

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERRI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات



N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et langues étrangères
FILIERE : Langue française
SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

Titre

**La notion du dialogue à visée argumentative chez les
apprenants 4^{ème} Année moyenne**

Présenté par :
Mlle MESSADI Lynda

Encadré par :
Mme, KHEFFACHE Safia

Jury de soutenance :

M^{me} BOUAZIZ, , Examinatrice
M^r MAHMOUD , , Président
M^{me} KHEFFACHE, , Directrice de recherche

Promotion : 2021/2022

Laboratoire de domiciliation du master:

Remerciement

Mes remerciements les plus chaleureux vont à mes chers parents, à mon frère et ma sœur, pour m'avoir encouragé et soutenu jusqu'au bout.

Je tiens d'abord, à remercier ma directrice de recherche Mme Kheffache Safia pour ses conseils et son encouragement. Je remercie également, tous les enseignants et Madame la cheffe du département de français de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou.

Je remercie aussi Mme Ouhachi enseignante au collège « Yakhi Belaid » situé au village de « Talla tgana » commune de « Fréha » daïra d'Azazga, qui m'a aidé à la réalisation de mon enquête.

J'adresse ma gratitude à chacun des membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer ce travail.

Au final, je remercie tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à réaliser ce modeste travail.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

*A mes très chers **parents** : à mon **père** ma source
de vie, à **ma mère** d'amour et d'affection.*

*A mon cher frère **Rabah**. A ma chère sœur **Ania**. A
mon cher **Farid**.*

*A tous mes amis, particulièrement **Warda**,
Sabrina, Sarah, Nadia.*

*A tous ceux qui m'ont encouragé à réaliser ce
travail malgré tout ce que j'ai vécu à travers mon
état de santé.*

Lynda

Introduction générale.

L'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie, se donne comme objectif principal d'installer chez l'apprenant des compétences de communication à l'oral comme à l'écrit. En effet, quatre compétences sont visées à travers l'approche par compétences qui sont : écouter/parler, lire/écrire.

Cette approche fait de l'apprenant un élément actif tant à l'écrit qu'à l'oral comme le signale E. Bérard : « l'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement ...¹ »

Pour cela tout au long des quatre années du collège les apprenants apprennent à communiquer oralement et par écrit à travers le programme proposé. Le cycle moyen est divisé en trois paliers :

Le premier palier représente la première année son objectif est de faire adapter les apprenants du cycle primaire au cycle moyen, à un nouveau contexte d'apprentissage différent elle concerne principalement l'explicatif et le prescriptif.

Le deuxième palier représente à la fois la deuxième et la troisième année son objectif est de renforcer les différentes compétences afin de permettre à l'apprenant de comprendre et produire oralement et par écrit des récits de faits réels.

Le troisième palier représente la quatrième année son objectif est d'apprendre à l'apprenant de renforcer sa maîtrise de l'argumentation à travers les études des textes à dominante argumentative ou à visée argumentative à fin d'influencer son auditeur à changer son opinion. En effet, le dialogue à visée argumentative est l'un des textes proposés en 4AM qui permet à l'apprenant de produire à l'écrit et à l'oral un dialogue argumenté.

Nous nous inscrivons dans la spécialité de la didactique des langues et nous optons pour la didactique de l'oral dans le choix de notre présent thème : « Le dialogue à visée argumentative chez les apprenants de la quatrième année moyenne. »

Toutes fois nous avons tendance à traiter ce thème pour essayer de confirmer que le dialogue à visée argumentative avec tous ses différents caractéristiques est acquis chez les

¹ E. Bérard .1991, p.44.

Introduction générale.

apprenants de la 4^{AM}. Autrement dit : est-ce que cette notion de dialogue à visée argumentative est acquise ?

De cette question principale de la problématique découlent d'autres interrogations auxquelles nous sommes amenés à apporter des réponses :

* Est ce que la notion de l'argumentation avec ses différentes caractéristiques est acquise par les apprenants ?

* Est-ce que la notion du dialogue avec ses différentes caractéristiques est acquise chez les apprenants ?

En vue de répondre aux questions posées, nous proposons les hypothèses suivantes :

*La notion de l'argumentation avec ses différents caractéristiques est acquise vu que c'est une notion déjà abordée dans le premier projet dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne.

*La notion du dialogue avec ses différents caractéristiques est acquise chez les apprenants puisque c'est une notion déjà abordée en deuxième année moyenne.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons choisi comme corpus les apprenants de 4^{AM} et pour réaliser ce travail nous avons l'intention d'analyser les productions écrites des apprenants de la quatrième année moyenne.

Notre travail de recherche se structure en un plan qui est constitué de trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous commençons par la définition des concepts théoriques qui sont le dialogue et l'argumentation.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons l'enseignement/apprentissage du dialogue et de l'argumentation au sein du collège algérien.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse pour mettre en place notre enquête, il est constitué de deux axes :

Le premier est consacré aux éléments méthodologiques et le deuxième est consacré à l'analyse et la description des résultats obtenus lors de notre enquête.

Nous clôturons notre travail de recherche par une conclusion générale où nous présentons les différents résultats de notre analyse sur la notion du dialogue à visée argumentative chez les apprenants de la quatrième année moyenne.

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous aborderons d'abord, les différentes définitions du dialogue, puis nous aborderons ses genres et ses types, ses caractéristiques, sa structure et les compétences développées par le dialogue. Ensuite, nous aborderons l'argumentation avec ses différentes définitions, les différentes stratégies argumentatives et les différents types d'arguments.

1. Dialogue

1.1. Définition du dialogue

En didactiques des langues étrangères, le dialogue en classe de langue prend une dimension sociale, en vue d'installer chez l'apprenant un comportement social (la socialisation de l'apprenant), culturelle (l'ouverture à l'autre) et linguistique (l'élève doit s'appropriier la langue à travers des dialogues réels inspirés de la vie de l'apprenant ou fictifs qui visent une morale à transmettre comme dans la fable).

Le dialogue est un genre littéraire très ancien, il remonte à l'Antiquité et aux dialogues philosophiques, de *Platon* et de *Socrate*. Il représente l'échange verbal qui se fait entre des personnes à propos d'un sujet donné par le biais de la parole.

Le dictionnaire Larousse collège a donné au dialogue la définition suivante : « le dialogue : n.m.lat., dialogue, conversation échange de vues entre deux ou plusieurs personnes,² discussion visant à trouver un terrain d'entente ; fait de dialoguer : renouer le dialogue ; ³, ensemble des répliques échangées entre les personnes d'une pièce de théâtre, d'un film, d'un récit ; ⁴. ouvrage littéraire présenté sous la forme d'une conversation. »¹

Dans le dictionnaire de littérature, le dialogue se définit comme : « Synonyme de conversation de la vie réelle, le dialogue est aussi la transcription littéraire au style direct d'une conversation réelle ou fictive à ce titre, il constitue un genre littéraire autonome aussi bien qu'un élément des genres romanesques et théâtral. Il ne saurait toutefois, être confondu avec ce dernier parce que le dialogue mis en scène un débat d'idées qu'une action dramatique, et qu'il a vocation à être lu que représenté. »²

1.2. Genres du dialogue

¹ Larousse du collège, France, décembre 2007, p.502.

² ARON Paul, DENIS Saint – Jacques, Alain Viala, Le dictionnaire de littérature, Edition Quadrige, mars,2008, p.147.

1.2.1. Le dialogue dialectique

Le dialogue dialectique illustre la construction progressive d'une solution commune à un problème, lors d'un processus de décision mis en œuvre par les différents protagonistes. Son objectif est de permettre à des interlocuteurs de combler une ignorance ou de résoudre une difficulté commune. Il met en scène deux interlocuteurs de statut comparable et égal face au problème.

L'alternance des questions/réponses et des jugements de valeur jouent un rôle fondamental dans l'intérêt de ce type de dialogue. Pour *Platon*, la dialectique se caractérise par un jeu alterne de questions et des réponses qui conduit à découvrir la vérité. Elle relève à la fois d'un art du dialogue et d'une maïeutique des idées visant à atteindre le vrai, qui permet en retour de légitimer les éléments du monde sensible.

1.2.2. Le dialogue polémique

Le dialogue polémique met en scène des personnages, qui, sur un pied d'égalité, entrent en désaccord au point. L'absence de conciliation finale place le lecteur en position d'arbitre qui doit former son opinion à partir d'arguments proposés. Le dialogue polémique ait lieu quand deux points de vue divergents s'opposent.

1.2.3. Le dialogue didactique

Le dialogue didactique rapporte les propos de deux personnages aux rôles déterminés : le premier : le maître dispose d'une connaissance qu'il partage ; le second : l'élève qui acquiert cet enseignement et pose des questions. L'objectif principal de ce genre de dialogue est de transmettre un savoir précis à une personne qui ne l'ayant pas.

1.3. Types du dialogue

1.3.1. La conversation

C'est un échange informel d'idées et d'expériences. Son contexte d'utilisation est le partage de l'information, des idées, des émotions à propos de sujets d'intérêt commun.

1.3.2. La discussion

Un échange structuré d'opinions et d'arguments sur un sujet. Son contexte d'utilisation consiste à mieux connaître les points de vue et les arguments des autres sur un sujet abordé.

1.3.3. La narration

C'est un récit de faits et d'événements que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Son contexte d'utilisation consiste à raconter des faits, des événements sans exprimer son point de vue ou ses sentiments.

1.3.4. La délibération

Un échange de points de vue sur différents aspects d'un sujet. Son contexte d'utilisation est pour prendre une décision commune.

1.3.5. L'entrevue

Est une rencontre qui permet d'interroger une personne sur ces activités, ses idées, ses expériences. Son contexte d'utilisation est de mieux connaître la personne interrogée ou un sujet qu'elle maîtrise.

1.3.6. Le débat

Est un échange encadré entre des personnes exprimant des points de vue différents sur un même sujet. Son objectif est de permettre à différentes personnes de faire valoir équitablement leurs points de vue sur un sujet donné.

1.3.7. La table ronde

C'est une rencontre entre des personnes ressources qui exposent leurs connaissances et leurs points de vue sur un sujet. Elle vise à tirer parti des connaissances de personnes ressources, mieux comprendre un sujet et en dégager une vision d'ensemble.

1-4- Les caractéristiques du dialogue

Le dialogue comme activités d'apprentissage permet à l'élève d'acquérir des compétences communicatives qui lui permettrait de s'exprimer aisément dans la langue étrangère étudiée, en respectant ses différentes caractéristiques.

A partir de cela, nous abordons dans ce deuxième point du premier chapitre la structure du dialogue puis ses caractéristiques. Ainsi nous citons aussi les différentes compétences développées par le dialogue.

1.4.1. La structure du dialogue

L'enseignant et l'élève ont le même objectif, qui consiste que l'élève progresse vers l'autonomie et, donc s'approprie ce que l'enseignant cherche à lui transmettre. C'est à partir des compétences, des gestes, des mouvements, des intonations qu'il va parvenir à le faire comprendre « on tient son rôle lorsqu'on prend l'initiative, lorsqu'on développe justement une action à l'égard de son apprentissage ou de son enseignement, lorsqu'on participe, lorsqu'on ne reste pas passif, lorsqu'on s'engage³ » Donc, l'élève doit être actif et avoir le statut de l'apprenant.

1.4.2. La ponctuation du dialogue

La ponctuation facilite la lecture des énoncés et portant aussi une aide à la compréhension. Elle reflète et traduit dans un énoncé écrit les pauses et l'intonation de la chaîne parlée citons donc quelques unes : point d'interrogation, point d'exclamation, les guillemets, les deux points.

Elle est un code de l'écrit porteur de multiples messages. La ponctuation comporte au moins deux visages : l'un grammatical, plutôt logique, et l'autre rythmique, plutôt expressif. Cet ensemble de petits signes est précieux pour chaque scripteur et tout lecteur. Elle facilite la lecture des énoncés en apportant une aide au débit, portant à la compréhension.

1.4.2.1. Le point d'interrogation

Est un signe mélodique, il est au service de la fonction expressive. Il est souvent employé pour signifier notre ignorance, notre incertitude à propos d'un fait. Il attire l'attention de l'interlocuteur sur l'intonation particulière qu'il devra imprimer à la phrase.

1.4.2.2. Le point d'exclamation (!)

Il a une fonction mélodique, il permet d'indiquer la montée et les nuances de l'intonation. Il clôt aussi la phrase.

1.4.2.3. Les guillemets (« »)

Ils se présentent par paires (guillemets ouvrants, guillemets fermants) permettent d'insérer des éléments dans la phrase, mais aussi d'encadrer un dialogue que l'on rapporte.

³ BOURGEOISE Michel. Dictionnaire de la langue française, Grammaire, Linguistique Rhétorique, Narratologie, Expression & Stylistique. Paris : Arman Colin / Masson 1996.

D'ailleurs les guillemets signifient que l'auteur cède la parole à un autre locuteur. En règle générale les guillemets encadrent le discours direct.

1.4.2.4. Les deux points (:)

Ils permettent d'exprimer l'opinion ou la réflexion d'un personnage. Les deux points font parties des signes d'énonciation, parce qu'ils permettent d'annoncer qu'il est essentiel, de rapporter un discours direct ou des propos écrits /oraux.

1.4. 2.5. LE TIRET (-)

Sa fonction principale est d'introduire les propos des personnages dans un dialogue, ou il marque le changement d'interlocuteur.

1.4.3. Les verbes de parole

Le verbe de parole appelé aussi verbe introducteur sert essentiellement, à rapporter les paroles dans un récit. Il précède ou suit une réplique dans un dialogue. Il introduit l'acte de parole. Certains verbes sont utilisés comme verbes introducteurs de parole. On les place avant le début du passage au discours direct. Ils sont suivis de deux points et d'un retour à la ligne.

On utilise des verbes de paroles à l'intérieur même du dialogue, dans ce que l'on nomme une incise. Chacun des verbes de parole apporte une nuance de sens différente qui informe le lecteur sur les conditions de l'énonciation, sur le ton du locuteur ou ses émotions.

1.5. Les compétences développées par le dialogue

La notion de compétence peut se définir par le niveau atteint de maîtrise par un sujet donné, dans un domaine donné de l'activité langagière. La compétence implique notamment, un contexte concret qui permet d'évaluer une capacité.

1.5.1. La compétence textuelle

L'éducation linguistique de l'enfant commence d'abord à la maison, et non pas en classe de langues. Là, où ses parents maintiennent avec lui un dialogue continu, des récits et des lectures à haut voix. Ainsi il acquiert une compétence textuelle à l'oral.

En effet, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère offre à l'apprenant des connaissances ainsi que, les compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé. Ainsi, l'élève porteur de compétences de la langue première (L1) sera apte d'approcher une deuxième langue (L2) comme l'explique Henri Besse « une langue seconde

/ étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquise au moins une langue maternelle et souvent , après avoir été scolarisé dans celle-ci⁴ ».Donc , les connaissances intérieures de l'apprenant sont toujours indispensable pour développer d'autres compétences .

1.5.2. La compétence de compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise l'acquisition des stratégies d'écoute et la compréhension d'énoncés à l'oral. Comprendre, signifie accéder au sens fondamental d'un document écouté qui constitue les activités de réception orale, où l'apprenant reçoit et traite un message parlé.

Ainsi, dans l'enseignement /apprentissage, comprendre signifie que l'acquisition commence par l'écoute qui peut être ensuite suivie, d'une activité d'expression orale, car comprendre une langue sans la parler contribue à la compétence passive. En parallèle, l'enseignant et les apprenants utiliseront nécessairement, des formules rituelles de salutation (échange confirmatifs) convenus d'ouvertures et de clôture.

1.5.3. La compétence de l'expression orale

Pour laquelle la didactique de l'oral compte faire acquérir des savoirs faire, relatifs à l'apprentissage de la production orale chez les apprenants, qui doivent l'acquérir progressivement d'une façon, à produire des énoncés à l'oral et de s'exprimer dans des situations des communications en employant les aptitudes suivantes :

- prévoir et organiser un message (aptitude cognitive) ;
- formuler un énoncé (aptitude linguistique) ;
- Prononcer cet énoncé (aptitude phonétique).

⁴ Henri Besse.

2.L'argumentation

2.1. Définitions de l'argumentation

Dans le dictionnaire de La Rousse : l'argumentation est un raisonnement, preuve destinée à appuyer une affirmation : des arguments convaincants .2. Moyen auquel on recourt pour convaincre quelqu'un, pour l'amener à modifier sa conduite. Est aussi un ensemble de techniques discursives destinés à provoquer ou à accroître l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses qui lui sont présentés.

Une argumentation est un discours destiné à convaincre de la validité d'un propos ; elle prend en compte un interlocuteur (réel ou fictif) dont elle veut obtenir l'adhésion. Son but est d'emporter la conviction d'un autre (interlocuteur, lecteur : correcteur). S'il s'agit de faire admettre un point de vue, cela exige que celui qui argumente en ait un. Il faut pour cela que les arguments soient présentés et organisés de façon convenable. L'ordre des arguments et la logique qui les unit ne sont donc pas différents.

Argumenter, c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire partager. On cherche alors :

-À **convaincre** par l'usage de **la raison**.

-À **persuader** en faisant appel aux **sentiments** et à **l'affectivité**.

-À **délibérer** en tenant compte des thèses différentes des nôtres, avec lesquelles nous allons entrer dans une discussion.

L'argumentation est un ensemble d'idées logiquement reliées afin de démontrer une thèse. Selon *CH. Perelman*, dans *l'Empire Rhétorique, rhétorique et argumentation*, l'argumentation se propose d'agir sur un auditoire, de modifier ses convictions ou ses dispositions, par un discours qu'on lui adresse et qui vise à gagner l'adhésion des esprits, il ajoute, dans ce même chapitre : l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent, à inviter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action.

2.2. Les caractéristiques de l'argumentation

Dans une argumentation, on distingue le thème (ce dont on parle) de la thèse (ce qu'on en dit, l'opinion émise à propos du thème). Pour soutenir sa thèse, le locuteur recourt à des arguments organisés qui fondent la validité du propos. Quoique *argumentum* en latin signifie

« preuve » l'argument n'est pas une preuve, mais une pièce dans le mécanisme de l'argumentation, un maillon du raisonnement qui sert à étayer la thèse, à convaincre l'interlocuteur de sa validité (et non à en garantir la vérité).

2.3. Les types d'arguments

On distingue différents types d'arguments :

-L'argument d'autorité s'appuie sur les propos d'une personne célèbre ou reconnue. Exemple : « On dira qu'il y a, selon Aristote, quatre types de cause. »

-L'argument d'analogie consiste à établir une correspondance ou une opposition entre deux situations/ idées. Exemple : Tu es bien comme ta mère ! Tu ne reconnaitras jamais que tu peux avoir tort.

-L'argument de valeur repose sur des valeurs partagées par l'interlocuteur ou des opinions communément admises et il vise les sentiments. Exemple : « La vie est un plaisir, et doit le rester. »

-L'argument de faits l'argumentateur rassemble des faits, cite des témoignages, un cas particulier pour qu'ils servent de preuves. Exemple : « L'agneau rappelle qu'il n'était pas né à l'époque des faits que le loup lui reproche dans la fable de la Fontaine. »

-L'argument de raison l'argumentateur s'appuie sur le bon, sens pour faire admettre la thèse qu'il défend, et il vise la logique et la réflexion. Exemple : « Moi j'aime bien faire des nouvelles connaissances, cela me permettra d'enrichir ma culture générale. »

-L'argument de cause / effet tel phénomène entraîne tel autre phénomène selon le postulat du déterminisme. Exemple : « La prémisse, c'est-à-dire la cause, est que nous avons ouvert le robinet. »

Les arguments sont, le plus souvent, illustrés par des exemples qui rendent le propos plus concret, plus compréhensible et donc plus efficace. Ces exemples peuvent être tirés de l'expérience personnelle du locuteur, mais il peut s'agir également, d'événements historiques, de données économiques, d'extraits d'œuvres littéraires, etc.

L'ensemble d'une argumentation est structuré d'une manière cohérente : l'interlocuteur doit pouvoir saisir les articulations logiques comprendre le déroulement du raisonnement. Par l'emploi de connecteurs et d'habiles transitions, le locuteur doit faire

progresser son argumentation vers une conclusion qui réaffirme la thèse avec force et emporte définitivement l'adhésion de l'adversaire.

2.4. Les différentes stratégies argumentatives

Toute argumentation s'appuie sur une stratégie, c'est-à-dire une démarche spécifiquement choisie en fonction de la thèse à soutenir et de l'interlocuteur à convaincre.

Elle s'appuie sur une stratégie, en déployant des arguments qui en montrent le bien fondé. Cette stratégie peut être complétée par la réfutation de la thèse adverse : dans ce cas, le locuteur s'attache à dévaloriser, à décrédibiliser les arguments qui s'opposent à son point de vue. Il emploie des contre-arguments et des contre-exemples, souligne les faiblesses du raisonnement.

Il peut aussi ironiquement faire mine d'adhérer totalement à la thèse adverse, qu'il développe dans ses moindres aspects pour mieux en montrer les incohérences : l'interlocuteur est alors invité à s'apercevoir de lui-même que ce point de vue ne peut être soutenu. Ainsi, *Montesquieu* dans son texte sur « l'esclavage des nègres », ne dit pas explicitement qu'il est contre l'esclavage ; mais devant l'inanité des arguments en faveur de cette pratique, le lecteur ne peut qu'être convaincu que les esclavagistes ont tort : « on ne peut se mettre dans l'esprit que dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir. »

Une autre stratégie peut consister à faire des concessions à la thèse adverse. Sans la récuser purement et simplement, le locuteur reconnaît quelle est valable par certains aspects ... mais c'est pour mieux montrer qu'à d'autres égards, elle n'est pas tenable. « Les adversaires de l'art moderne ont l'habitude de dénoncer le déclin progressif de l'art, d'annoncer la fin d'un monde. En quoi ils n'ont, certes, pas tort. Mais où l'on peut différer d'avis avec eux, c'est dans leur nostalgie d'un art qui conservait, vivante parmi nous, l'image d'un monde révolu⁵ ».

Le locuteur peut adopter différents types de raisonnements. S'il part d'un cas particulier pour en tirer une règle générale, on parle de **raisonnement inductif**.

Le raisonnement inverse (du général au particulier) se nomme le **raisonnement déductif**.

⁵ Pierre Francastel, 1955, <https://www.assistancescolaire.com>.

CHAPITRE I : Définitions des concepts.

Si le locuteur veut prouver la validité de son propos en s'appuyant sur une comparaison avec une autre réalité, on parle alors de **raisonnement par analogie**.

Conclusion

En conclusion, l'argumentation est l'action de convaincre et pousser l'autre à agir, toute argumentation s'appuie sur une stratégie à soutenir pour défendre un avis en utilisant les différents types d'arguments.

Nous pouvons dire que la notion du dialogue est le point d'interaction de toutes les disciplines, parce qu'elles donnent tous le même sens figuré au mot dialogue en tous ces genres : discussion, conversation, débat ...

En plus d'être un moyen de communication très utilisé, le dialogue est aussi considéré par la science de l'éducation comme un moyen d'échange d'informations et d'idées lors de l'enseignement /apprentissage en général. L'argumentation est l'action de convaincre et pousser l'autre à agir, toute argumentation s'appuie sur une stratégie à soutenir pour défendre un avis en utilisant les différents types d'arguments.

II- L'enseignement du dialogue à visée argumentative

Introduction

Nous sommes intéressés par le dialogue à visée argumentative donc, on le présente dans ce deuxième chapitre comme étant un instrument d'enseignement et d'apprentissages, pour cela il est intégré dans l'enseignement du FLE dans le cycle moyen non seulement intégré mais avec des visées différentes. Dans la deuxième année est à visée narrative et dans la quatrième année est à visée argumentative. Cette notion du dialogue à visée argumentative est enseignée séparément.

Premièrement, l'argumentation est ciblée en quatrième année moyenne, elle est enseignée dans le premier projet du manuel scolaire. A la fin de ce projet l'apprenant est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes argumentatifs.

Deuxièmement, le dialogue est ciblé en deuxième année moyenne, il est enseigné dans le deuxième projet, séquence 1 du manuel scolaire. A la fin de cette séquence l'apprenant est capable de produire un dialogue à partir d'une fable.

Troisièmement, le dialogue à visée argumentative est enseigné en quatrième année moyenne dans le projet deux séquence 1 après l'argumentation. A la fin de cette séquence, l'apprenant sera capable de rédiger un dialogue dans lequel il défend un point de vue.

II-1- L'enseignement de l'argumentation

1.1. L'argumentation dans le système scolaire

En Algérie, la dernière réforme éducative s'est donnée comme objectif principal, apprendre à l'apprenant les rudiments du discours argumentatif, dès l'école primaire. Une fois au collège, l'apprenant renforce sa maîtrise de l'argumentation, à travers l'étude de textes à dominante argumentative.

1.2. L'argumentation dans le manuel scolaire de la 4AM

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'apprenant est censé être capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.

Pour faire acquérir aux apprenants de la 4AM la rédaction et l'organisation du texte argumentatif, le manuel scolaire leurs fait découvrir l'argumentation dès leur premier projet qui s'intitule « créer un blog touristique ». Dans ce projet les apprenants doivent rédiger des textes argumentatifs pour inciter les gens à venir visiter leur région.

Ce projet est constitué de trois séquences :

Les séquences	L'intituler	Les objectifs
Séquences 1	Bienvenue dans ma région.	<ul style="list-style-type: none"> -la définition du texte Argumentatif. (P13) -Découvrir la famille des mots et le vocabulaire de l'argumentation (p14). -Rédiger une introduction et la conclusion d'un texte argumentatif (p22-23).
Séquences 2	Gloire à nos ancêtres.	<ul style="list-style-type: none"> -Redécouvrir et approfondir la compréhension sur le texte argumentatif. -Découvrir le vocabulaire de l'argumentation (le thème, la thèse, les arguments). -Découvre les différents procédés argumentatifs (description, définition, exemple, explication ...). -Découvre les connecteurs d'énumération (d'abord, ensuite, enfin). -Rédiger des arguments pour étayer une thèse.
Séquences 3	Oui à la culture.	<ul style="list-style-type: none"> -Découvrir le lexique mélioratif/dépréciatif et le vocabulaire de

		l'argumentation(p50-51). -Découvrir les subordonnées de cause et de conséquences (p52). -Produire des exemples pour illustrer et renforcer des arguments.
--	--	---

Conclusion

En conclusion, l'apprenant de la quatrième année moyenne, doit comprendre le texte argumentatif avec ses différentes composantes et caractéristiques et produire des textes argumentatifs soit oralement ou par écrit.

II-2- L'enseignement du dialogue

1. Le dialogue et les méthodes d'apprentissages

La didactique des langues étrangères est apparue à la fin de 19^{ème} siècle pour trouver les méthodes d'apprentissage de la langue aux étrangères. On peut distinguer ;

1.1.1. La méthode traditionnelle

Elle est également appelée la méthode de la grammaire/traduction ou méthodologie classique, indirecte. Le but essentiel de cette méthodologie est la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère et l'enseignement de la grammaire d'une manière déductive. L'oral est donc placé au second plan par rapport à l'écrit.

C'était l'ère du maître qui détenait le savoir et domine la classe : il choisissait des textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. L'erreur était catégoriquement refusée. D'ailleurs, en aucun cas une telle conception ne permet de développer une réelle compétence de communication écrite et orale. Cette dernière ne constitue pas une finalité de l'apprentissage.

2.1.2. La méthode directe

Les méthodologies de types directes donnent la priorité à l'oral avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, elles accordent une grande attention à une bonne prononciation. Il n'y a pas que des énoncés signifiants c'est-à-dire inscrits dans une situation imaginable. La préoccupation métalinguistique (l'explication de la langue par la langue) enfin existe mais dans un deuxième temps : c'est l'observation réfléchie des récurrences ce qui se dégage des règles.

Il y aura à imaginer des dispositifs faisant un large usage de l'oral et avec un vocabulaire volontairement limité. Le geste et la mimique, la verbalisation par l'enseignant seront les adjuvants de cette didactique. On amène l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu dès que possible dans la langue seconde. Elle pénètre aussi l'institution scolaire et la réalité du moins quand les textes officiels qui marquent l'instruction publique française sont appliqués des professeurs savants traditionalistes et manquant de formation ne seront pas toujours les meilleurs protagonistes.

Cette méthodologie active riche de sa diversité trouve son origine, en plusieurs lieux dans la première moitié du XX^{-ème} siècle en France, Allemagne, Suisse.

2.1.3. La méthode audio-orale (MAO)

Elle prend son origine dans divers travaux linguistiques appliqués visant à donner des bases plus scientifiques à l'enseignement des langues centré qui doit être centré sur l'oral et la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Il s'agit donc à la fois de sélectionner des éléments linguistiques lexicaux et d'examiner dans quels contextes on peut les faire apparaître : trouver des principes d'organisation des contenus et des moyens de les faire pratiquer. En d'autres termes, il faut concevoir une sélection, une gradation, un dispositif de présentation. *Jack C. Richards* dans son livre *Approches et Méthode d'enseignement des langues* en (1986) résume cette méthode qui décollera de ses bases entre 1930 et 1960 en insistant sur la priorité de l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible (étrangère) en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations de communication.

Cette méthodologie caractérisée par une approche constructive, donne la priorité à l'oral. Mais les exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle, le vocabulaire remarquablement restreint qui ne répond qu'aux besoins immédiats de la leçon, ont poussé beaucoup de voix à s'élever contre elle et à la critiquer dès la fin des années 50.

2.1.4. La méthode audio-visuel (MAV)

Les premières formulations théoriques de cette méthode étaient dans les années 50. La France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain. Le terrain y est désormais beaucoup mieux préparé sur le plan scientifique pour une évolution des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, les technologies de reproduction de l'image et du son (magnétophone, film ...) sont arrivées à un niveau de fiabilité et du coup il permet d'envisager leurs entrées en classe.

Les méthodes audio visuels élaborées en 1950-1970 ont été le résultat de deux courants de recherche qui ne se confondent pas l'un au Etats Unis l'autre en Europe particulièrement en France (il ne suffit pas pour caractériser une méthodologie audio-visuelle (MAV)) mais, de parler de l'association de l'oral et de l'image. A ce compte beaucoup d'outils ou interviennent des auxiliaires visuels tels que le schéma, carte, tableau, vignette ... pourrait être ainsi répertoriés depuis longtemps.

Dans cette méthode, la priorité soit donnée à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition au détriment de l'apprentissage de l'écrit, conçu comme un

prolongement de ce dernier comme le signale *Jean-Pierre Cuq et Isabelle GRUCA* (2005, p407) : « dans les méthodes SGAV, on préconisait d'abord un enseignement oral, puis un enseignement écrit. ¹ ». L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle.

2.1.5. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audio-visuel. Elle repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication mais aussi d'interactions sociales.

Germain l'appelle approche, car « elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression en fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant. ² ». Donc l'approche communicative répond aux besoins et aux souhaits de l'interlocuteur.

Selon cette approche, la langue est non seulement un instrument de communication, mais aussi un outil d'interaction social, où le message devient plus important que la forme. Il faudrait connaître aussi, les règles d'usage et d'emploi de la langue étrangère. Mais, si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des constructions grammaticales n'est pas exigée.

2.1.6. L'approche par compétences

L'approche par compétences s'inscrit dans « la pédagogie du projet », elle s'appuie essentiellement sur la notion du projet dans lequel l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs comme le signale *Ph. Jonnaert* : « La préparation d'un projet consistera en l'organisation a priori d'une action projetée dans l'avenir ³ ». Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts.

Nous signalons que le projet n'est pas une fin en soi, mais c'est détour pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissages comme le souligne *L.M. Belair* : « (...) le fait d'axer les situations enseignement/apprentissage dans un projet contextualisé peut faire en sorte que le contenu le plus important soit non seulement couvert, mais il fasse l'objet d'une appropriation par l'élève. Ceci laisse donc supposer qu'il est

¹ *Jean-Pierre Cuq et Isabelle GRUCA* (2005, p407).

² Claude Germain, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 1991.

³ Ph. Jonnaert.2000, p.20.

souhaitable d'envisager la situation d'enseignement/apprentissage comme un dispositif apte à faciliter l'appropriation de contenus et de compétences jugées les plus importantes, plutôt qu'un listing de contenus à faire assimiler.⁴ »

Le processus d'apprentissage chez l'apprenant se manifeste par une démarche basée sur la découverte. Elle s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

_Mettre l'élève au cœur de l'apprentissage pour qu'il participe la construction et a la structuration de ses apprentissages ;

_Proposer des situations d'apprentissages dotées de la prise de conscience des contenus enseignés ;

_L'organisation des temps d'interaction ;

_Tenir compte des erreurs.

2. L'enseignement du dialogue dans le cycle moyen

Introduction

Le dialogue comme étant un instrument d'enseignement et d'apprentissages, pour cela il est intégré dans l'enseignement du FLE dans le cycle moyen non seulement est intégré mais avec des visées différentes. Dans la deuxième année est à visée narrative et dans la quatrième année est à visée argumentative.

2.1. Le dialogue dans la deuxième année moyenne

Dans le programme de la deuxième année moyenne existe trois projets dont le premier qui est « **je joue un conte** » les apprenants découvrent le texte narratif qui est le produit de deux éléments l'histoire et la narration le récit passe par la voix d'un narrateur.

Le dialogue est intégré dans le projet 2 intitulé "**Animer une fable**" composé de deux séquences, l'objectif de la séquence 1 est de produire un dialogue à partir d'une fable (une fable sous forme de dialogue). En effet, à la fin de cette séquence les apprenants doivent pouvoir raconter une fable sous forme de dialogue d'où la visée narrative de la notion du dialogue. Dans cette séquence, ils sont intégrés dans la séance du vocabulaire : Les verbes introducteurs de parole et les signes de ponctuation du dialogue.

2.1. Le dialogue dans la quatrième année moyenne

⁴ L.M. Belair. 1999, p.75.

Dans le programme de la quatrième année moyenne, il existe trois projets : le premier qui s'intitule « **un blog touristique incitant à la découverte de l'Algérie** », les apprenants découvrent le texte argumentatif qui est un type de texte où l'auteur défend une thèse sur une question ou une polémique à caractère philosophique, politique, scientifique ou sociale. Le texte argumentatif a sa structure propre à lui qui est la thèse, les arguments, le fondement des arguments.

Ce premier projet se compose de trois séquences :

Séquences.	L'intituler.	Les objectifs.
Séquence 1.	Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.	- La compétence globale de cette séquence est au terme du cycle moyen dans une démarche de résolution de situations problèmes le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.
Séquence 2.	Gloire à nos ancêtres.	-La compétence globale de cette séquence de produire des arguments pour étayer une thèse, à la fin de cette séquence l'apprenant doit un court paragraphe argumentatif.
Séquence 3.	Oui à la culture.	-La compétence globale de cette séquence est que l'apprenant enrichit ces

		arguments par des exemples, à la fin de cette séquence l'apprenant est mené à produire des exemples pour illustrer et renforcer ces arguments.
--	--	--

À la fin de ce projet, l'apprenant découvre le texte argumentatif, sa structure et ses caractéristiques, à travers ces acquis dans les trois séquences du premier projet. Le deuxième projet de la quatrième année s'intitule « **Elaborer un dépliant en faveur du vivre ensemble en paix.** » Il se compose de deux séquences : La **première séquence** est « **nous argumentons dans le dialogue.** » La compétence terminale de cette séquence est d'argumenter dans le dialogue en tenant compte des contraintes de la situation de communication, à la fin de cette séquence l'apprenant serait capable de produire à l'oral et à l'écrit un dialogue argumenté. Cette séquence se compose de 11 séances :

Les 13 séances de la séquence 01.	Leurs objectifs.
-La séance de compréhension de l'oral.	-Construire du sens à partir d'un support audio /visuel.
_ La séance de production de l'oral.	-Faire parler l'apprenant à partir d'une image.
_La séance de l'écrit.	-Analyser un dialogue insérer dans un récit pour en retrouver les caractéristiques.
_La séance de vocabulaire est les verbes de parole.	Connaitre les différents verbes de paroles et leurs utilisations.
_La séance de grammaire.	-Identifier et employer la proposition subordonnée de but pour exprimer l'intention, l'objectif à atteindre ou à éviter.
_La séance de conjugaison.	-Articuler le passé, présent, futur de l'indicatif, son objectif est de connaître la valeur de présent, passé, futur et savoir les utiliser (morphologie).

<p>_La séance d'orthographe est la ponctuation dans le dialogue.</p>	<p>-Connaitre les différents signes de ponctuation et savoir les rétablir dans des propos rapportés (dans le discours direct).</p>
<p>_La séance de compréhension de l'écrit 2.</p>	<p>-Analyser un dialogue insérer dans un récit pour en retrouver les caractéristiques.</p>
<p>_La séance de préparation à l'écrit.</p>	<p>-Amener l'apprenant à produire des arguments dans une situation d'échange. C'est à partir d'activités d'entraînements proposés dans le manuel scolaire page 78.</p>
<p>_La séance de production écrite.</p>	<p>-Rédiger un dialogue dans lequel l'apprenant dénonce le racisme/un comportement / la violence.</p> <p>-La séance commence donc par l'éveillement de l'intérêt de l'apprenant (un rappel du thème de la séquence). Puis, par l'exposition de la tâche à produire pour les apprenants est de rédiger un dialogue ou ils insisteraient sur l'importance de l'acceptation de l'autre et on leurs proposons un coffre mots (support page 79 du manuel scolaire), ensuite l'apprenant rédige son dialogue pour a la fin il puisse évaluer sa production à partir d'un tableau insérer dans le manuel scolaire page 79.</p> <p>_La séance de lecture expressive (plaisir) a pour objectif d'amener l'apprenant à lire des textes longs et d'inclure à l'apprenant le plaisir de lire.</p> <p>_La séance de compte rendu de la production écrite a plusieurs objectifs qui sont : repérer les fautes communes, corriger le travail des apprenants, auto correction. Cette séquence se devise en trois moments :</p>

	<p>-le premier moment :</p> <p>A- éveil de l'intérêt. B-rappel du sujet. C-quelques remarques d'ordre général. D-correction des fautes communes.</p> <p>-le deuxième moment : l'amélioration collective d'une production.</p> <p>A-production à améliorer. B-amélioration prévue de la production.</p> <p>-le troisième moment :</p> <p>A-lecture de la production par quelques apprenants. B-porter la production sur le cahier. C-distribution des copies pour l'auto correction.</p>
<p>-La séance de remédiation (consolidation)</p>	<p>-Remédier aux insuffisances constatées et consolider les acquis des apprenants.</p>

Conclusion

En conclusion, après avoir découvert le dialogue à visée narrative lors de sa deuxième année moyenne, l'apprenant doit, à la fin de ces projets, être capable de rédiger un dialogue dans lequel il défend un point de vue c'est-à-dire un dialogue à visée argumentative. La maîtrise de ces deux types de dialogue ne peut que renforcer les compétences communicatives du collégien dans la classe mais aussi et surtout dans les situations de communication qui se présentent à lui dans la vie quotidienne.

Introduction

Après avoir défini toutes les notions théoriques qui caractérisent notre thème de recherche, nous allons essayer de savoir donc est-ce que le dialogue à visée argumentative est acquis chez les apprenants de la quatrième année moyenne.

Dans ce chapitre nous allons d'abord, décrire les éléments méthodologiques, le contexte de recherche et le public visé par notre travail de recherche. Ensuite, nous allons présenter les outils utilisés à fin d'effectuer l'enquête. Enfin, nous allons rassembler toutes les informations nécessaires pour confirmer ou infirmer les hypothèses posées au début de notre recherche.

1. Qu'est-ce qu'une enquête ?

L'étude d'une question faite en réunissant des témoignages et des expériences. Est l'ensemble des recherches ordonnées par une autorité administrative ou judiciaire et destinées à faire la lumière sur quelque chose. ¹

L'enquête est une opération qui a pour but la découverte de faits, l'amélioration des connaissances ou la résolution de doutes et de problèmes concrètement, il s'agit d'une recherche sur laquelle le chercheur se rend sur le terrain et mène ses recherches.

1.1. Notre enquête :

Au début de cette recherche nous avons optés pour utilisation de deux outils méthodologiques : l'observation lors d'une séance de production écrite et les productions écrites réalisées par les apprenants de la quatrième année moyenne.

Au vu de la situation sanitaire de lipidémie du covid 19 qu'a connu le monde entier, nous avons opter juste pour les productions écrites réalisées par les apprenants de la quatrième année moyenne. La production écrite est l'un des outils les plus efficace pour atteindre la réalité objective.

2.L'échantillon :

Notre échantillon est constitué de 18 copies de productions écrites de la classe 4AM2, (Elle contient 11filles et 7 garçons) du CEM « Yakhi Belaid » du village de « Talla tgana » commune de « Fréha », Daïra « d'Azazga ». Vu qu'on travaille sur la notion du dialogue à visée argumentative donc on doit utiliser leurs productions écrites comme échantillon.

¹ Dictionnaire Larousse

3.la production écrite :

La production écrite permet aux apprenants de s'exprimer facilement sur le thème donné « le racisme ».

Elle nous permet de collecter les informations précises sur l'acquisition du dialogue à visée argumentative avec ses différentes caractéristiques et de répondre aux questions menées par notre enquête.

4.Analyse des productions écrites :

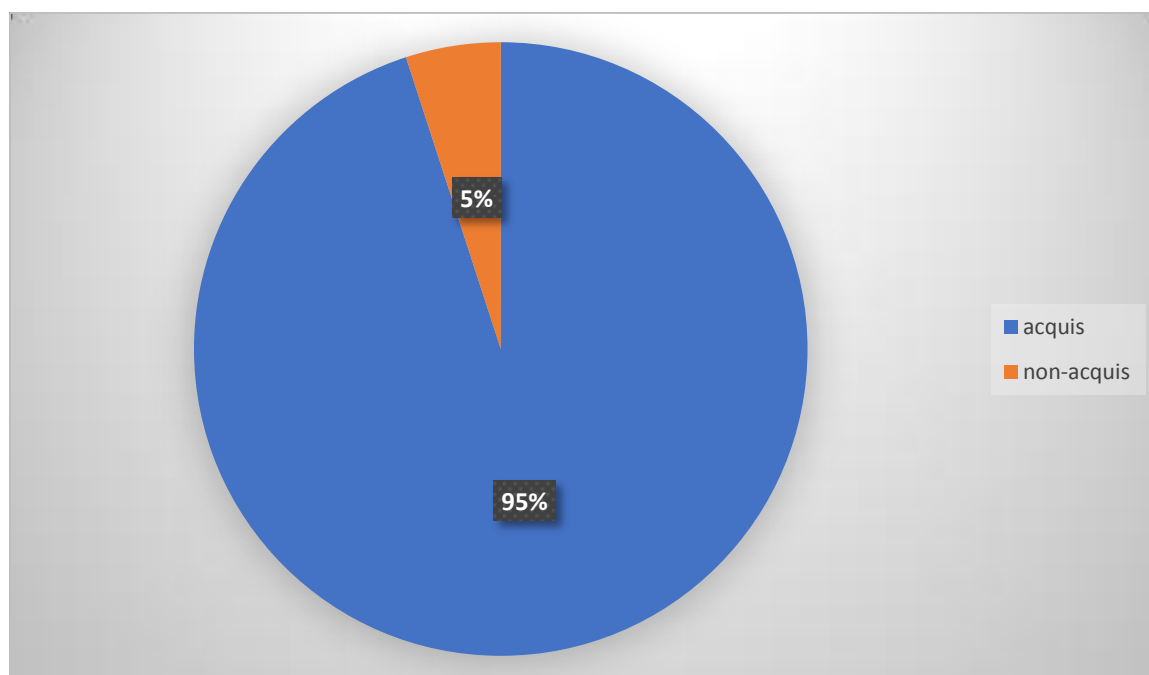
4.1. Analyse des caractéristiques du dialogue :

4.1.1. La structure du dialogue :

Tableau01 : l'acquisition de la structure :

Critères	Acquis	Non-acquis	Totale
L'acquisition de la structure	17/18	1/18	100%
Pourcentage	95%	5%	100%

Figure01 : Utilisation de la structure :



Commentaire :

Nous remarquons que le critère de la structure du dialogue est généralement acquis parce que c'est un critère assez simple à assimiler, il suffit de mettre des tirets à chaque prise de parole. Mais, aussi que le dialogue est une notion déjà abordée dans la deuxième année moyenne. Le pourcentage montre que la totalité des apprenants ont acquis ce critère.

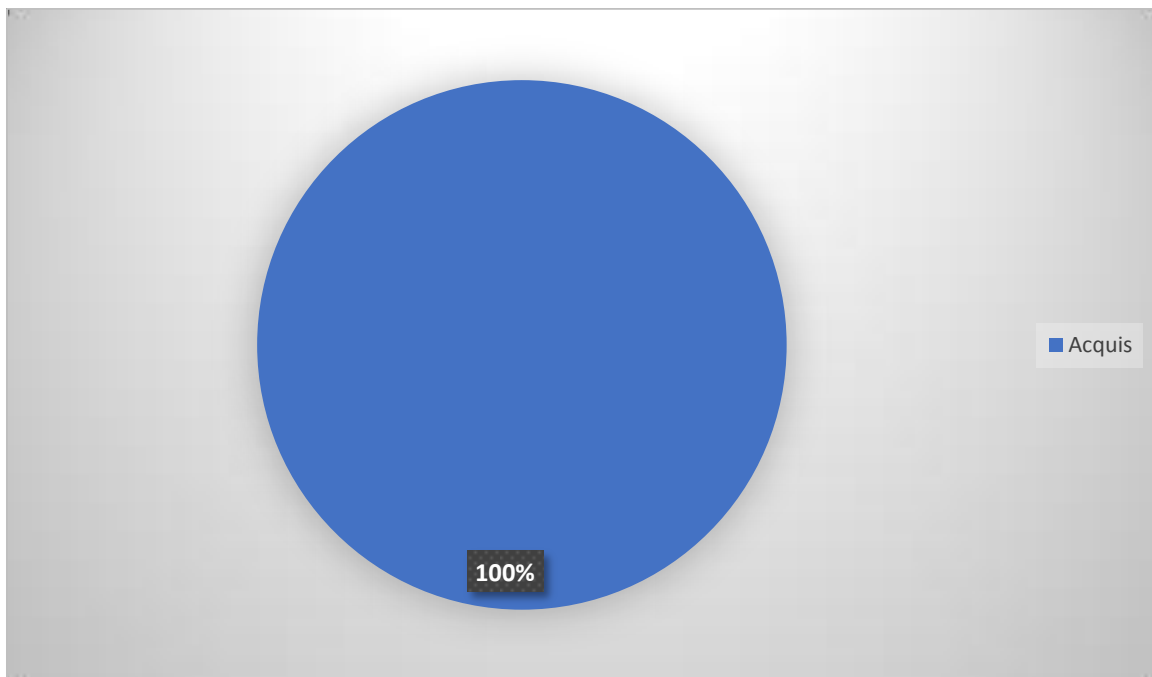
4.1.2. La ponctuation du dialogue :

4.1.2.1. Les tirets :

Tableau02 : L'utilisation des tirets :

Critères	Utiliser	Non-utiliser	TOTALE
L'utilisation des tirets	18 /18	0/18	100%
Pourcentage	100%	0%	100%

Figure02 : L'utilisation des tirets :



Commentaire :

Le pourcentage (100%) montre que les tirets c'est le premier signe de ponctuation le plus acquis, parmi les autres signes qui concernent le dialogue. Comme la structure du

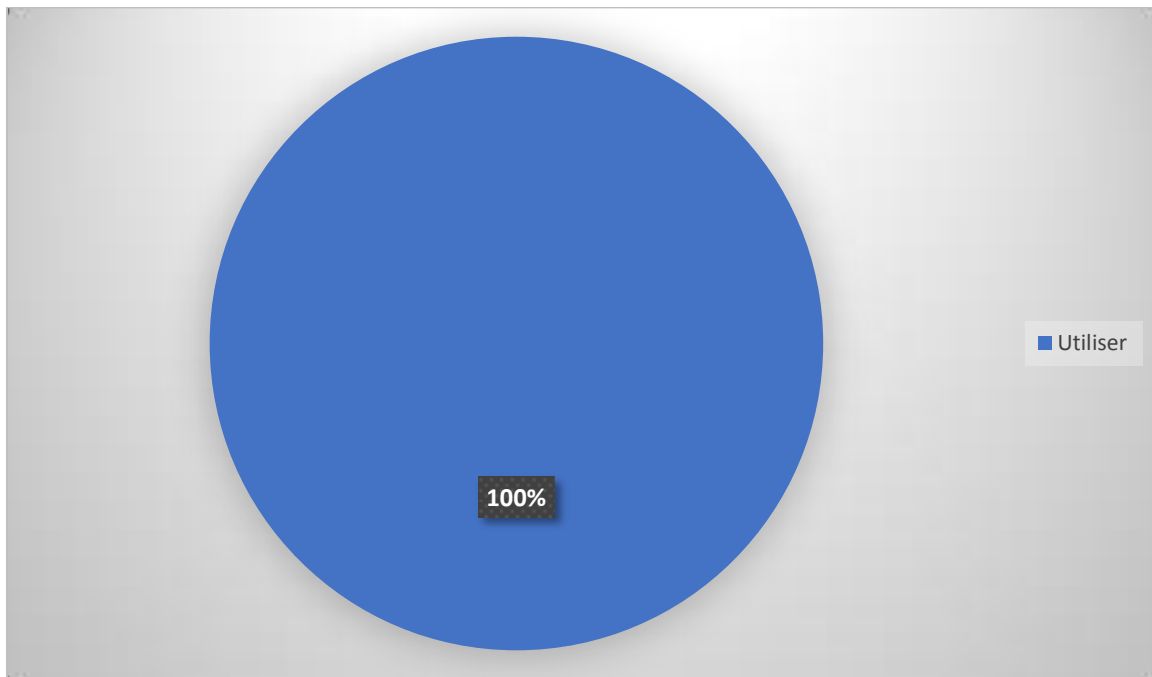
dialogue est acquise forcément, les apprenants ont saisi cette différence d'un dialogue et d'un autre genre de texte donc ils mettent des tirets à chaque prise de parole.

4.1.2.2. Les deux points :

Tableau03 : L'utilisation des deux points :

Critères	Utiliser	Non-utiliser	Totale
L'utilisation des deux points	18/18	0/18	100%
Pourcentage	100%	0%	100%

Figure03 : l'utilisation des deux points :



Commentaire :

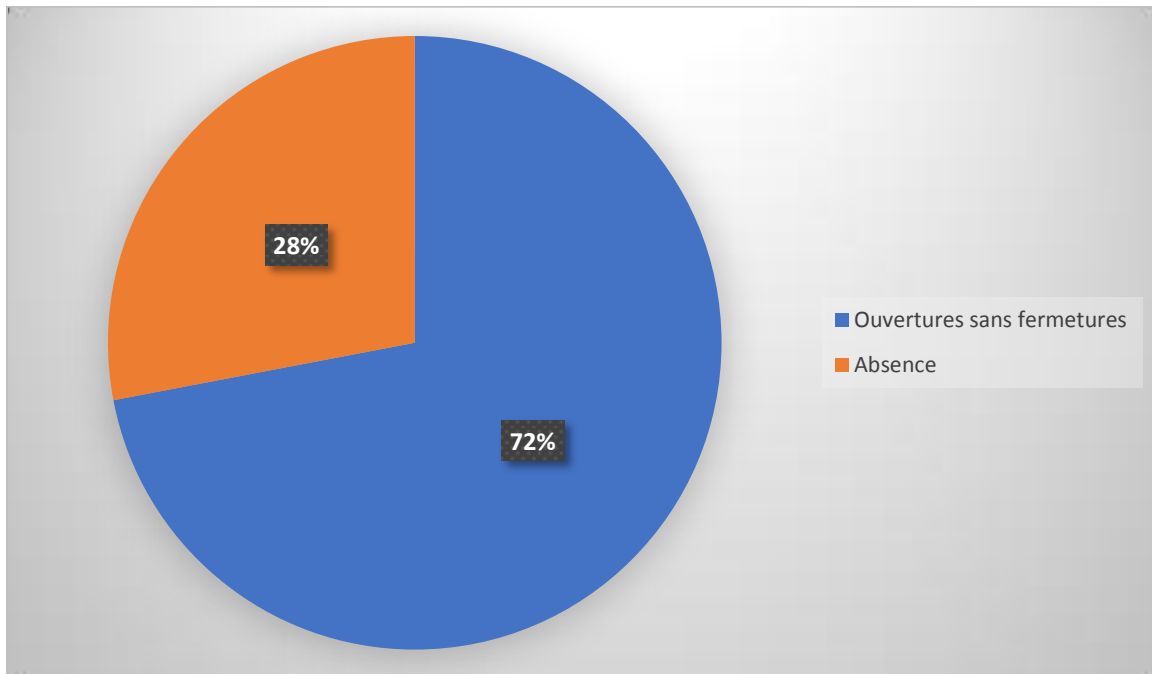
On remarque que les deux points sont plus assimilés que les guillemets parce que les deux points ne sont pas liés spécifiquement au dialogue. L'apprenant a l'habitude de les voir et de les utiliser dans d'autres genre de texte notamment dans le texte argumentatif mais aussi dans les exemples et dans l'énumération.

4.1.2.3. Les guillemets :

Tableau04 : L'utilisation des guillemets :

Critères	Absence	Ouvertures sans fermetures	Totale
L'utilisation des guillemets	5/18	13/18	100%
Pourcentage	28%	72%	100%

Figure04 : l'utilisation des guillemets :



Commentaire :

On remarque que (28%) des apprenants n'ont pas utilisés le signe de ponctuation qui est les guillemets c'est dû à sa spécificité, l'apprenant n'a pas cette habitude de voir ce signe ou de l'utiliser sauf lorsqu'il s'agit d'un dialogue et il n'a pas cet automatisme de l'utiliser.

Le pourcentage de (72%) montre que les guillemets est le seul signe de ponctuation qui a besoin d'être ouvert et d'être refermé par la suite et c'est ce fait de continuité qui pose problème aux apprenants.

Dans cette situation, on ne peut pas dire que l'apprenant n'a pas assimilé ce critère, dans ce cas, l'apprenant est conscient qu'il ouvre les guillemets mais, il se perd dans le sens

CHAPITRE III Eléments méthodologiques.

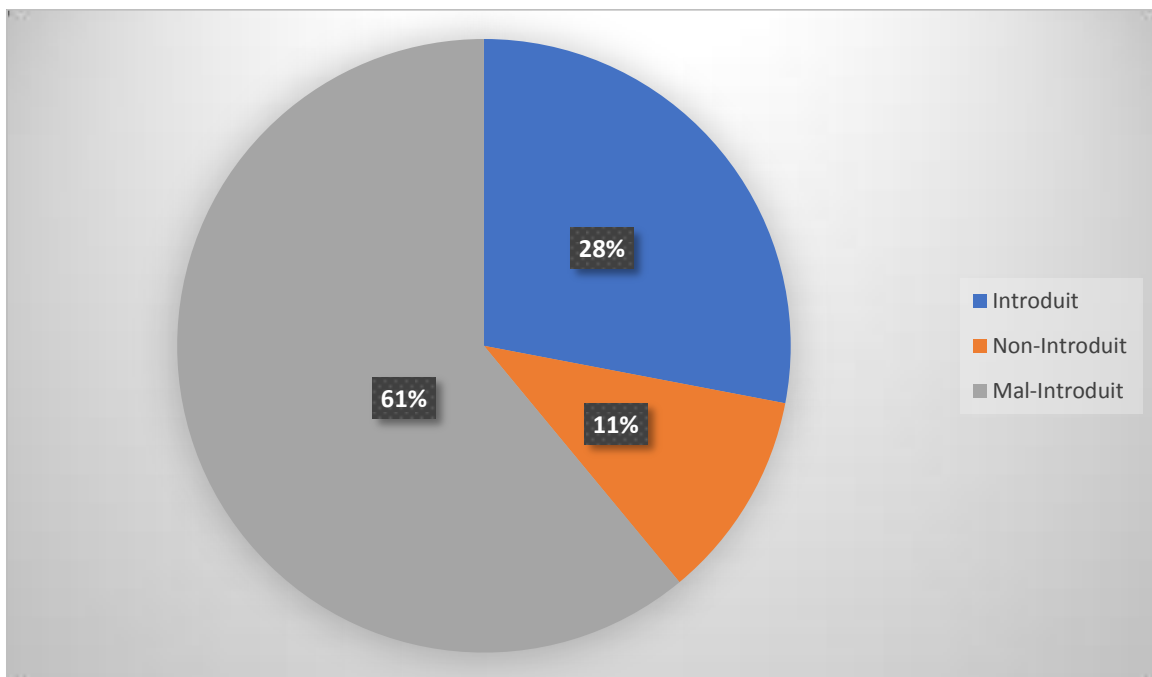
du texte surtout lorsqu'il s'agit d'un contexte long où l'apprenant doit en même temps s'intéresser à la structure, au sens, aux règles grammaticales ..., parce que l'activité de l'écriture est très coûteuse cognitivement, ce qui fait que l'apprenant oublie de fermer les guillemets.

4.1.3.les verbes de parole :

Tableau05 : Introduire les verbes de parole :

Critères	Introduit	Non-introduit	Mal-introduit	Totale
Introduire les verbes de parole	5/18	2/18	11/18	100%
Pourcentage	28%	11%	61%	100%

Figure05 : Introduire les verbes de parole :



Commentaire :

On remarque que (28%) des apprenants ont utilisés les verbes de paroles dans leurs dialogues donc ils savent que dans le discours direct et indirect il faut introduire un verbe de parole. Ce qui revient probablement, au fait que cette notion est déjà abordée en deuxième année moyenne, même si qu'en 2AM le dialogue est à visée narrative mais les critères reviennent.

CHAPITRE III Eléments méthodologiques.

En remarquant aussi que (61%) des apprenants introduisent mal leurs verbes de parole, on pense que c'est le fait que l'apprenant essaye de passer du discours direct au discours indirect qui lui pose des difficultés, par exemple : « parce que ce touriste est un homme de couleur. Mon frère répond ».

On constate que (11%) des apprenants n'ont pas introduit les verbes de paroles dans leurs productions écrites, on pense que c'est le fait que ces verbes sont spécifiques au dialogue et que les apprenants n'ont pas l'habitude de les utiliser dans d'autres genres de textes et ils oublient de les utiliser.

Synthèse :

On remarque que les apprenants de la quatrième année moyenne en général ont acquis le critère de structure du dialogue, ils ont aussi assimilé le fait d'utiliser les signes de ponctuations dans un dialogue. Mais ils rencontrent un peu des difficultés à utiliser les guillemets (vu sa spécificité et sa continuité) et d'introduire les verbes de paroles.

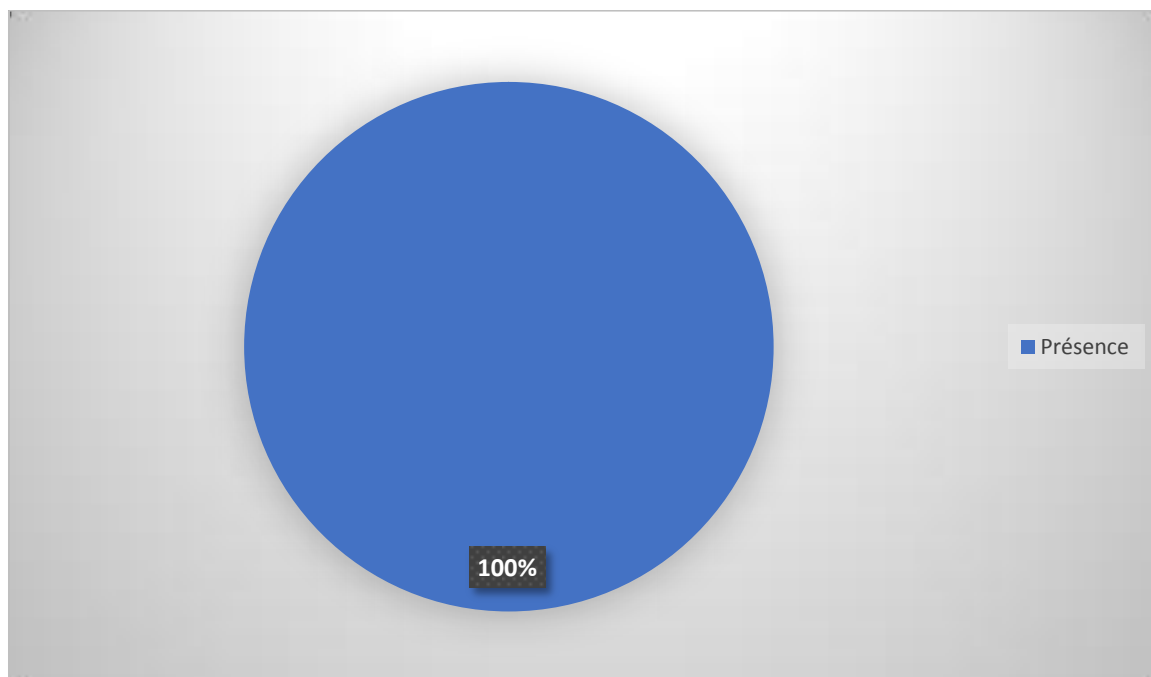
4.2. Analyse des caractéristiques de l'argumentation :

4.2.1. Les arguments :

Tableau01 : Introduire des arguments :

Critère.	Présence	Absence	Totale
Introduire des arguments.	18/18	0/18	100%
Pourcentage.	100%	0%	100%

Figure01 : Introduire des arguments :



Commentaire :

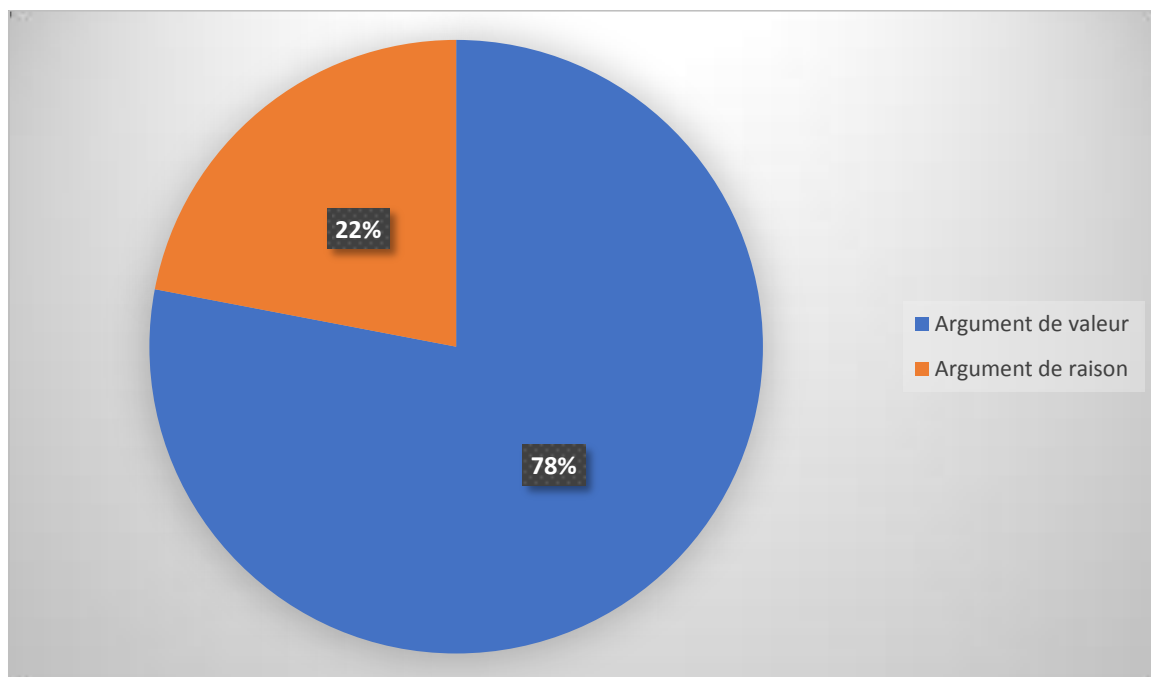
On remarque que (100%) des apprenants ont introduits des arguments dans leurs productions écrites donc ils ont assimilé la compétence globale de la séquence 1 qui est de rédiger un dialogue à visée argumentative. Cette acquisition de ce caractère est dû au fait qu'ils ont déjà abordé le texte argumentatif avec ses différentes caractéristiques dans le premier projet du livre scolaire donc ils savent formuler un argument.

4.2.1.2. La nature des arguments :

Tableau 02 : La nature des arguments avancés :

Critère.	Argument de valeur.	Argument de raison.	Totale.
La nature des arguments.	14/18	4/18	100%
Pourcentage.	78%	22%	100%

Figure 02 : La nature des argument avancés :



Commentaires :

On remarque que (78%) des apprenants ont utilisés des arguments de valeur, l'argument par la valeur repose sur des valeurs partagées par l'interlocuteur ou des opinions communément admises et il vise les sentiments, un exemple d'argument de valeur avancé par un apprenant : « on est tous des humains, on est tous des égaux. », on remarque aussi que cet argument « on est tous fils de dieu », est répété plusieurs fois dans les productions écrites. Dans cette situation, les apprenants essayent d'évoquer des arguments de valeur liés à notre culture, notre religion et à nos traditions, mais aussi, vu l'âge des apprenants et leurs entourages cela aussi influence leurs utilisations de ce genre d'argument.

On constate aussi que (22%) des apprenants ont introduit des arguments de raison, dont l'argumentateur s'appuie sur le bon, sens pour faire admettre la thèse qu'il défend et il vise la logique et la réflexion. Les apprenants essayent dans cette situation de convaincre ; exemple d'un argument avancé par un apprenant : « Moi j'aime bien faire des nouvelles connaissances, cela me permettra d'enrichir ma culture générale ». Dans ce cas les apprenants essayent de pousser l'autre à agir contre le racisme.

Synthèse

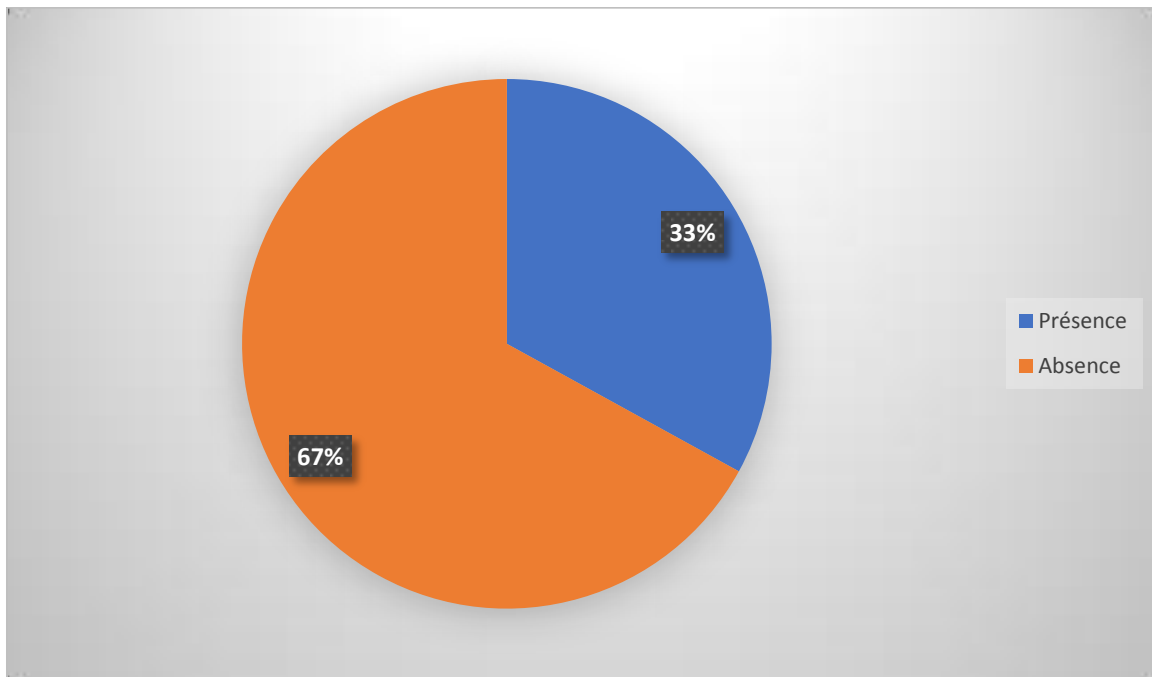
On constate que les apprenants de la 4AM utilisent beaucoup les arguments de valeur et cela est dû à leurs âges et leurs entourages qui influence leurs utilisations de ce genre d'argument. On remarque aussi que les apprenants introduisent des arguments simples parce qu'ils ont l'habitude de les utiliser dans la rédaction des textes argumentatifs.

4.2.2. Introduire des définitions :

Tableau 03 : L'utilisation de la définition :

Critère	Absence	Présence	Pourcentage
L'utilisation des définitions	12/18	6/18	100%
Totale	67%	33%	100%

Figure03 : L'utilisation des définitions :



Commentaires :

On remarque que (33%) des apprenants ont utilisés des définitions dans leurs productions, elle peut servir d'une séquence explicative dans le texte argumentatif et elle est souvent précédée du présentatif « c'est ». Les apprenants ont défini la notion du racisme qui est le thème de la production écrite. La définition fait partie de l'argumentation, un exemple

CHAPITRE III Eléments méthodologiques.

de définition avancée par un apprenant : « le racisme c'est la discrimination et le fait d'être cruel envers certaines catégories faire la différence entre les gens. »

On constate aussi que (67%) des apprenants n'ont pas utilisés la définition qu'est une notion propre au dialogue à visée argumentative et cela dû à la forme du production écrite(dialogue) ils ont la difficulté d'introduire une définition dans un discours. Mais aussi introduire une définition exige des connaissances déjà acquises ici les apprenants sont obligés à faire appellent à leur mémoire.

Synthèse :

On remarque qu'en générale les apprenants de la quatrième année ont introduits des arguments (22% argument de valeur, 78% argument de raison), donc ils ont assimilé l'objectif de la production écrite qu'est de rédiger un dialogue à visée argumentative.

En remarquant aussi que la majorité des apprenants qui est de (67%) ont introduits des définitions dans leurs productions et que la définition est comme un type d'argument.

Conclusion

Il est certain que le dialogue à visée argumentative est une notion basique dans l'enseignement du FLE dans le cycle moyen vu ces différentes compétences que l'apprenant peut développer à travers son utilisation.

D'après les résultats obtenus, nous constatons que la structure du dialogue et les deux signes de ponctuation les plus assimilées qui sont les deux points et les tirets et cela est dû que le dialogue est une notion déjà abordée en 2AM, mais, aussi que ces critères ne sont pas spécifiques au dialogue. Mais, par contre les guillemets sont moins assimilés par rapport à ces deux derniers signes et cela dû à sa spécificité sa continuité dans l'action, les guillemets est le seul signe qui a besoin d'une ouverture et d'une fermeture.

On remarque aussi que les apprenants introduisent les verbes de parole mais ils ont aussi des difficultés à les introduire lorsqu'il s'agit du discours indirect.

Nous remarquons aussi que les apprenants de la quatrième année moyenne introduisent tous des arguments mais la majorité d'entre eux introduisent des arguments de valeur et peut d'entre eux introduisent des arguments de raison. On remarque aussi peut d'apprenants utilisent des définitions dans leurs productions vu que c'est une notion spécifique au dialogue à visée argumentative.

Conclusion générale.

Conclusion générale.

La didactique des langues étrangères, dont fait partie la didactique du FLE a mis en place des méthodes telles que l'approche par compétence. Dans notre siècle apprendre une langue étrangère indique avant tout, communiquer (comprendre et se faire comprendre).

Alors, la compétence terminale de l'activité du dialogue présenté dans le manuel scolaire est d'argumenter dans le dialogue en tenant compte des contraintes de la situation de communication, à fin que l'apprenant sera capable de produire à l'oral et à l'écrit un dialogue argumenté.

Toutes les disciplines de sciences humaines évoquées dans notre étude, se concordent pour donner une conception amalgamée du dialogue. Il est effectivement un instrument d'enseignement/apprentissage du FLE puisqu'il incite les apprenants de la 4AM à la rédaction et à l'organisation de leurs productions écrites.

Pour vérifier l'acquisition du dialogue à visée argumentative chez les apprenants de la 4AM nous avons analysé les productions écrites faites par les apprenants afin de recueillir des réponses à notre problématique posée.

A travers notre analyse et des données recueillies, nous avons constaté que la notion de l'argumentation est bien acquise chez les apprenants de la 4AM, vu qu'ils ont argumentés dans leur production en essayant de défendre leurs thèses et de solliciter contre le phénomène du racisme.

Mais aussi à travers leurs utilisations des arguments quelle que soit leur nature (argument de valeur, argument de raison) et leurs utilisations des définitions dans leur production écrite vu qu'elle fait partie des types d'arguments, nous constatons qu'ils ont acquis cette notion d'argumentation. Ce qui nous laisse à confirmer notre première hypothèse émise selon laquelle : la notion de l'argumentation avec ses différentes caractéristiques est acquise chez les apprenants puisque c'est une notion déjà abordée dans leur premier projet dans le manuel scolaire.

Après, avoir vu les résultats de l'analyse, nous avons constatés que le dialogue en général est acquis puisque c'est une notion déjà acquise en 2AM, mais aussi le fait qu'il arrive à introduire ces différentes caractéristiques donc ils ont assimilé la différence d'un dialogue à un autre genre de texte. On sollicite que la structure de dialogue est assimilée.

Conclusion générale.

On constate aussi que les tirets et les deux points sont les deux signes les plus assimilés par rapport aux guillemets puisqu'ils ont cette continuité dans l'action (ouverture et fermeture). Mais aussi ils ont pu à travers cette production écrite à développer des compétences surtout celle de l'écriture. Ce qui nous laisse à confirmer notre deuxième hypothèse émise selon laquelle : la notion du dialogue avec ses différents caractéristiques est acquise chez les apprenants puisque c'est une notion déjà abordée en 2 AM.

A la fin, malgré ce pourcentage élevé d'acquisition surtout concernant les signes de ponctuation du dialogue et l'introduction des arguments, y ont à certains apprenants qui ont du mal à maîtriser cette notion du dialogue à visée argumentative à travers sa structure spécifique et ces signes de ponctuation spécifiques, mais pas seulement les caractéristiques du dialogue mais aussi ceux de l'argumentation vu qu'ils ont du mal à introduire des définitions dans leurs productions.

Références bibliographiques

1. ARON Paul, DENIS Saint – Jacques, Alain Viala, Le dictionnaire de la littérature, Edition Quadrige, mars, 2008, p.147.
2. ARON Paul, DENIS Saint – Jacques, Alain Viala, Le dictionnaire de la littérature, Edition Quadrige, mars, 2008, p.147.
3. BOURGEOISE Michel. Dictionnaire de la langue française, Grammaire, Linguistique Rhétorique, Narratologie, Expression & Stylistique. Paris : Arman Colin / Masson 1996.
4. BOURGEOISE Michel. Dictionnaire de la langue française, Grammaire, Linguistique Rhétorique, Narratologie, Expression & Stylistique. Paris : Arman Colin / Masson 1996.
5. Henri Besse.
6. Henri Besse.
7. Larousse du collège, France, décembre 2007, p .502.
8. Larousse du collège, France, décembre 2007, p .502.
9. Pierre Francastel, 1955, <https://www.assisstancescolaire.com>.
10. Pierre Francastel, 1955, <https://www.assisstancescolaire.com>.

Listes des tableaux et figures

❖ Liste des tableaux

Tableau01 : l'acquisition de la structure :	26
Tableau02 : L'utilisation des tirets :	27
Tableau03 : L'utilisation des deux points :	28
Tableau04 : L'utilisation des guillemets :	29
Tableau05 : Introduire les verbes de parole :	30
Tableau01 : Introduire des arguments :	31
Tableau 02 : La nature des arguments avancés :	32
Tableau 03 : L'utilisation de la définition :	34

❖ Liste des figures

Figure01 : Utilisation de la structure	26
Figure02 : L'utilisation des tirets :	27
Figure03 : l'utilisation des deux points :	28
Figure04 : l'utilisation des guillemets :	29
Figure05 : Introduire les verbes de parole :	30
Figure01 : Introduire des arguments	32
Figure 02 : La nature des arguments avancés :	33
Figure03 : L'utilisation des définitions :	34

Table des matières

Remerciement

Dédiasse

Liste des tableaux et figures

Introduction générale	1
1. Dialogue	3
Introduction	3
1.1. Définition du dialogue	3
1.2. Genres du dialogue	4
1.2.1. Le dialogue dialectique	4
1.2.2. Le dialogue polémique	4
1.2.3. le dialogue didactique.....	4
1.3. Types du dialogue.....	4
1.3.1. La conversation	4
1.3.2. la discussion	5
1.3.3. La narration	5
1.3.4. La délibération	5
1.3.5. L’entrevue	5
1.3.6. Le débat.....	5
1.3.7. La table ronde	5
1-4- Les caractéristiques du dialogue	5
1.4.1. La structure du dialogue.....	6
1.4.2. La ponctuation du dialogue	6
1.4.2.1. Le point d’interrogation	6
1.4.2.2. Le point d’exclamation	6
1.4.2.3. Les guillemets (« »)	7
1.4.2.4. Les deux points (:)	7
1.4. 2.5. LE TIRET (-).....	7
1.4.3. Les verbes de parole	7
1.5. Les compétences développées par le dialogue.....	7
1.5.1. La compétence textuelle	7
1.5.2. La compétence de compréhension orale.....	8
1.5.3. La compétence de l’expression orale	8
Conclusion	9
2. L’argumentation	10
Introduction	10
2.1. Définitions de l’argumentation	10
2.2. Les caractéristiques de l’argumentation	11
2.3. Les type d’arguments	11
2.4. Les différentes stratégies argumentatives	12
Conclusion	13
II- L’enseignement du dialogue à visée argumentative	14
Introduction.....	14
II-1- L’enseignement de l’argumentation	14
Introduction	14
1.1. L’argumentation dans le système scolaire	14
1.2. L’argumentation dans le manuel scolaire de la 4AM	15
Conclusion.....	16
II-2- L’enseignement du dialogue.....	17

Table des matières

1. Le dialogue et les méthodes d'apprentissages.....	17
1.1.1. La méthode traditionnelle	17
2.1.2. La méthode directe	17
2.1.3. La méthode audio-orale (MAO)	18
2.1.4. La méthode audio-visuelle (MAV)	18
2.1.5. L'approche communicative.....	19
2.1.6. L'approche par compétences	19
2. L'enseignement du dialogue dans le cycle moyen	19
Introduction	20
2.1. Le dialogue dans la deuxième année moyenne	21
Conclusion	24
Introduction	25
1. Qu'est-ce qu'une enquête ?	25
1.1. Notre enquête :	25
2. L'échantillon :	25
3. la production écrite :	26
4. Analyse des productions écrites :	26
4.1. Analyse des caractéristiques du dialogue :	26
4.1.1. La structure du dialogue :	26
Commentaire :	27
4.1.2. La ponctuation du dialogue :	27
4.1.2.1. Les tirets :	27
Commentaire	28
4.1.2.2. Les deux points :	28
Commentaire :	29
4.1.2.3. Les guillemets :	29
Commentaire :	29
4.1.3. Les verbes de parole :	30
Commentaire :	30
4.2. Analyse des caractéristiques de l'argumentation :	31
4.2.1. Les arguments :	31
Tableau01 : Introduire des arguments :	31
Figure01 : Introduire des arguments :	32
Commentaire :	32
4.2.1.2. La nature des arguments :	32
Tableau 02 : La nature des arguments avancés :	33
Figure 02 : La nature des arguments avancés :	33
Commentaires :	34
Synthèse	35
Conclusion	35
Conclusion générale	36