faite mais une restriction de la réfutation.

Sur un autre plan, le comportement argumentatif de certains sujets, sans lien avec la culture ni avec le sexe, a été assez surprenant dans la mesure où la grille d'analyse ne le fait pas ressortir suffisamment: il s'agit des sujets qui, ayant dénoncé une erreur dans le raisonnement de leur interlocuteur (*la cause de la faiblesse des résultats scolaires n'est pas la mixité*), trouvent une autre cause qu'ils expliquent avec un ensemble d'arguments qui, eux, sont disponibles sur la grille. Cette autre cause serait une troisième thèse, différente de la thèse proposée, de la contre-thèse et du point de vue, mais qui n'a pas d'autre espace pour apparaître que celui qui vient d'être cité (R.A-abs=absurdité dans le raisonnement) ou celui plus vaste de *solution* (S.A.sol. =argument de soutien par une proposition de solution). Exemples de troisième thèse proposée par les sujets : les parents sont à blâmer parce qu'ils imposent à leurs enfants une certaine vision (présentée dans le texte) du monde; le système éducatif sous ses différentes facettes (le manque de sévérité dans les écoles, le laxisme des professeurs); l'adolescence et ses problèmes; le manque de volonté de réussir de la part des élèves; le manque de motivation, etc., chaque thèse étant étayée par un argument au moins.

Faisant suite aux points présentés précédemment, l'utilisation de la grille d'analyse des productions écrites par un autre chercheur a laissé apparaître quelques points à parfaire si nous voulons accroître la validité de cet instrument d'analyse. En effet, cette utilisation a présenté quelques différences avec l'utilisation qui en a été faite par la chercheuse. Ces

différences sont apparues dans le relevé de la thèse, de la contre-thèse et des mots dévalorisants. Ont été classées sous les rubriques *thèse* et *contre-thèse* les expressions de *points de vue* ou d'opinions; ces trois objets de l'argumentation devraient donc être définis d'une manière plus précise pour permettre, même à un non-spécialiste de l'argumentation, de les retrouver et de les différencier. Cette entreprise n'est pas facile car la thèse, comme la contre-thèse, peut être implicite et se dégager d'un ensemble d'arguments comme elle peut se confondre avec la conclusion de l'argumentation. Par ailleurs, et c'est cela qui a réellement constitué un problème, l'analyse des énoncés découpés en unités de sens n'a pas toujours été effectuée de la même manière. Par exemple, l'énoncé suivant : *S'il n'y a pas de filles dans l'école/, je trouve que ça fait un peu « tapette » sur les bords* a été analysée par la chercheuse comme comportant d'abord un argument de réfutation de la thèse exprimant l'hypothèse avec *si* (R.A-Hypo. sur la grille d'analyse) puis exprimant un point de vue (*je trouve que*) et enfin un argument de réfutation de la thèse par la disqualification (R.A-disqual. sur la grille d'analyse) qui se reconnaît par l'utilisation de termes dévalorisants ou insultants. La modalité allocutive d'insulte a été attribuée au mot *tapette*. L'autre chercheur qui a bien voulu accepter de faire l'analyse de quelques copies (quatre, une de chaque culture) a analysé la première partie de l'énoncé comme étant une thèse et la seconde comme étant un point de vue en y relevant une modalité élocutive de nuance *un peu*. Il semblerait que cette analyse ne soit pas fautive mais incomplète. En effet, il y a eu formulation de la thèse mais intégrée dans une hypothèse et c'est sur cette dernière que le sujet formule son point de vue. Dans ce cadre, il émet un jugement de valeur disqualifiant qu'il nuance par les modalités élocutives *un peu* et *sur les bords* qui ont davantage un caractère de nuance ironique voire moqueuse.

De façon générale, on peut dire que si l'intention de communication du sujet est bien perçue, elle n'est pas toujours restituée par l'analyse qui reste globale à cause de la multiplicité des objets de l'argumentation à rechercher. Une analyse qualitative plus fouillée aurait pu se faire avec la même grille d'analyse mais avec un groupe linguistique plus restreint et un seul objectif de recherche comme par exemple rechercher les marques de surface de l'intention de communication du scripteur. L'analyse aurait gagné en finesse et aurait davantage utilisé les possibilités offertes par la grille. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas finies et peuvent être complétées notamment par une partie consacrée à la présentation matérielle du texte argumentatif qui regrouperait la disposition du texte en paragraphes,

l'utilisation de moyens typographiques particuliers, une ponctuation particulière et, éventuellement, de moyens iconographiques particuliers.

La conclusion à laquelle nous avons abouti est que l'efficacité de l'instrument dépend de l'utilisateur et de la minutie avec laquelle il délimitera ses unités de sens et du sens qu'il en aura dégagé. Si celui-ci est identifié et codé comme prévu dans la partie « méthodologie », à l'aide de la catégorie de la grille à laquelle il correspond (T pour thèse, S.A-ex. pour argument de soutien explicatif, R.A-ex. pour argument de réfutation explicatif), puis porté dans la marge de la production écrite, en face de l'unité de sens correspondante, on peut lire verticalement dans la marge, les éléments codés qui indiquent toute la stratégie argumentative adoptée. Celle-ci se présente généralement ainsi: point de vue (P.de V.), thèse (T), plusieurs arguments de soutien (S.A-...) ou plusieurs arguments de réfutation (R.A-...), puis un autre point de vue et une autre thèse ou contre-thèse (C.T.) suivie d'autres arguments de soutien ou de réfutation. On verra à quel moment (au début ou à la fin de son argumentation) le scripteur aura adopté une stratégie de soutien et avec quel type d'arguments et à quel moment il aura adopté une stratégie de réfutation et avec quels arguments. De cette manière, cet instrument d'analyse peut permettre de relever le circuit argumentatif (Masseron, 1997) utilisé par le scripteur, circuit qui peut apparaître dans une séquence argumentative (Adam, 1992), une cellule argumentative (Toulmin, 1958), un schéma argumentatif ou un modèle argumentatif (Chartrand, 1995).

Comme tout instrument, cette grille d'analyse est perfectible et adaptable à des objets de recherche plus précis en argumentation, mais on constate déjà, qu'avec la forme qu'elle a actuellement, elle a permis de relever des différences dans les argumentations des sujets des deux sexes de différents groupes culturels. Ces différences pourraient être explorées plus en détails, au moyen d'entrevues par exemple, pour être précisées et mieux différenciées selon les cultures qui les ont manifestées.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Abou, S. (1981). L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris : Anthropos.
- Adam, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes, Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1996). « L'argumentation dans le dialogue », Langue française, n°112, pp. 31-49.
- Adam, J.-M. et Bonhomme, M. (1997). L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion, Paris : Nathan.
- Aktouf, O. (1992). Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, HEC Presses, 3e éd.
- Angenot, M. (1982). La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes, Paris : Payot.
- Anscombe, J.-C. et Ducrot, O. (1983). L'argumentation dans la langue, Bruxelles : P.Mardaga, Coll. Philosophie et langage.
- Aristote (-300 AV, J.-C./ 1991). Rhétorique. Paris : le Livre de Poche, Traduction de Charles-Émile Ruelle.
- Aristote (-300 AV, J.-C./ 1967). Topiques (Livre I-IV). Paris : Les Belles Lettres, texte établi et traduit par J. Brunschwig.
- Augé, M. (1994). Le sens des autres : actualité de l'anthropologie, Paris : Fayard.
- Auricchio, A. , Masseron, C. et Perrin-Chirmer, C. (1992). « L'argumentation écrite », Pratiques, n°73, pp. 7-77.
- Austin, J.L. (1970). Quand dire, c'est faire , Paris : Seuil.
- Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Paris : Hatier-Crédif/Didier
- Benedict, R. (1950). Échantillons de civilisations (trad. franç.), Paris : Gallimard.
- Bézille, H. (1996). « Les représentations en questions », Éducatives, n°10, pp.12-15.
- Boas, F. (1940). Race, Language and Culture, New York : Macmillan.
- Boissinot, A. (1992). Les textes argumentatifs, Toulouse : Bertrand-Lacoste. Collection Didactiques.
- Bouchard, R. (1996). « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », Langue française, n°112, pp. 88-105.
- Bourdieu, P. (1980). « L'identité et la représentation », Actes de la recherche en sciences sociales, n°35, pp. 63-72.
- Brassart, D.-G. (1990). « Retour(s) sur « Mir » ou comment analyser et représenter un texte argumentatif (écrit) », Argumentation, vol.4, n°3, pp.299-332.
- Brassart, D.-G. (1996). « Didactique de l'argumentation écrite : approches psycho-cognitives » Argumentation, vol. 10, n°1, pp.69-87.

- Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, et D. Chabanne, J.-C. (1998). « Le point de vue , le doute et le savoir » Le français aujourd'hui, n°123, pp.16-29.
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M..(1989). Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1983). Langage et discours : éléments de sémiolinguistique, Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression, Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (1998). « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », Le français aujourd'hui, n°123, pp. 6-15.
- Charolles, M., Masseron, C. et Halté, J.-F. (1989). Pour une didactique de l'écriture, Metz.
- Charolles, M., Fisher, S. et Jayez, J. (1990). Le discours. Représentations et interprétations, Nancy : Presse universitaire de Nancy.
- Chartrand, S.-G.. (1993). « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits » Revue de l'ACLA, vol. 15, n° 1, pp. 9-21.
- Chartrand, S.-G. (1995). Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat publiée, 313 p.
- Chartrand, S.-G. (sous la direction de) (2001). Apprendre à argumenter. 5^{ème} secondaire. Saint-Laurent : ERPI.
- Chevalier, J.-C. (1994). « Enseigner l'argumentation et la norme », Le français dans le monde, n° 269, pp.40-45.
- Chiss, J.-L. et David, J. (1991). « Penser l'écrit pour la didactique », Le français aujourd'hui, n° 93, pp. 7-19
- Connor, U. et Kaplan, R.-B. (Eds) (1987). Writing across Languages : Analysis of L2 texts. Reading, MA: Addison Wesley
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1999). Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1997-1998 et 1998-1999.
- Cuche, D. (1996). La notion de culture dans les sciences sociales, Paris : La Découverte.
- Dabène, M. (1991). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », Le français aujourd'hui, n°93, pp. 25-35.
- De Koninck, Z. (1990). Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.
- Decron, A. (1998). « Écrire pour penser, un « je » d'enfant! », Le français aujourd'hui, n°123, pp.54-63.

- Demorgon, J. (1996). Complexité des cultures et de l'interculturel, Paris : Anthropos.
- Devanne, B. et Le Lann, J. (1991). « La classe de neige, c'est chouette : une pratique de l'argumentation au Cours Moyen », Le français aujourd'hui, n°93, pp. 49-60.
- Develay, M. (1993). De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF.
- Doise, W. (1989). « Attitudes et représentations sociales », *In* D. Jodelet, Les représentations sociales, Paris : P.U.F, pp.220-230.
- Dolz, J., Rosat, M.-C. et Schneuwly, B. (1991). « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », Le français aujourd'hui, n°93, pp. 37-47.
- Ducrot, O. (1980). Les échelles argumentatives, Paris : Minuit.
- Durkheim, E. (1983). Les règles de la méthode sociologique, Paris : PUF.
- Eggs, E. (1994). Grammaire du discours argumentatif. Le topique, le générique, le figuré, Paris : Kimé.
- Fayol, M. (1991). « La production d'écrits et la psychologie cognitive », Le français aujourd'hui, n°93, pp. 21-24.
- Freedle R. & Duran, R. (1979). « Sociolinguistic approaches to dialogue with suggested applications to cognitive science ». *In* R. Freedle (Ed.), New Directions in Discourse Processing. Norwood, N.J.: Ablex.
- Gagné, G. , Lazure, R. , Sprenger-Charolles, L. *et al.* (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés, Bruxelles, Paris, Montréal : Éditions universitaires et de Boeck université.
- Gateaux-Mennecier, J. (1996). « Idéologie et structuration des pratiques sociales », Éducatons, n°10, pp. 27-33.
- Garcia-Deban, C. (1996). « Quand les élèves de CM1 argumentent », Langue française, n°112, pp. 50-66.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Giust-Desprairies, F. (1996). « Éclairer l'imaginaire », Éducatons, n°10, pp.24-26.
- Golder, C. (1996a). « La production de discours argumentatif : revue de questions », Revue française de pédagogie, n°116, juillet, août, septembre, pp.119-134.
- Golder, C. (1996b). Le développement des discours argumentatifs, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Golder, c. et Pouit, D. (1998). « Quelles situations pour apprendre à argumenter? », Le français aujourd'hui, n°123, pp. 31-44.
- Grawitz, M. (1986). Méthodes des sciences sociales, Paris : Dalloz.
- Grice, H. P. (1975). Logique et conversation. Traduction française (1979). New York : Academic Press.
- Grize, J.-B. (1981). « L'argumentation : explication ou séduction », L'argumentation, Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp.29-40.

- Grize, J.-B. (1990). « La construction du discours : un point de vue sémiotique », *In* M. Charolles. Le discours. Représentations et interprétations, Nancy : P.U.N, pp. 11-28.
- Grize, J.-B. (1996). Logique naturelle et communications, Paris : P.U.F.
- Gulich, E. (1990). « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », *In* M. Carolles. Le discours. Représentations et interprétations, Nancy : P.U.N, pp.71-109.
- Habermas, J. (Trad. fr. Fayard, 1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard
- Halté, J.-F. (1993). La didactique du français, Paris : P.U.F., 2ème édition corrigée.
- Herzlich, C. (1972). « La représentation sociale ». *In* S. Moscovici. Introduction à la psychologie sociale, Paris : Larousse, pp. 303-323.
- Hubat-Blanc, A-M. (1997). Énonciation et argumentation, Amiens : C.R.D.P.
- Hubat-Blanc, A-M. (1998). « L'argumentation : une construction interdisciplinaire », Le français aujourd'hui, Supplément n°2 au n°123, pp. 16-18.
- Indrasuta, C. (1988). "Narrative Styles in the writing of Thai and American Students". *In* A.C. Purves (Ed"), Writing across Languages and Cultures: Issues in Constrative Rhetorics (pp. 206-226). Newbury park: Sage Publications.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales, Paris : PUF.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. Language Learning, 16, 1-2, 1-20.
- Khosla, A. et Martin, C. (1999). Notre planète. Vol. 10, n° 2, Suisse : WWF.
- Ladmiral, J.R. et Lipiansky, E.M. (1989). La communication interculturelle. Représentations sociales et contacts interculturels, Paris : Colin.
- Laforge, L. (1992). « Une langue une culture à enseigner, une langue une culture à apprendre », Revue de l'AQEFLS, vol.14, n°2-3. pp. 83-99.
- Lévi-Strauss, C. (1958). Anthropologie structurale, Paris : Plon.
- Lévy-Bruhl, L. (1960). La mentalité primitive, Paris : PUF.
- Lundquist, L. (1993). « La cohérence textuelle argumentative : illocution, intention et engagement de consistance », Revue québécoise de linguistique, vol 22, n°2, pp.109-138.
- Mace, G. (1992). Guide d'élaboration d'un projet de recherche, Québec et Ottawa : Les Presses de l'Université Laval.
- Maguire, M. (1988). An analysis of dialogue journal writing. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Maisonneuve, J. (1974). La psychologie sociale, Paris : PUF.
- Malinowski, B. K. (1968). Une théorie scientifique de la culture, Paris : Maspéro

Martimbeau, A. (1992). Argumentation et lettre d'opinion : l'étude de trois manuels, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise non publié.

Masseron, C. (1997). « Pour une didactique de l'argumentation écrite (I et II) ». *Enseigner l'argumentation, Pratiques* n° 96, pp. 7-80.

Matte, J. et Saint-Jacques, M. (1999). Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1997-1998 et 1998-1999, Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Mc Andrew, M. (1999). Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire. École secondaire Saint-Luc. Portrait d'école. Université de Montréal. Recherche non publiée.

Mendenhall, V. (1990). Une introduction à l'analyse du discours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux, Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

Meney, L. (1999). Dictionnaire québécois français. Pour mieux se comprendre entre francophones. Montréal : Guérin.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1995a). Programme d'études. Le français, enseignement secondaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1995b). Portrait démographique des élèves de l'accueil et de la francisation, 1989-1990 à 1993-1994.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Indicateurs de l'éducation .

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Résultats aux épreuves uniques de Juin 2000 : français langue d'enseignement, 5^{ème} secondaire, volet (128-560) : production écrite par organisme scolaire.

Mirabail, H. (1994). Argumenter au lycée. Modules et séquences, Toulouse : Bertrand-Lacoste.

Moeschler, J. (1985). Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris : Hatier-Crédif.

Moeschler, J. (1990). « Théorie des actes de langage et analyse de conversation », Le discours. Représentations et interprétations, Nancy : P.U.N., pp.53-69.

Molinier, P. (1996). Images et représentations sociales, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1981). L'âge des foules. Un traité historique des psychologies des masses, Paris : Fayard.

Nolke, H. (1993). Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives. Paris : Kimé

Nolke, H. et Adam, J.-M. (2000). Approches modulaires : de la langue au discours. Lausanne : Delachaux et Niestlé

Oléron, P. (1983). L'argumentation, Paris : PUF.

Ostler, S. (1987). " English in parallels : A comparison of English and Arabic prose". *in* U. Connor and R.B. Kaplan (Eds.), Writing across languages : Analysis of L2 Text (pp. 169- 185). Reading, MA: Adison-Wesley

- Perelman, C. (1970). Le champ rhétorique. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1988). Traité de l'argumentation, Bruxelles : Université libre de Bruxelles. (5^e édition)
- Plantin, C. (1990). Essai sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative, Paris : Kimé.
- Plantin, C. (1996 a). L'argumentation, Paris : Mémo Seuil.
- Plantin, C. (1996 b). « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas », Langue française, n°112, pp. 9-30.
- Portine, H. (1983). L'argumentation écrite. Expression et communication. Paris : Hachette/Larousse.
- Purves, A. C. (1988). Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park: Sage.
- Raccah, P-Y. (sous la direction de) (1992). L'argumentation dans le langage, Gent : Communication et cognition.
- Richard, J. F. (1990). Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique, Tome 2, Paris : Dunod.
- Roberge, J. (1993). Le discours argumentatif en 5^e année secondaire dans le programme d'enseignement du français langue première au secondaire du ministère de l'Éducation du Québec, UQAM, Mémoire de maîtrise non publié. 140p.
- Searle, J.R. (1972). Les actes de langage, Paris : Hermann.
- Simonet, J. et R. (1990). L'argumentation stratégie et tactiques, Paris : Les éditions d'organisation.
- Söter, A.O. (1985). Writing: A third Language for Second Language Learners: A Cross-Cultural Discourse Analysis of the Writing of School Children in Australia. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Söter, A.O. (1988). *The second Language Learner and Transfer in Narration*. In A.C. Purves (Ed.), Writing Across Languages and Cultures, Issues in Contrastive Rhetoric (pp. 177-205). Newbury Park: Sage.
- Tapia, C. et Cohen-Scali, V. (1996). « Un concept utile en psychologie sociale », Éducatives, n°10, pp. 34-39.
- Todorov. T. (1981). Mikhail Bakhtine, le principe dialogique , Paris : Seuil.
- Thomsen. C. (2000). Stratégies d'argumentation et de politesse dans les conversations d'affaires. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang SA
- Toulmin, S.E., (1958). The Uses of Argument, Cambridge : Cambridge University Press.
- Tylor, E.B. (1871). La civilisation primitive, Traduction française, Reinwald, 1876-1878, Paris, 2 vol.
- Van Der Maren, J-M. (1995). Méthodes de recherches pour l'éducation, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vignaux, G.(1976). L'argumentation. Essai d'une logique discursive, Genève : Librairie Droz.

Vignaux, G. (1988). Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition, Paris : Ophrys.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grille d'analyse individuelle de l'argumentation produite dans les textes des élèves

N0 de l'élève : **Lg. maternelle** encore parlée : arabe; français; russe; tagalog

Sexe : F; M

1-L'objet de l'argumentation

Formulation	Indicateurs	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% tot.
T- de la thèse	Reprise mot à mot ou reformulée				
C-T d'une contre-thèse	Formulée explicitement				
P.de V : expression d'un point de vue	Je pense que, à mon avis,...				
Total					

2-Les arguments utilisés

2-1 pour soutenir la thèse ou la contre thèse (S.)

Pour convaincre	Indicateurs	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
S.A-rh.= rhétoriques	interrogations, comparaisons, métaphores, répétitions				
S.A-ex.= explicatif	Mots explicatifs,				
S.A-rai.=raisonnement	Articulateurs de pensée,				
S.A-clas=classement	D'abord, premièrement,				
S.A-emp =empirique	Faits, chiffres, exemples,				
S.C-A.=contre-argument	Arg. pour la C.thèse				
S.A-sol.= solution ou alternative	Solutions,+ ou alors, plutôt...				
S/total					
Pour persuader					
S.A-aff.= affectif	Sentiments, émotion				
S.A-ax.= axiologique	Jugements de valeur				
S.A-aut.= d'autorité	Dieu, pers. Célèbres				
S/total					
Total des arguments utilisés pour soutenir la thèse ou la contre thèse :					

2.2 Pour réfuter une thèse ou une contre-thèse

Pour convaincre	Indicateurs	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
R.A-ex=explicatif	Parce que, puisque, car,				
R.A-abs=absurde	Dans le raisonnement				
R.C.=élém.contradictoire	Dans le raisonnement				
R.A-hyp.= hypothétique	Si, au cas où...				

R.A-conséc.= consécutif	Alors, par consécutif,...				
R.A-conc.= concessif	Bien que, certes, ...				
R.A-emp.=empirique	Faits, exemples, chiffres				
S/total					
Pour persuader					
R.A-disqual.= disqualifiant	mots dévalor. insult.				
R.A-iron.= ironique	Dire le contraire de ce que l'on pense				
R.A-aut.= autorité	Dieu, persges célèbres				
R.A-x.= autres					
S/total:					
Total des arguments utilisés pour réfuter la thèse :					
Total de arguments :					
Non arguments					

3- Modalités énonciatives utilisées (M)

3-1 Modalités allocutives centrées sur le destinataire (M-all.)

Modalités allocutives	Mots spécifiques à	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-all.insulte	l'insulte (grossièreté, injures..)				
M-all.interp.	l'interpellation (monsieur,...)				
M-all.injonct.	l'injonction, l'ordre (ordonner...)				
M-all.interd.	l'interdiction (défendre de...)				
M-all.avertis	l'avertissement (prévenir..)				
M-all.autorisa.	l'autorisation (permettre...)				
M-all.jug.	le jugement (approuver, accuser)				
M-all.sugg.	la suggestion (recommander..)				
M-all.prop.	la proposition (proposer,...)				
M-all.emphat	l'emphase (répétit. Insistance)				
M-all.nég.	La négation (ne...jamais, pas, rien..)				
M-all.restric	La restriction(ne ...que, juste)				
M-all.interrog.	l'interrogation (diff.formes)				
M-all.req.	la requête et le remerciement (s'il vous plaît, merci...)				
M-all.cond..	l'éventualité (mode conditionnel)				
M-all.autres					
Total des modalités allocutives :					

3-2 Modalités élocutives centrées sur l'émetteur (M-él.)

Modalités élocutives	Mots spécifiques à (ou au)	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-él.aveu	L'aveu (avouer..)				
M-él.constat	Le constat (voir...)				

M-él.savoir/ignorance	Le savoir/ l'ignorance (savoir..)				
M-él.appréciation	L'appréciation (trouver...)				
M-él.nuance	La nuance (plutôt, pas tellement..)				
M-él.obligation	L'obligation (devoir...)				
M-él.nécessité	La nécessité (nécessaire...)				
M-él.possibilité	La possibilité (pouvoir...)				
M-él.volonté	La volonté (vouloir, désirer...)				
M-él.promesse	La promesse (promettre...)				
M-él.acceptation/refus	L'acceptation/ le refus (...refuser)				
M-él.accord/désaccord	L'accord/ le désaccord (être...)				
M-él.déclaration	La déclaration (affirmer, nier...)				
M-él.souhait	Le souhait (souhaiter...)				
M-él.assurance	L'assurance (assurer)				
M-él.garantie	La garantie (garantir)				
M-él.indéfini	Pron. Indéfini (on, personne, ...)				
M-él.autres					
Total des modalités élocutives					

3-3 Modalités délocutives : le propos émis est avancé comme existant en soi (M-dél.)

Modalités délocutives	Mots spécifiques à (ou au)	Numéro de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-dél.assert.	L'assertion (f. impersonnelle, ..)				
M-dél.disc.rapp.	Discours rapporté (directement et indirectement)				
Total des modalités délocutives					
Total des modalités énonciatives					

ANNEXE 2 : Grille de synthèse des argumentations produites dans les textes des élèves par groupe linguistique et par sexe

Nbre d'élèves : Lg. maternelle encore parlée : arabe; français; russe; tagalog
 Sexe : F; M

1-L'objet de l'argumentation

Formulation	Indicateurs	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
T- de la thèse	Reprise mot à mot ou reformulée				
C-T d'une contre-thèse	Formulée explicitement				
P.de V : expression d'un point de vue	Je pense que, à mon avis,...				
Total					

2- Les arguments utilisés

2-1 pour soutenir la thèse ou la contre thèse (S.)

Pour convaincre	Indicateurs	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
S.A-rh.= rhétoriques	interrogations, comparaisons, métaphores, répétitions				
S.A-ex.= explicatif	Mots explicatifs,				
S.A-rai.=raisonnement	Articulateurs de pensée,				
S.A-clas=classement	D'abord, premièrement,				
S.A-emp =empirique	Faits, chiffres, exemples,				
S.C-A.=contre-argument	Arg. pour la C.thèse				
S.A-sol.= solution ou alternative	Solutions,+ ou alors, plutôt...				
S/total					
Pour persuader					
S.A-aff.= affectif	Sentiments, émotion				
S.A-ax.= axiologique	Jugements de valeur				
S.A-aut.= d'autorité	Dieu, pers. Célèbres				
S/total					
Total des arguments utilisés pour soutenir la thèse ou la contre thèse :					

2-2 pour réfuter la thèse ou une contre-thèse (R)

Pour convaincre	Indicateurs	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
R.A-ex=explicatif	Parce que, puisque, car,				
R.A-abs=absurde	Dans le raisonnement				

R.C.=élément contradictoire	Dans le raisonnement				
R.A-hyp.= hypothétique	Si, au cas où...				
R.A-conséc.= consécutif	Alors, par conséquent,...				
R.A-conc.= concessif	Bien que, certes, ...				
R.A-emp.= empirique	Faits, exemples, chiffres				
S/total					
Pour persuader					
R.A-disqual.= disqualifiant	mots dévalor. insult.				
R.A-iron.= ironique	Dire le contraire de ce que l'on pense				
R.A-aut.= autorité	Dieu, persages célèbres				
R.A-x.= autres					
S/total:					
Total des arguments utilisés pour réfuter la thèse :					
Total de arguments :					
Non arguments					

3- Modalités énonciatives utilisées (M)

3-1 Modalités allocutives centrées sur le destinataire (M-all.)

Modalités allocutives	Mots spécifiques à	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
M-all.insulte	l'insulte (grossièreté, injures..)				
M-all.interp.	l'interpellation (monsieur,...)				
M-all.injonct.	l'injonction, l'ordre (ordonner...)				
M-all.interd.	l'interdiction (défendre de...)				
M-all.avertis	l'avertissement (prévenir..)				
M-all.autoris.	l'autorisation (permettre...)				
M-all.jug.	le jugement (approuver, accuser)				
M-all.sugg.	la suggestion (recommander..)				
M-all.prop.	la proposition (proposer,...)				
M-all.emphat	l'emphase (répétit. Insistance)				
M-all.nég.	La négation (ne ...jamais, pas, rien..)				
M-all.restric	La restriction(ne ...que, juste)				
M-all.interrog.	l'interrogation (diff.formes)				
M-all.req.	la requête et le remerciement (s'il vous plaît, merci...)				
M-all.cond..	l'éventualité (mode				

	conditionnel)				
M-all.autres					
Total des modalités allocutives :					

3-2 Modalités élocutives centrées sur l'émetteur (M-él.)

Modalités élocutives	Mots spécifiques à (ou au)	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
M-él.aveu	L'aveu (avouer..)				
M-él.constat	Le constat (voir...)				
M-él.savoir/ignorance	Le savoir/ l'ignorance (savoir..)				
M-él.appréciation	L'appréciation (trouver...)				
M-él.nuance	La nuance (plutôt, pas tellement..)				
M-él.obligation	L'obligation (devoir...)				
M-él.nécessité	La nécessité (nécessaire...)				
M-él.possibilité	La possibilité (pouvoir...)				
M-él.volonté	La volonté (vouloir, désirer...)				
M-él.promesse	La promesse (promettre...)				
M-él.acceptation/refus	L'acceptation/ le refus (...refuser)				
M-él.accord/désaccord	L'accord/ le désaccord (être...)				
M-él.déclaration	La déclaration (affirmer, nier...)				
M-él.souhait	Le souhait (souhaiter...)				
M-él.assurance	L'assurance (assurer)				
M-él.garantie	La garantie (garantir)				
M-él.indéfini	Pron. Indéfini (on, personne, ...)				
M-él.autres					
Total des modalités élocutives					

3-3 Modalités délocutives : le propos émis est avancé comme existant en soi (M-dél.)

Modalités délocutives	Mots spécifiques à (ou au)	Nombre d'éléments/sujet	Total	% part.	% tot.
M-dél.assert.	L'assertion (f. impersonnelle, ..)				
M-dél.disc.rapp.	Discours rapporté (directement et indirectement)				
Total des modalités délocutives					
Total des modalités énonciatives					

ANNEXE 3 : Sujet de rédaction proposé aux élèves pour la mise à l'essai

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

École secondaire : Classe :

Date :

Nom et prénom de l'élève (....) Âge : Sexe :

Langue maternelle parlée à la maison : Nombre d'années de présence au Québec :

Rédaction d'un texte d'opinion

En ce nouveau millénaire, « la planète est confrontée à de graves problèmes environnementaux qu'il nous faut résoudre d'urgence si nous voulons éviter des dommages irréversibles. Les différentes mesures prises depuis 1972 (création du PNUE : Programme des Nations Unies pour l'Environnement) ont amené un léger déclin des substances menaçant la couche d'ozone mais la perte de la diversité biologique ne se ralentit pas et les émissions de gaz carbonique (CO₂) continuent à augmenter... ».

D'après Ashok Khosla (Inde) et le Dr Claude Martin (WWF, Suisse), Notre planète. Vol. 10, n°2, 1999.

- Sujet de rédaction proposé : Pour sauver la planète, devrait-on interdire les voitures ? Vous écrivez au responsable du PNUE pour le convaincre de votre point de vue sur la question. Pour atteindre votre objectif, vous utiliserez tous les éléments que vous jugerez pertinents. (+/- 300 mots)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 5 : Deux exemples d'analyse de productions écrites

AS

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 3^e sec Date : 05 / 17 / 00

Nom et prénom : T₁ (M.) Sexe : F ; M Âge : 15

Langue maternelle encore parlée à la maison : Tagalog Nbre d'années au Québec : 4 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

1-2 S. Arg. P. de me. Ar. Axial T Je pense que c'est pas une bonne idée de
3 supprimer la mixité dans les écoles pour tenter
4 S. Arg. appl. besoin l'amitié et l'amour des filles / il y aura
5 R. A. conc. aura peut-être des problèmes de sexualité
6 R. Ar. emp. gaies et des lesbiens / ceux ou celles
7 T. P. de v. qui sont pour / je crois qu'il a des
8 S. Arg. appl. raisons pour cela / Premièrement, un
9 S. A. class. gars pourrait mieux se concentrer quand
10 S. A. axial. il n'y aura pas des filles dans sa classe /
11 S. A. class. Deuxièmement, il pour fera ses devoirs plutôt
12 S. A. emp. possible après l'école / Et finalement
13 S. A. class. il n'y aura pas des filles habillées
14 S. A. off. en mode qui les taquinent ou les attirent /
15 R. A. x. Je pense qu'on a un choix de choisir ce qu'on
13-14 S. A. appl. veut / comme de lâcher l'école pour eniaser / et
15 R. A. conc. c'est nous qui subiront les conséquences.

M. all. emph.



A5

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : secondaire 3 Date : 17-05-00

Nom et prénom : Sexe F M Âge : 15 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : Arabe Nbre d'années au Québec : 10 mois

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

1 Cher Monsieur /
Tit. alt. interp.

2 PAV Je pense que le fait de supprimer la mixité
dans les écoles / ne changera

3 R Arg disq rien aux résultats scolaires des élèves /
Tit. all. nég.

4 R Arg disq sa relation sociale avec les garçons ne
s'améliorera pas / A mon avis, être filles
Tit. él. autre

5 C.T. et garçons dans la même classe est une
bonne chose / c'est important d'avoir
des relations amicales avec les garçons /
Tit. él. app.

7 PAV R. Arg disq Je pense que c'est "tant" d'être juste
des filles ou juste des garçons dans une
école / Tit. él. rest.

8 T.C. longtemps de cela / mais nous avons
évolué / et nous nous retrouvons maintenant
Tit. él. app.

11 S. Arg emp en l'an 2000 / normalement plus le
temps passe, plus la société évolue / la non

13 T. mixité est du sexisme / Non, monsieur
je ne suis pas d'accord sur ce fait /
Tit. él. acc.

..... Merci de votre compréhension
Tit. all. de remerciement

ANNEXE 6 : Grilles d'analyse des productions écrites de l'annexe 5

Grille Individuelle d'analyse de l'argumentation produite dans les textes des élèves

N. de l'élève : T1

Lg. Maternelle encore parlée : arabe; français; russe; tagalog

Sexe : F; M

1-L'objet de l'argumentation

Formulation	Indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% tot.
T- de la thèse	Reprise mot à mot ou reformulée	3. 7. 14	3	50%	
C-T d'une contre-thèse	Formulée explicitement				
P. de V : expression d'un point de vue	Je pense que, à mon avis,...	1. 7. 12	3	50%	
Total			6	100%	

2- Les arguments utilisés**2-1 pour soutenir la thèse ou la contre thèse (S.)**

Pour convaincre	Indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
S.A-rh. = rhétoriques	interrogations, comparaisons, métaphores, répétitions				
S.A-ex. = explicatif	Mots explicatifs,	4. 8	2		
S.A-rai. = raisonnement	Articulateurs de pensée,				
S.A-clas = classement	D'abord, premièrement,	9. 10. 11	3		
S.A-emp = empirique	Faits, chiffres, exemples,	10	1		
S.C-A. = contre-argument	Arg. pour la C. thèse				
S.A-sol. = solution ou alternative	Solutions, + ou alors, plutôt...				
S/total			6	66%	
Pour persuader					
S.A-aff. = affectif	Sentiments, émotion	11	1		
S.A-ax. = axiologique	Jugements de valeur	2. 9	2		
S.A-aut. = d'autorité	Dieu, persges célèbres				
S/total			3	33%	
Total des arguments utilisés pour soutenir la thèse ou la contre thèse :			9	100%	64%

2-2 pour réfuter la thèse ou une contre-thèse (R)

Pour convaincre	indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
R.A-ex=explicatif	Parce que, puisque, car,				
R.A-abs=absurde	Dans le raisonnement				
R.C=élém.contradictoire	Dans le raisonnement				
R.A-hyp. = hypothétique	Si, au cas où...				
R.A-conséc= consécutif	Alors, par conséquent,...	15	1		
R.A-conc. = concessif	Bien que, certes, ...	5	1		
R.A-emp.=empirique	Faits, exemples, chiffres	6. 14	2		
S/total			4	75%	
Pour persuader					
R.A-disqual. = disqualifiant	mots dévalor. insult				
R.A-iron. = ironique	Dire le contraire de ce que l'on pense				
R.A-aut. = autorité	Dieu, persges célèbres				
R.A-x. = autres		13	1		
S/total:			1	25%	
Total des arguments utilisés pour réfuter la thèse :			5	100%	36%
Total de arguments :			14		100%
Non arguments					

3- Modalités énonciatives utilisées (M)

3-1 Modalités allocutives centrées sur le destinataire (M-all.)

Modalités allocutives	Mots spécifiques à	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-all.insulte	l'insulte (grossièreté, injures..)				
M-all.interp.	l'interpellation (monsieur,...)				
M-all.injonct	l'injonction, l'ordre (ordonner...)				
M-all.interd.	l'interdiction (défendre de...)				
M-all.avertis	l'avertissement (prévenir..)				
M-all.autorisa.	l'autorisation (permettre...)				
M-all.jug.	le jugement (approuver, accuser)				
M-all.sugg.	la suggestion (recommander..)				
M-all.prop.	la proposition (proposer,...)				
M-all.emphat	l'emphase (répétit. Insistance)	15	1	25%	
M-all.nég.	La négation (ne ...jamais, pas, rien..)	9. 11	2	50%	
M-all.restric	La restriction(ne ...que, juste)				
M-all.interrog.	l'interrogation (diff.formes)				
M-all.req.	la requête et le remerciement (s'il vous plaît, merci...)				
M-all.cond..	l'éventualité (mode conditionnel)	9	1	25%	
M-all.autres					
Total des modalités allocutives :			4	100%	50%

3-2 Modalités élocutives centrées sur l'émetteur (M-él.)

Modalités élocutives	Mots spécifiques à (ou au)	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-él.aveu	L'aveu (avouer..)				
M-él.constat	Le constat (voir...)				
M-él.savoir/ignorance	Le savoir/ l'ignorance (savoir..)				
M-él.appréciation	L'appréciation (trouver...)	5	1	33%	
M-él.nuance	La nuance (plutôt, pas tellement..)				
M-él.obligation	L'obligation (devoir...)				
M-él.nécessité	La nécessité (nécessaire...)				
M-él.possibilité	La possibilité (pouvoir...)				
M-él.volonté	La volonté (vouloir, désirer...)				
M-él.promesse	La promesse (promettre...)				
M-él.acceptation/refus	L'acceptation/ le refus (...refuser)				
M-él.accord/désaccord	L'accord/ le désaccord (être...)				
M-él.déclaration	La déclaration (affirmer, nier...)				
M-él.souhait	Le souhait (souhaiter...)				
M-él.assurance	L'assurance (assurer)				
M-él.garantie	La garantie (garantir)				
M-él.indéfini	Pron. Indéfini (on, personne, ...)	12. 13	2	67%	
M-él.autres					
Total des modalités élocutives			3	100%	37%

3-3 Modalités délocutives : le propos émis est avancé comme existant en soi (M-dél.)

Modalités délocutives	Mots spécifiques à (ou au)	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-dél.assert.	L'assertion (f. impersonnelle, ..)	4	1	100%	
M-dél.disc.rapp.	Discours rapporté (directement et indirectement)		0		
Total des modalités délocutives			1	100%	13%
Total des modalités énonciatives			8		100%

N. de l'élève : A4

Lg. Maternelle encore parlée : arabe; français; russe; tagalog

Sexe : F; M

1-L'objet de l'argumentation

Formulation	Indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% tot.
T- de la thèse	Reprise mot à mot ou reformulée	2. 8. 9. 12	4		
C-T d'une contre-thèse	Formulée explicitement	5	1		
P.de V : expression d'un point de vue	Je pense que, à mon avis,...	2. 5. 7	3		
Total			8	100%	100%

2- Les arguments utilisés

2-1 pour soutenir la thèse ou la contre thèse (S.)

Pour convaincre	Indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
S.A-rh.= rhétoriques	interrogations, comparaisons, métaphores, répétitions	7. 11	2		
S.A-ex.= explicatif	Mots explicatifs,				
S.A-rai.=raisonnement	Articulateurs de pensée,				
S.A-clas=classement	D'abord, premièrement,				
S.A-emp =empirique	Faits, chiffres, exemples,				
S.C-A.=contre-argument	Arg. pour la C.thèse	10	1		
S.A-sol.= solution ou alternative	Solutions, + ou alors, plutôt...				
S/total			3	60%	
Pour persuader					
S.A-aff.= affectif	Sentiments, émotion				
S.A-ax.= axiologique	Jugements de valeur	6. 7	2		
S.A-aut.= d'autorité	Dieu, persges célèbres				
S/total			2	40%	
Total des arguments utilisés pour soutenir la thèse ou la contre thèse :			5	100%	50%

2-2 pour réfuter la thèse ou une contre-thèse (R)

Pour convaincre	indicateurs	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
R.A-ex=explicatif	Parce que, puisque, car,				
R.A-abs=absurde	Dans le raisonnement	9	1		
R.C=élém.contradictoire	Dans le raisonnement				
R.A-hyp.= hypothétique	Si, au cas où...				
R.A-conséc= consécutif	Alors, par conséquent,...				
R.A-conc.= concessif	Bien que, certes, ...				
R.A-emp.=empirique	Faits, exemples, chiffres				
S/total			1	20%	
Pour persuader					
R.A-disqual.= disqualifiant	mots dévalor. insult.	3. 4. 7	3		
R.A-iron.= ironique	Dire le contraire de ce que l'on pense				
R.A-aut.= autorité	Dieu, persges célèbres				
R.A-x.= autres		13	1		
S/total:			4	80%	
Total des arguments utilisés pour réfuter la thèse :			5	100%	50%
Total de arguments :			10		100%
Non arguments					

3- Modalités énonciatives utilisées (M)

3-1 Modalités allocutives centrées sur le destinataire (M-all.)

Modalités allocutives	Mots spécifiques à	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-all.insulte	l'insulte (grossièreté, injures..)				
M-all.interp.	l'interpellation (monsieur,...)	1. 13	2	25%	
M-all.injonct	l'injonction, l'ordre (ordonner...)				
M-all.interd.	l'interdiction (défendre de...)				
M-all.avertis	l'avertissement (prévenir..)				
M-all.autorisa.	l'autorisation (permettre...)				
M-all.jug.	le jugement (approuver, accuser)	12	1	12%	
M-all.sugg.	la suggestion (recommander..)				
M-all.prop.	la proposition (proposer,...)				
M-all.emphat	l'emphase (répétit. Insistance)				
M-all.nég.	La négation (ne ...jamais, pas, rien..)	3. 4	2	25%	
M-all.restric	La restriction(ne ...que, juste)	7. 7	2	25%	
M-all.interrog.	l'interrogation (diff.formes)				
M-all.req.	la requête et le remerciement (s'il vous plaît, merci...)	14	1	13%	
M-all.cond..	l'éventualité (mode conditionnel)				
M-all.autres					
Total des modalités allocutives :			8	100%	61%

3-2 Modalités élocutives centrées sur l'émetteur (M-él.)

Modalités élocutives	Mots spécifiques à (ou au)	N. de l'énoncé	Fréquence	% part.	% total
M-él.aveu	L'aveu (avouer..)				
M-él.constat	Le constat (voir...)				
M-él.savoir/ignorance	Le savoir/ l'ignorance (savoir..)				
M-él.appréciation	L'appréciation (trouver...)	5. 6. 9	3	75%	
M-él.nuance	La nuance (plutôt, pas tellement..)				
M-él.obligation	L'obligation (devoir...)				
M-él.nécessité	La nécessité (nécessaire...)				
M-él.possibilité	La possibilité (pouvoir...)				
M-él.volonté	La volonté (vouloir, désirer...)				
M-él.promesse	La promesse (promettre...)				
M-él.acceptation/refus	L'acceptation/ le refus (...refuser)				
M-él.accord/désaccord	L'accord/ le désaccord (être...)	14	1	25%	
M-él.déclaration	La déclaration (affirmer, nier...)				
M-él.souhait	Le souhait (souhaiter...)				
M-él.assurance	L'assurance (assurer)				
M-él.garantie	La garantie (garantir)				
M-él.indéfini	Pron. indéfini (on, personne, ...)				
M-él.autres					
Total des modalités élocutives			4	100%	31%

3-3 Modalités délocutives : le propos émis est avancé comme existant en soi (M-dél.)

Modalités délocutives	Mots spécifiques à (ou au)	N. de l'énoncé	fréquence	% part.	% total
M-dél.assert.	L'assertion (f. impersonnelle, ..)				
M-dél.disc.rapp.	Discours rapporté (directement et indirectement)	9	1	100%	
Total des modalités délocutives			1	100%	8%
Total des modalités énonciatives			13		100%

ANNEXE 7 : Totalité des productions écrites ayant servi à la collecte des données

4

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : ...Sec...S. 2... classe : ...Sec...3... Date : ...28-03-00...

Nom et prénom : ...Youssef Elmer...⁽⁺⁾ Sexe : F ; M Âge : ...16...

Langue maternelle encore parlée à la maison : ...Arabe... Nbre d'années au Québec : ...3 ans...
 (Algerien)

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

..... Pour moi, je dirai qu'une école
 sans filles c'est vraiment plate ;
 D'abord il y aurait moins de
 fête : (les dances, les St valentins etc...)

..... Il y aura moins d'ambiance
 et l'école serait très très calme
 et on serait comme des zombies.

..... La mixité est très importante au
 niveau des études ; il y aurait moins d'aide.

..... et si j'étais le ministre de l'éducation
 j'exigerais que toutes les écoles
 soient mixtes.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 3^{eme} secondaire Date : 29/03/2000

Nom et prénom : Sexe : F (M) Âge : 16 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : Fr, Arabe, roumain Nbre d'années au Québec : 3 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Monsieur le ministre
oui je pense que c'est une bonne idée parce que les
gosses etc. Les filles nous hypnotise.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : Date :

Nom et prénom : (M) Sexe : F (M) Âge :

Langue maternelle encore parlée à la maison : Nbre d'années au Québec :

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

je pense que ce serait bizarre d'aller
dans une école sans filles parce qu'on
est habitué et ce serait vraiment
différent si on je ~~vois~~ vois des garçons
dans toute l'école, juste des garçons.
Alors moi je préfère les écoles mixtes
parce que c'est bien de voir des filles
à l'école, on est plus heureux

A5

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : secondaire 3 Date : 17-05-00

Nom et prénom : Sexe : F ; M Âge : 15 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : Arabe Nbre d'années au Québec : 10 mois

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Monsieur

Je pense que le fait de supprimer la mixité dans les écoles ne changera rien aux résultats scolaires des élèves.

La relation sociale avec les garçons ne s'améliorera pas. A mon avis, être filles et garçons dans la même classe est une bonne chose car c'est important d'avoir des relations "amicales" avec les garçons.

Je pense que c'est "l'important" d'être juste des filles ou juste des garçons dans une école. La non-mixité existait il y a longtemps de cela, mais nous avons évolué et nous nous retrouvons maintenant en l'an 2000, avec normalement plus de temps passe, plus la société évolue. La non-mixité est du sexisme. Non monsieur, je ne suis pas d'accord sur ce fait.

Merci de votre compréhension

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : Secondaire classe : 3^{ème} secondaire Date : 17 mai 2000

Nom et prénom : Christine M. Gauthier (M.) Sexe : F ; M Âge : 15 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : Français Nbre d'années au Québec : 15

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Moi je suis contre le projet de supprimer la mixité dans les écoles. Premièrement je pense qu'il faut apprendre à vivre en groupe, garçons et filles, car plus tard nous allons tous travailler ensemble. En plus il y a beaucoup d'écoles mixtes dans lesquelles les résultats sont très bons. Aussi, il est préférable de penser au futur et non de revenir au passé et trouver une meilleure solution comme par exemple, avoir des écoles mixtes dans lesquelles les cours les plus importants, français et mathématique, soient non mixtes et que les autres matières plus ou moins importantes soient mixtes. Pour terminer, je pense que c'est plutôt la qualité de l'enseignement qui décide des résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires et le vouloir de l'élève.

Christine M. Gauthier

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 3^{ème} secondaire Date : 28 Mars 2000

Nom et prénom : (+) (N^o 1) Sexe : F ; Age : 16

Langue maternelle encore parlée à la maison : Français Nbre d'années au Québec : toujours

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Monsieur, je trouve ça complètement ridicule de vouloir supprimer la mixité dans les écoles. Ça ne ferait que empirer les choses. J'en suis sûre. Pour moi, les filles sont importante. Si il n'y a pas de fille dans l'école, je trouve que ça fait un peu "tapette" sur les bords. Même que je trouves ça beaucoup "tapette" sur les bords Monsieur! pensez si y deux secondes. C'est comme si je vous enfermerait avec une girafe dans une cage. Sa n'a aucun bon sens. Des filles et des gars, je crois que ça peut aller ensemble sans que les résultats scolaire en soit affecter. Si jamais vous faites cela, les résultat resterons les mêmes sinon pires. Il y aurais plus de gars qui vont décrocher parce que la vie est faite comme ça. Je crois que vous comprenier bien mes points et je vous remercie d'avance pour agurdés les écoles mixte car j'espère qu'après cette lettre, vous aller totalementment refuser cette stupide idée.

Merci

Marie-Claude Desjardis

École: Secondaire

classe secondaire 3

date 28 mars

Nom et prénom:

Sexe: M

Âge: 15 ans

176

langue maternelle: français québécois P. Cantonneur. P. COMMISS

Nombre d'années au Québec: 15 c

108
Cher M. le Ministre

Je suis contre votre projet de mettre les écoles non mixtes. Je trouve que cette idée est complètement stupide. Ça ne change rien. Pas grand chose. Mes parents quand ils allaient à l'école c'était mixte puis ils ont bien réussi. Je n'ai pas le rapport de ne pas mettre les écoles mixtes. En fait ce que vous le faites. Vous allez mettre le feu aux poudres si vous avez des maris pas des gens en route vous en route. Tous ce que ça va faire c'est bon du trouble. Je crois pas que de mettre les écoles non mixtes vont changer les résultats. Moi j'ai été une année dans une école non mixte mes notes sont meilleures maintenant que je suis à l'école. Mais si dis que si les gars ont de mauvais notes c'est parce qu'ils ne font pas attention ou parce qu'ils n'ont pas étudié comme quelques uns de mes copains. J'aime bien mieux aller dans une école mixte car toujours être avec des gars c'est long longtemps. Oh j'ai un garçon de cours à l'école mais j'ai des chemins de filles aussi. Dans les autres provinces comment ça se passe si certains bien curieux de savoir ce qui se passe ailleurs. Peut être que les résultats sont meilleurs mais le français ici nous le dit c'est un langage très complexe donc penser, et comme peut avoir de faire une telle erreur car vous allez vous en rendre compte tout la vie si vous le garantit.

Père/Mère

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : Sec. 3 Date : Mardi 28 mars 2000

Nom et prénom : (T.) Sexe : F Age : 15

Langue maternelle encore parlée à la maison : français Nbre d'années au Québec : né au Québec

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Ministre de l'éducation,

La suppression de la mixité dans les écoles, tant qu'à moi, serait un immense pas vers l'arrière. Ce n'est pas la mixité dans les écoles qui fait que certains élèves ont de la difficulté à obtenir de bons résultats, si certains jeunes prétendent que d'autres adolescents de sexe opposé sont la cause de leurs mauvais résultats, ce n'est pas obligatoirement causé par le fait que les écoles sont mixtes ou non! C'est les parents qui sont à blâmer, puisque c'est eux qui en quelque sorte impose un mauvais jugement moral à leur enfant envers le sexe masculin ou féminin: ils peuvent parfois imposer une fausse vérité pour justement protéger au du moins essayer des les protéger. Jcrois sincèrement que la solution n'est pas dans l'idée de supprimer les écoles mixtes,

mais plutôt de mieux instruire les parents
et les étudiants.

merci à l'avance de
votre compréhension,

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : Sec 3 Date : 28/03/00

Nom et prénom : (M³⁵) Sexe : M F Âge : 15 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : Français Nbre d'années au Québec : 15 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

..... Cher Monsieur le ministre, moi personnel-
ment j'aime mieux garder la mixité
dans les écoles parce que je trou-
ve qu'on apprend mieux à connaî-
tre les personnes du sexe opposé. C'est
pas parce que on est mixte dans
une école que forcément nos notes
baisse ça dépend de la personne.
Si la personne aime l'école elle va
être portée à travailler plus fort
mais par contre si la personne
n'aime pas l'école elle va avoir au-
cun intérêt à travailler. C'est pas
tout le monde qui a beaucoup
d'argent pour acheter des uniformes.
Le désavantage dans une école privée
c'est que c'est vraiment sérieux
par contre les écoles mixtes on
s'amuse tout en travaillant. Je dit
pas que c'est mauvais les écoles.

privés mais c'est mieux de laisser
le choix aux étudiants à quel éco-
le veulent-ils aller.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : secondaire Date : 20/03/2000

Nom et prénom : Sexe F M Age : 16

Langue maternelle encore parlée à la maison : français Nbre d'années au Québec : 16 ans
 (Hw) (Québec)

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Monsieur le Ministre, ce ne passent pas que
 le fait d'être dans des école mixte
 affecte notre travail académique. Sur
 aucun sujet qu'il soit. Cela est
 plutôt une question de vouloir
 réussir. "Le succès fait un meilleur
 avenir" le slogan qui nous a été dit
 à plusieurs reprise, ne touche pas
 tout les Adoléscent en particulier.
 Cela ferait un impact sur la société.
 Ça améliorerait la relation garçon + fille.
 Et amènerait différentes opinion ou
 préjugés sur la femme ou l'homme.
 Depuis quelque années il y a eu
 un progrès au niveau de l'acceptation
 de la femme dans divers travail
 qui été "supposément" fait pour
 les hommes et dans la société
 et si ont continue à faire des progrès
 cela changerait peut-être

Pour certains des gens. C'est pour cela
qu'on doit garder les écoles mixte.

E. Blouin
A3

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : SEC 3 Date : 29 mars 00

Nom et prénom : (H) Sexe F M Age : 10

Langue maternelle encore parlée à la maison : français (Québec) Nbre d'années au Québec : 15

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

M. LE MINISTRE JE SOIS CONTRE LE FAIS DE SUPPRIMER
la mixité dans les écoles. Ce n'est pas parce qu'il y a
des gars et des filles mélanger que ça veut dire
que les notes baissent. JE connais plusieurs filles qui vont
à Marguerite-de-la-Jamaïque Et que leur note baisse
Depuis secondaire 1. Il faudrait que vous changiez
tout le monde d'école. Il y a en à qui voudront pas et
comme on dit en bon français. Vous allez manger de
la merde. Vous allez argumenter avec le histoire d'amour
ces histoire d'amour sont souvent la cause des notes
moyenne parce que les deux amoureux sont ensemble
et souvent s'aident beaucoup à l'école souvent ils ont
de la misère dans les matières que l'autre n'a pas de
misère à comprendre, alors expliquer par une autre personne
que par le professeur, les amis les, les parents etc
l'amoureux ou l'amoureuse explique d'un manière que l'autre
comprend. Ceux qui sont timide devant une fille ou un
gargon peut contrer sa timidité et devenir quelqu'un sûr de
soi qui peut se permettre d'étudier avant les examens sans
penser qu'il ou elle ne va passer l'étape ou sans aide.

LES ÉCOLES MIXTES PERMETTENT DE DÉCOUVRIR UNE AUTRE
FACETTE DES PERSONNE DU SEXE OPPOSÉ. PARCE QUE NE
PENSEZ VOUS PAS QUE NOUS PASSONS LE RESTE DE NOTRE VIE
EN TRAVAILLANT AVEC DES HOMMES ET DES FEMMES TOUTE NOTRE
VIE. NE PENSEZ VOUS PAS QUE NOUS PASSONS NOTRE VIE AVEC
UN HOMME OU UNE FEMME. CELA PERMET DE VOIR COMMENT
SE COMPORTE ET COMMENT SE COMPORTE UNE FILLE OU UN
GARÇON. SI VOUS ÊTES HÉTÉROSEXUEL N'AVEZ VOUS PAS PEUR
QUE VOS ENFANTS DEVIENNE HOMOSEXUEL OU LESBIENNE

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : Sec. 3 Date : 28 mars 2000

Nom et prénom : (M) N° 3 (M) Sexe : F ; (M) Âge : 16

Langue maternelle encore parlée à la maison : Russe, Russie Nbre d'années au Québec : 2 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Bonjour monsieur le Ministre de l'éducation. Je vous écris à propos du sujet de supprimer la mixité dans les écoles. Je suis vraiment désolé, mais je suis contre ce projet. Je suis contre parce que : les filles comme et les garçons sont attachés l'un à l'autre, et ça c'est depuis que L'Adam puis L'Eve ont venus au monde. C'est naturel que les garçons sont attachés aux filles. En même temps ça nous dérange parfois, mais ne pas trop souvent. Si les écoles seront non-mixes ça sera plate comme dans les maisons de l'âge D'Or. Parce que les gars ils ont un besoin de faire des blagues devant les filles, selon mon opinion personnel. C'est ça mon opinion monsieur le Ministre de l'éducation. Je vous conseil de ne pas séparer les écoles mixtes en non-mixes.

Un élève du troisième secondaire de l'école secondaire St-Luc.

Au Revoir,

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École classe : 306 Date : 2000.03.28

Nom et prénom : (-) Sexe : F (M) Âge : 17.....

Langue maternelle encore parlée à la maison : russe Nbre d'années au Québec : 5 ans

(Kazakhstan) exURSS

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Il faut pas créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Je pense que les écoles mixte sont mieu pour les deux sexes. 1. dans un école mixte les filles comme les garçons ont le meme niveau d'apprentissage. 2. C'est juste plate de ne pas avoir des fille dans l'école. Tu pas 11 ans dans l'école primere et secondaire imaginez-vous tout votre l'adolescence sans fille dans la classe.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 3^{ec} 3 Date : 03.28.00

Nom et prénom : ⁽⁺⁻⁾
~~(M)~~ Sexe : F M Âge : 14

Langue maternelle encore parlée à la maison : russe (Russie) Nbre d'années au Québec : 2
non, je n'ai jamais entendu parler de ce sujet.

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Je pense que pour supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires. Il faut au moins deux choses. Premièrement, je crois que tous les élèves doivent accepter d'être dans une classe mix ou non-mix et deuxièmement il faut que les professeurs acceptent si ils (elles) veulent enseigner dans une classe mix ou non-mix.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 306 Date : 28/03/00

Nom et prénom (+)⁺ Sexe : F, M Âge : 14

Langue maternelle encore parlée à la maison : Puisse Nbre d'années au Québec : 2 ans et 1/2

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

..... Cher monsieur! Premièrement je suis absolument
contre cette idée. Je crois que diviser les sexes ca
sera à rien. On s'aide entre nous de comprendre,
ou a les opinion des deux côtes. Et moi j'ai
des bonnes notes et je ne crois pas qu'un gars
pourra faire de sorte que ca soit autrement. Juste
je prend en consideration que mes notes sont
très importantes pour mon futur emploi, alors
personne ne peut me convaincre de laisser
faire. Les personnes qui n'ont pas des bonnes
notes, c'est pas à cause qu'il ya des gens d'autre
sexe dans la classe, juste il leur manque en
peu de détermination dans les idées. Alors
à quoi ca serva de faire les écoles non-mixes?
Si il ya pas de gens d'autre sexe, alors ce
sera quelque chose d'autre, comme sortir des
gangs, aller voir les amis (ies) dans d'autres
écoles... Si il ya des personnes qui pensent
que c'est à cause de la mixité... ils trouvent
juste un pretexte! la cause c'est la mentalité.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : sec 2 Date : 23 02 99

Nom et prénom : (TU) Sexe : F ; M Âge : 14

Langue maternelle encore parlée à la maison : russe Nbre d'années au Québec : 3

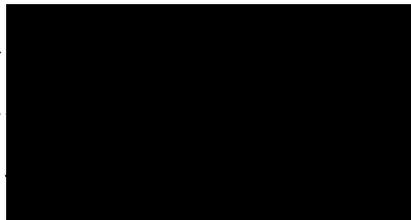
Pays : Ukraine

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettrez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Monsieur,

À vrai dire je suis contre la suppression de la mixité dans les écoles. Même si ça pourrait améliorer les résultats de élèves. Parce que l'école c'est un environnement idéal pour les garçon, ainsi que pour les filles. Si les écoles seront seulement pour les garçon ou pour les fille, on va retirer cet quelque chose qui fait les études plus intéressantes.

Et d'ailleurs c'est un choix personnel, dans quel genre de l'école tu voudrais aller



Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École classe : SEC. 3 Date : 28 mars 2000

Nom et prénom : (+) Sexe : F ; M) Âge : 15

Langue maternelle encore parlée à la maison : Russe Nbre d'années au Québec : 2 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Ministre de l'éducation, je pense pas que ça va
 être une bonne idée de faire les écoles de filles et
 des garçons. Je pense pas qu'en séparant
 les garçons de fille, ils vont donner plus de temps
 et plus de force pour les études. Mais si on change
 le mode de l'éducation de façon que les élèves l'aime
 peut-être on pourra augmenter les résultats des
 examen de fin d'études secondaires. et aussi en donnant
 plus de devoirs et des explications. Aussi je pense
 que c'est le problème des élèves parce que si ils
 veulent pas étudier et apprendre ils vont pas
 étudier et c'est leur problème.

A 3

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : FRANCOIS 3^{ème} SEC Date : 29/03/1999.

Nom et prénom : (M) N°10 Sexe : F (M) Âge : 15.....

Langue maternelle encore parlée à la maison : Russe..... Nbre d'années au Québec : 4 années.

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Je pense pas que le projet de supprimer la mixité dans les écoles va améliorer les résultats des élèves dans leurs études. C'est pas la mixité des élèves qui cause le problème des résultats. Même si on va séparer les sexes dans les écoles, rien ne va changer. Peut être ça va devenir plus pire. Les gars et les filles ne se communique presque pas entre eux, c'est juste des filles qui parlent avec des filles ou les gars qui parlent avec des gars et n'écourent pas ce que le prof explique. Et si vous pensez que les gars veulent se montrer qu'ils sont cool etc... Ce n'est pas toutes les gars, peut être juste 20% de toutes les gars et quand même, ça change rien. Je pense que le problème c'est le système dans les écoles. Si vous voulez que les résultats soient mieux. Il faut faire un système plus sérieux,

A1

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : W2 3 Date : 05-28-2000

Nom et prénom : Sexe : M F Age : 16.....

Langue maternelle encore parlée à la maison : TAGALOG/ANGLAIS (PHILIPPINES) Nombre d'années au Québec : 4 ANNÉES

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Cher Monsieur du Ministère de l'éducation,

Je pense que les écoles d'aujourd'hui devez rester comme ils sont. à mon opinion je ne veux pas que les filles devaient sepa-
 rer de l'école aux garçons parce que quand
 tous les filles sont dans un école, la compétition
 de qui est la plus belle, la plus intelligente,
 la plus populaire ou la plus "sexy" va deve-
 nir commun et même pas pour les garçons.
 Et même parfois quelque pourcentage des
 garçons devient "homosexuels". Je n'ai dit
 pas que c'est mauvais d'être homosexuel
 mais parfois trop c'est trop. La civilisation,
 à mon avis, avance et ne recule pas. Si les
 écoles des filles et garçons vont sepa-
 rer nous reviendons aux siècles quand les filles sont
 toujours en bas de tout le monde, quand elles
 n'ont pas de droit comme les garçons. Maintenant
 c'est l'an 2000, le millénum, tous doivent
 changer. Les filles sont égaux aux garçons.

La separation des filles aux garçons n'est pas la solution d'un problème comme cela. Peut-être même que ça va causer une autre problème. Je pense que c'est ok. comme ça
(1/2)

A2

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : Secondaire classe : Ser 3 Date : 28-03-00

Nom et prénom : (A) Sexe (F) M Age : 16 ans

Langue maternelle encore parlée à la maison : tagalog / anglais Nbre d'années au Québec : 2 ans
 (Philippines)

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Monsieur, le ministre de l'éducation,

D'abord, j'moi une élève de secondaire trois de l'école Saint-Luc. Je vous écris pour vous donner mes opinions par rapport ce sujet.

Pour moi, je pense que c'est très important l'éducation. Elle va nous donner tous les chances. Si, une personne voulait réussir ou atteindre ses buts et ses rêves, il faut qu'il travail beaucoup pour qu'elle réussira.

À l'école, il n'y pas de problèmes si il y a de filles ou garçon tandis qu'ils étudient, travaillent beaucoup. Pas de riche, pas de pauvre, on tous les êtres, les mêmes et égaux.

C'est que je pense et c'est quoi l'importante qu'on respect un et les autres, qu'on travail et étudie beaucoup pour atteindre tous nos buts.

Et de fois, si vrai aussi qu'il ya de compétition, de l'insécurité. Mais, il faut

qu'on enlève les mauvaises attitudes. Et sont les
bonnes et acceptent qu'on soit juste égaux.

J'espère que vous avez aimé de lire
ma lettre et que vous l'appréciez. Merci, à l'avance.

Une des élèves de l'école

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : Sec classe : sec 3 Date : 28-03-00

Nom et prénom : Sexe (F, M) Âge : 15

Langue maternelle encore parlée à la maison : Tagalog, anglais (philippines) et français. Nbre d'années au Québec : 5 ans

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Bonjour Mr/Mme/Ms de Ministre de l'éducation,
 Je suis contre, parce que ça dépend des élèves qui vont à l'école s'ils veulent améliorer leurs notes ou pas. Pour cela il y a plusieurs raisons

Parfois, être un(e) adolescent(e), c'est pas facile. Il y a des problèmes à la maison, avec des amies ou en amour qu'on peut y faire face tout les jours. On a besoin des personnes (adultes) qu'on peut nous aider en nous encourageant d'étudier plus et d'y n'est pas lâcher pour travailler ou quoi que c'est soi. En nous donnant des conseils et peut-être juste en écoutant ça nous suffit. Des fois, ça dépend aussi des professeurs. Il y n'ont qui s'en foutent complètement de leurs élèves. Au lieu d'encourager, ils donnent de travailler à faire sans explication et ils se fâchent pour rien. Aussi avec les élèves qui ne sont pas sérieux. Qui vont à l'école pour les amis ou pour s'amuser.

Pour terminer, avoir des écoles mixtes, c'est cool. Il
t'encourage de savoir d'autres langues, cultures
ou traditions. Aussi, avoir des professeurs qui nous
amusent, c'est bon!

Merci !

P = chauffeur - M = étudiants -

198

AS

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

École : classe : 3^e sec. Date : 05 / 17 / 00

Nom et prénom : (M.) Sexe : F ; M Âge : 15

Langue maternelle encore parlée à la maison : Tagalog Nbre d'années au Québec : 4 ans.

Sujet de rédaction : Que pensez-vous du projet de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires? Vous écrivez une lettre, d'une page environ, au Ministre de l'éducation, pour le convaincre d'adopter votre point de vue sur le fait de créer des écoles pour les filles et d'autres pour les garçons. Vous y mettez tous les éléments que vous jugerez utiles pour vous aider à atteindre votre objectif.

Je pense que c'est pas une bonne idée de supprimer la mixité dans les écoles pour tenter d'améliorer les résultats des élèves à l'examen de fin d'études secondaires parce que les gars ont besoin l'amitié et l'amour des filles. Il y aura peut-être des problèmes de sexualité chez les gars et chez les filles comme des gais et des lesbiens. Ceux ou celles qui sont pour je crois qu'il a des raisons pour cela. Premièrement, un gars pourrait mieux se concentrer quand il n'y aura pas des filles dans sa classe. Deuxièmement, il pour fera ses devoirs plutôt possible après l'école. Et finalement il n'y aura pas des filles habillées en mode qui les taquinent ou les attirent. Je pense qu'on a un choix de choisir ce qu'on veut comme de lâcher l'école pour «niaser» et c'est nous qui subiront les conséquences.