

***Les compétences énonciatives
argumentatives de lycéens en seconde
générale et professionnelle***

par Emmanuèle PETIT CHARLES

Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'université Lumière Lyon 2
en psychologie

sous la direction de Jean-Marie BESSE

soutenue le 9 décembre 2004

Composition du jury Jacques Fijalkow, Professeur à l'Université Toulouse Le Mirail, rapporteur Jean Vivier, Professeur à l'Université de Caen, rapporteur Catherine Kerbrat-Orecchioni, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 Serge Portalier, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 Jean-Marie Besse, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2, directeur de la thèse

Table des matières

..	1
Epigraphe .	3
Introduction. Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle . .	5
Partie I. L'argumentation .	9
Chapitre 1. Les modélisations de l'argumentation .	9
1.1 – Des données à la conclusion : le schéma argumentatif de Toulmin (1958)	10
1.2 – De la superstructure argumentative à la séquence prototypique argumentative : Adam (1987, 1992) .	11
1.3 – L'organisation textuelle argumentative : Brassart (1996, 1998) . .	15
Chapitre 2. Les protagonistes de l'argumentation .	17
2.1 – Le locuteur .	17
2.2 - Le destinataire . .	18
2.3 – Relation locuteur - destinataire . .	19
Chapitre 3. L'argumentation à la lumière de l'énonciation . .	23
3.1 – La situation d'énonciation . .	23
3.2 – L'interlocution dans l'énonciation .	25
3.3 – Les énoncés dans l'énonciation .	28
Partie II. Perspective développementale .	31
CHAPITRE 4. De l'enfance à l'adolescence .	31
4.1 – En situation de dialogue argumentatif .	31
4.2 – En situation monogérée . .	35
Chapitre 5. Une période charnière : le passage en seconde .	37
5.1 La seconde générale . .	38
5.2 La seconde professionnelle .	39
5.3 Le choix de formation .	41
Partie III. Une recherche en argumentation .	43

Chapitre 6. Questionnement et Hypothèses . .	43
6.1 Hypothèse générale : des compétences équivalentes ? . .	43
6.2 Hypothèses spécifiques .	44
Chapitre 7. Dispositif expérimental . .	46
7.1 Déroulement de la recherche .	46
7.2 Les épreuves d'argumentation . .	47
7.3 Les critères d'analyse argumentative .	53
7.4 Procédure d'analyse .	59
7.5 Le traitement global des données .	61
7.6 Plan expérimental .	62
Chapitre 8. Des sujets en seconde générale et professionnelle .	63
8.1 Comparabilité entre les groupes : les critères .	63
8.2. Comparabilité entre les groupes : Les résultats .	64
Partie IV. Les compétences argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle . .	69
Chapitre 9. Un nouveau schéma argumentatif ? .	69
9.1 Hypothèse de résultats . .	70
9.2 Résultats globaux et analyse sur le développement argumentatif . .	75
9.3 Résultats qualitatifs et analyses : effets de l'ordre des situations monogérées et des destinataires sur le développement argumentatif .	85
9.4 Résultats qualitatifs : Effets de la situation monogérée et du destinataire sur la nature et les catégories d'arguments et les indicateurs psycholinguistiques. . .	93
9.5 Conclusion et interprétation sur le nouveau schéma argumentatif. .	108
Chapitre 10. Des profils énonciatifs dans l'argumentation . .	112
10.1 Hypothèse de résultats : des profils énonciatifs .	112
10.2 Résultats globaux et analyse sur les profils énonciatifs . .	113
10.3 Conclusion et interprétation sur les profils énonciatifs .	122
10.4 Hypothèse de résultats : des profils aux modèles énonciatifs . .	122
10.5 Résultats et analyse de la variabilité intra individuelle entre les situations monogérées .	123

10.6 Conclusion et interprétation sur les modèles énonciatifs dans l'argumentation .	127
Chapitre 11. Le destinataire dans l'argumentation monogérée .	128
11.1 Hypothèse de résultat : Le type d'argumentation engagée par le locuteur .	129
11.2 Résultats qualitatifs : Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées sur le type d'argumentation engagée par le locuteur .	129
11.3 Conclusion et interprétation sur le type d'argumentation engagée par le locuteur . .	132
11.4 Hypothèse de résultats : les formules de politesse utilisées .	133
11.5 Résultats qualitatifs : Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées sur le type de formules de politesse utilisées .	133
11.6 Conclusion et interprétation sur le type de formules de politesse utilisées par le locuteur .	137
11.7 Hypothèse de résultats : la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels .	138
11.8 Résultats qualitatifs : la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels .	138
11.9 Conclusion et interprétation sur la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels .	139
Partie V. L'énonciation argumentative de lycéens en seconde générale et professionnelle . .	141
Chapitre 12. Vers un nouveau schéma argumentatif ? . .	142
12.1. Un schéma énonciatif argumentatif en situations monogérées orales . .	143
12.2 Un schéma énonciatif argumentatif en situations monogérées écrites . .	145
12.3 Des profils énonciatifs .	147
12.4 Conclusion . .	147
Chapitre 13. La représentation du destinataire dans l'énonciation . .	154
13.1 L'argumentation engagée par le locuteur vis-à-vis du destinataire .	155
13.2 La prise en compte du destinataire par le locuteur selon son statut . .	156
Conclusion. Lycéens en seconde générale vs lycéens en seconde professionnelle : des compétences équivalentes ? . .	159
Bibliographie . .	163
Annexes . .	169

1. Calendrier .	169
2. Age .	173
3. Parcours scolaire .	175
4. PMA .	180
4.1. PMA-Outil .	180
4.2. Résultats PMA LG vs LP .	180
4.3. Résultats PMA LG .	191
4.4. Résultats PMA LP . .	197
4.5. Statistiques PMA .	203
5. Lycée général .	205
5.1. Productions LG . .	206
5.2. Résultats argumentatifs LG .	206
6. Lycée professionnel .	207
6.1. Productions LP .	207
6.2. Résultats argumentatifs LP . .	207
7. Résultats quantitatifs LG vs LP . .	209
8. Résultats qualitatifs LG vs LP . .	209
9. Résultats profils . .	209

Merci à Jean-Marie Besse, mon directeur de thèse, pour ses encouragements, son soutien lorsque je ne voyais plus le bout du tunnel, son regard, tantôt sévère tantôt rassuré, son amitié ... mais aussi pour sa gestion des priorités qui m'a permis de trouver des ressources insoupçonnées pour avancer... Merci à Dany et André, mes parents, ainsi qu'à Cathou, ma sœur, qui m'ont soutenue tout au long de ses années et qui ont suivi de près l'avancée des travaux. Merci à Danièle Blanchard, ma traductrice et correctrice préférée... Merci aux locataires, anciennes et présentes, du 230Kbis – Anne, Karine, Karen, Axelle - ainsi qu'à ceux de passage, notamment Marie-Hélène et Stéphanémie. Merci à Stan, Chick, Keith, Michel, et bien d'autres encore pour leur accompagnement sans fausses notes tout au long de ces années. Enfin, Merci à Christian, Damien et Raphaël, mes trois amours qui ont appris à patienter... Merci encore à tous ceux que je n'ai pas cités mais que je n'ai pas oubliés ET QUI ONT CRU EN MOI JUSQU'AU BOUT.

Epigraphe

Maman tu viens jouer ? Non, pas maintenant, je travaille sur ma thèse. Alors, après le goûter quand tu auras fini ta thèse, tu pourras jouer ? Raphaël, 5 ans (2003) Une thèse c'est du temps, des sacrifices, des compromis... mais aussi beaucoup de bonheur, une fois terminée. Est-ce que demain tu peux appeler grand-maman et grand papa pour qu'ils viennent faire dodo à la maison ? Ils viendront bientôt... Quand tu auras fini ta thèse ?... Alors, demain, tu peux la finir. Raphaël, 5 ans et Damien, 8 ans (2003).

Introduction. Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Il y a argumentation lorsque la modification d'une situation initiale donnée, à la suite d'un événement, conduit un participant à cette situation à produire un discours, dans le but de transformer ou de consolider un comportement ou une opinion chez un interlocuteur ou un auditoire, considérés par lui comme impliqués dans cette situation : en fonction de la présence ou non de l'interlocuteur, ce discours sera énoncé à l'oral ou à l'écrit, en direct ou en temps différé. L'argumentation s'adresse donc à une ou plusieurs personnes envers qui le locuteur élabore un discours, destiné à modifier leur représentation sur un thème donné, discours qui prend appui sur des éléments du réel, sur la représentation par le locuteur de positions sociales, sur l'estimation de sa propre capacité d'influence et sur les valeurs, opinions, croyances, etc. qu'il pressent chez l'autre. Le locuteur adaptera donc son discours en fonction du destinataire (ou des destinataires) auquel il aura affaire.

Pour que l'argumentation ait quelque chance de succès, il faut qu'au moins le locuteur ait un but « explicite » vers lequel tendre et qu'il parvienne à mettre en place un espace de négociation dans lequel le destinataire acceptera de se situer. L'espace de négociation créera un déséquilibre par rapport à la situation initiale qui pourra être de nouveau stabilisée à partir du moment où le destinataire admet une partie des arguments du locuteur. Si ce destinataire refuse d'entrer dans l'espace proposé, l'argumentation se

termine aussitôt en laissant le locuteur en position d'échec.

L'ensemble de notre recherche se situe en référence à des travaux en psycholinguistique (Brassart, 1988, 1990, 1996, 1998 ; Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990 ; Coirier et Golder, 1993 ; Golder, 1992, 1993, 1996, 1998 ; Golder et Coirier, 1996 ; Golder, Percheron et Pouit, 1999 ; Pouit et Golder, 1996, 1997) avec quelques incursions chez certains linguistes dont Adam, (1985, 1987, 1989, 1990, 1992, 1996, 1999) puisque que plusieurs courants de recherche (pragmatique, sociologique, etc.) se sont intéressés à cette question. Nous prenons également appui sur certains travaux de Grize (1990, 1996) et de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1996, 2002) qui se situent dans le cadre de la communication et notamment de la relation locuteur-destinataire.

Ces différentes études ainsi que d'autres (Akiguet-Bakong, 1997 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 ; De Bernardi et Antolini, 1996 ; Dolz, 1994 ; Dolz et Pasquier, 1994 ; Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Gombert, 1998 ; Passerault et Coirier, 1989 ; Piche, Rubinet Michlin, 1978) réalisées sur l'argumentation permettent de caractériser les habiletés argumentatives de populations d'âge différent et mettent en évidence un effet développemental. Les sujets rencontrés par ces chercheurs sont scolarisés en formation générale. A notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur un échantillon de lycéens scolarisés en seconde BEP dans l'industrie, ni sur une comparaison entre ces lycéens et des lycéens scolarisés en seconde générale. Nous nous sommes donc interrogés sur les compétences argumentatives de ces deux populations en postulant que leurs compétences sont équivalentes.

Pour observer les compétences de notre échantillon, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur leur énonciation argumentative en fonction du destinataire auquel il devait s'adresser.

Nous avons donc créé un dispositif expérimental dans lequel les sujets avaient à produire une argumentation, en situation monogérée orale et écrite, à différents destinataires. Chacun des sujets avait à produire deux courriers (situation monogérée écrite) ou messages (situation monogérée orale) à un même destinataire avant de produire un dernier courrier ou message à un autre destinataire. Ainsi nous avons fait varier non seulement le moyen de production (message ou courrier) de la situation monogérée mais également le statut des destinataires : ils avaient soit un statut « légal » (Préfet ou Maire), soit ils étaient des « jeunes » (détenu et responsable d'une boîte de nuit).

L'utilisation de situations monogérées a l'avantage de proposer les mêmes contraintes expérimentales entre l'oral et l'écrit puisque les sujets ont à produire un message ou un courrier en l'absence du destinataire et en temps différé.

Notre recherche se déroule en cinq parties subdivisées en treize chapitres. La première partie porte sur l'argumentation, telle que définie par différents auteurs (Toulmin, 1958, 1993 trd française ; Adam, 1980, 1985, 1987, 1989, 1990, 1992a, 1992b, 1999 ; Brassart, 1996) à travers leurs modélisations (chapitre 1), sur les protagonistes (chapitre 2) et à la lumière de l'énonciation (chapitre 3).

La seconde partie aborde la perspective développementale allant de l'enfance à l'adolescence (chapitre 4) avant de poser un regard plus précis sur ce qui se joue lors du

passage en seconde (chapitre 5).

Nous accédons, avec la troisième partie, au cœur même de notre étude avec la présentation de nos questionnements et hypothèses (chapitre 6) pour lesquels nous avons mis en place une méthodologie particulière (chapitre 7) en lien avec l'échantillon choisi (chapitre 8).

La quatrième partie présente les résultats obtenus ainsi que leur analyse. Elle est organisée en trois thèmes : un nouveau schéma argumentatif ? (chapitre 9), des profils énonciatifs dans l'argumentation (chapitre 10) et le destinataire dans l'argumentation monogérée (chapitre 11).

Enfin, la cinquième partie, constituée de l'interprétation et de la discussion, conclut sur l'énonciation des lycéens en seconde générale et professionnelle à travers deux chapitres : le chapitre 12 s'interroge sur la validité d'un nouveau schéma argumentatif alors que le chapitre 13 pose la question de la représentation du destinataire dans l'énonciation argumentative.

Remarque : L'ensemble des productions des sujets, le descriptif des outils utilisés ainsi que les tableaux de résultats sont en annexe située sur le CD-Rom.

Partie I. L'argumentation

Chapitre 1. Les modélisations de l'argumentation

Plusieurs auteurs (Toulmin, 1958, 1993 trd française ; Adam, 1980, 1985, 1987, 1989, 1990, 1992a, 1992b, 1999 ; Brassart, 1996) se sont penchés sur la structure argumentative pour tenter d'en définir le fonctionnement. Les différents modèles qu'ils présentent permettent de donner une forme globale à la production argumentative sans toutefois que les auteurs obtiennent un consensus ne dégagant qu'un type de schéma argumentatif.

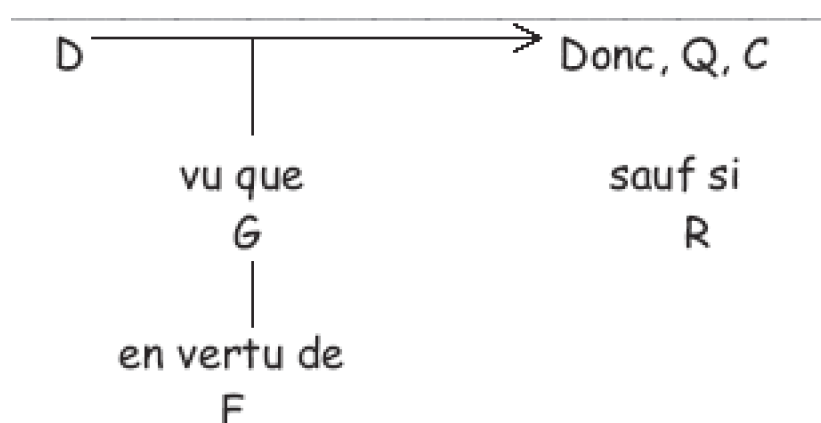
En production écrite argumentative, quelques auteurs (Adam, 1980, 1985, 1987, 1989, 1990, 1992a, 1992b, 1999 ; Brassart, 1996), se réfèrent directement ou indirectement aux travaux de Toulmin (1958, 1993 trd française) - qui est, à notre connaissance, le précurseur dans ce domaine - sans que lui-même ne se positionne par rapport à un type de production langagière particulière (orale ou écrite). Tandis qu'en production orale, les modèles argumentatifs se calent plutôt sur les modèles communicationnels de la conversation ou du dialogue (Adam, 1992a, 1996, 1999 ; Garcia, 1980, 1982 ; Golder, 1996b) alors, qu'à première vue, l'argumentation orale semble plus facile à schématiser que l'argumentation écrite. En effet, la présence physique d'un interlocuteur permet l'échange : le locuteur peut donc prendre appui

directement sur les arguments de l'autre pour pouvoir ensuite les accepter, les nuancer, les compléter ou les réfuter.

1.1 – Des données à la conclusion : le schéma argumentatif de Toulmin (1958)

Toulmin (1958, 1989 trd française) a été un des premiers auteurs à s'intéresser à un possible « schéma argumentatif ». Il va s'interroger sur le fonctionnement du passage entre des « données » et une « conclusion » : les arguments doivent être articulés les uns aux autres de manière à ce que l'interlocuteur suive le développement argumentatif du locuteur et considère comme acceptables les raisons avancées. En effet, pour Toulmin (1958, 1989 trd française), le passage entre les données (D) et la conclusion (C) est autorisé par des garanties (G), appuyées sur un fondement (F), qui peuvent être qualifiées (Q) ou réfutées (R).

Il propose alors le schéma argumentatif suivant (Toulmin, 1958, 1989 trd française : 128)



L'argument est le passage de la donnée à la conclusion via le « garant » qui est constitué d'une série de raisons et de justifications. La garantie (G) est explicite et a pour tâche

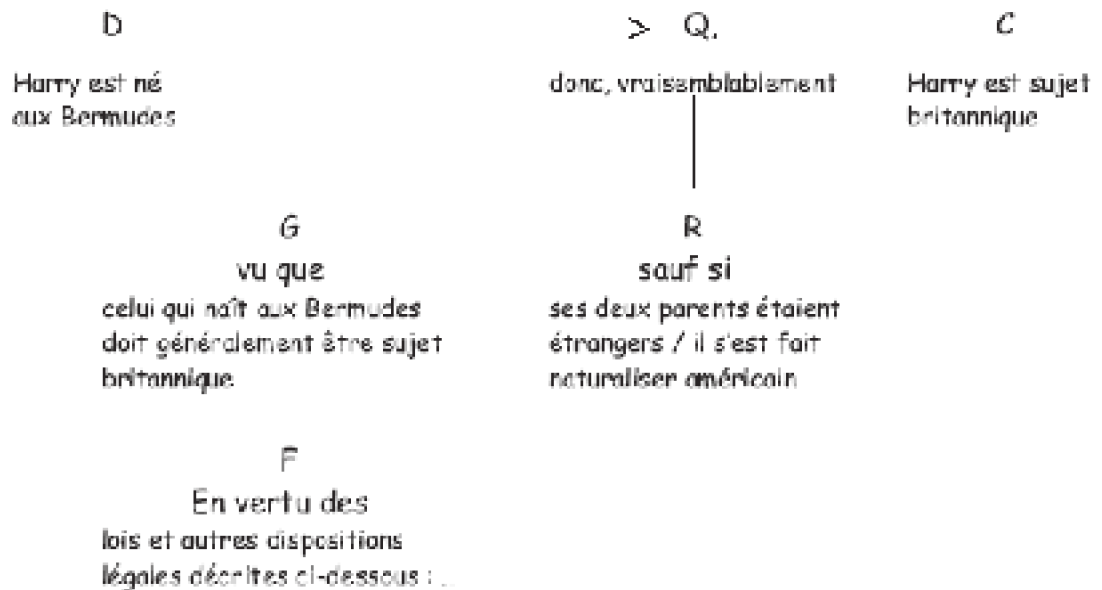
« [d'attester] la solidité de tous les arguments du type approprié et [être] établies d'une manière très différente des faits que nous produisons comme données » (Toulmin, 1989 : 122)

alors que les fondements de garantie (F) sont implicites car ils servent d'assurance à la garantie. Ils ne sont dévoilés que lorsque la garantie est mise en question. Les qualificateurs modaux (Q) et les réfutations (R) se distinguent des données et des garanties en apportant un nouvel éclairage sur le passage de la garantie à la conclusion

« les qualificateurs (Q) indiquent la force que la garantie confère à ce passage tandis que les conditions de réfutation (R) signalent les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie ». (Toulmin, 1989 : 124)

Toulmin (1958, 1989 trd française : 129) illustre son « schéma de l'argument » avec

l'exemple suivant

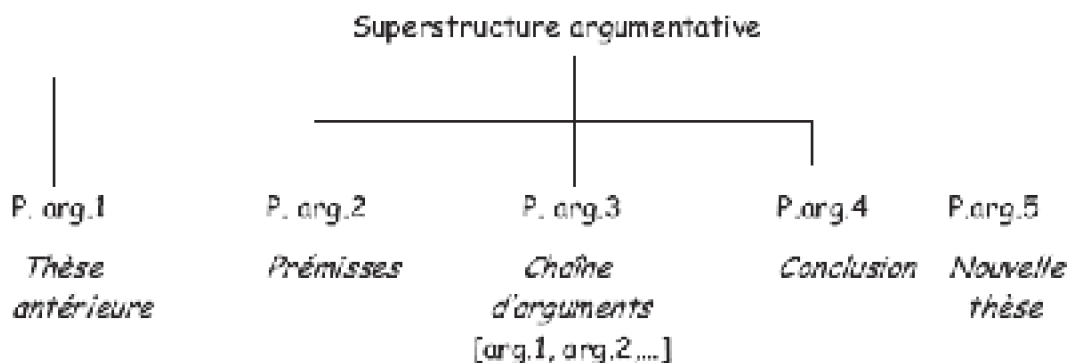


1.2 – De la superstructure argumentative à la séquence prototypique argumentative : Adam (1987, 1992)

Adam (1981 ; 1985) à la suite des travaux de Sprengler-Charolles (1980), présente, dans le cadre de définitions de typologies textuelles, l'existence de « superstructures textuelles » (Kintsch et Van Dijk, 1975 ; Van Dijk, 1977). Il les définit comme étant

« **[une] compétence textuelle spécifique complémentaire d'une compétence textuelle générale qui permet de produire/interpréter des paquets de « phrases » [...]** ». (Adam, 1987 : 59)

Il dénombre (1987) sept types de superstructure (narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale-conversationnelle et poétique-autotélique), parmi lesquelles figure donc la structure argumentative qu'il schématise ainsi (Adam, 1987 : 69) :



Quelques années plus tard, Adam (1987 ; 1990) abandonne l'idée de typologie de texte pour celle de « séquentialité » qui lui permet de distinguer des structures de base à

l'intérieur d'une superstructure. Puis, en 1992, Adam abandonne également l'organisation en termes de « superstructure ».

Il propose alors un nouveau modèle général (1992a, 1992b, 1996, 1999) d'organisation de la textualité, composé de différents « plans » ou sous-systèmes en interaction les uns avec les autres. Les trois premiers plans – visée illocutoire, repérage énonciatif et cohésion sémantique - relèvent de la pragmatique et les deux derniers – connexité et séquentialité - de l'organisation propositionnelle.

Au niveau pragmatique, la visée illocutoire définit le but que chacun donne à son texte, le repérage énonciatif concerne l'ancrage des différents plans énonciatifs pris ou non en charge par le locuteur et la cohésion sémantique renvoie à la macrostructure sémantique, à l'organisation globale d'un énoncé. Au niveau de l'organisation propositionnelle, la connexité rend compte de l'organisation générale du texte tandis que la séquentialité présente l'organisation séquentielle des propositions. Les structures séquentielles de base peuvent être narrative, descriptive, argumentative, explicative ou dialogale. Ces différentes séquences peuvent alterner dans un même texte. Adam (1992a) définit la séquence comme

« une unité constituante du texte, [elle] est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions » (Adam, 1992a : 29)

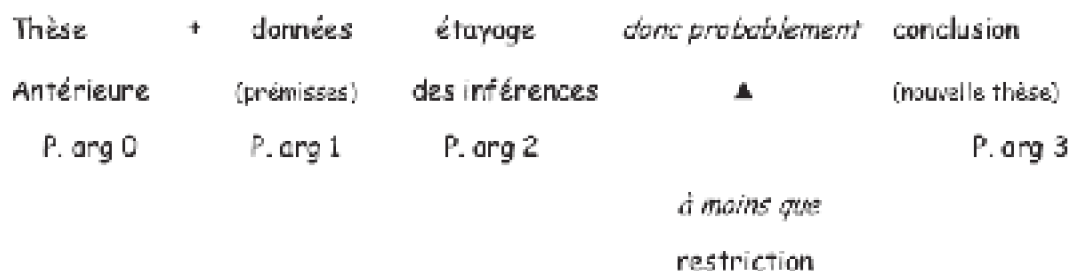
Ainsi chacun des éléments constitutifs du texte – qui, nous le rappelons, est pour Adam un objet abstrait - s'emboîte vers une unité de rang supérieur

« [texte [séquences [macro-propositions [propositions]]]] En d'autres termes, les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. Cette définition de chaque unité comme constituante d'une unité de rang supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle. » Adam (1992a : 30)

Si, dans ce nouveau modèle, Adam (1992a) abandonne complètement l'idée de « superstructures textuelles » au profit de descriptions prototypiques, il garde néanmoins celle de la séquentialité. Il définit la séquence prototypique argumentative sur la base du « principe dialogique » qu'il emprunte à Moeschler (1985, cité par Adam, 1992a)

« Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. [...] Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusion ». (Moeschler, 1985 : 47, cité par Adam, 1992a : 118)

En effet, pour Adam (1992a : 118) la place du contre-discours est primordiale, voire indispensable. Pour cet auteur, l'argumentation « existe » que parce qu'elle s'insère face à un contre-discours. Il propose alors le schéma de la séquence argumentative prototypique suivant en appui sur le modèle de Toulmin (1958, 1989 trd française) :



La structure séquentielle argumentative est constituée de macro-propositions (P. arg) elles-mêmes composées de d'une ou de plusieurs propositions élémentaires. D'une manière générale, il s'agit d'une mise en relation de données tirant vers une conclusion – tout comme pour Toulmin (1958, 1989 trd française) - dont les macro-propositions « prémisses » et « conclusion » sont dépendantes les unes des autres. En effet, la (ou les) macro-proposition(s) prémisses ne prennent(s) sens qu'en fonction de la conclusion tout comme la (ou les) macro-proposition(s) de conclusion n'existent(s) que parce qu'il y a celle(s) prémisses(s).

Ce nouveau modèle garde l'idée de l'ancien schéma en quatre phases : prémisses ou données de départ, présentation d'arguments en faveur (étayage des inférences), présentation de contre-arguments (restriction) et conclusion qui intègre l'ensemble des arguments développés (pour et contre) en proposant une nouvelle thèse. La cohérence des relations entre les différents constituants et l'orientation vers la nouvelle thèse est marquée par des indices psycholinguistiques (connecteurs, expressions modalisatrices ou axiologiques, etc.) qui permettent de délimiter les différentes parties du « plan du texte » (Adam, 1992a) tout en participant à la maîtrise du schéma argumentatif.

Toutefois, Brassart (1998) rejette ce schéma de la séquence argumentative prototypique de Adam (1992) car il considère que la contre-argumentation ne fait pas partie de la structure minimale de base. Pour cet auteur, la contre-argumentation se développe avec le temps.

A partir du schéma argumentatif en quatre phases d'Adam (1992a), Roussey, Akiguet, Gombert et Piolat (1995) ont évalué, d'une part, les capacités à articuler deux points de vue opposés et l'utilisation du schéma argumentatif chez 20 sujets de 8 ans (CE2) et de 10 étudiants de licence et, d'autre part, la maîtrise de ce même schéma argumentatif banalisé par des connecteurs chez 20 enfants âgés de 9 à 11 ans (CE2 à CM2). Pour chacune des recherches, les sujets avaient pour tâche, assistée par ordinateur, de réorganiser les phrases d'un texte : dans la première recherche les sujets étaient face à une tâche « alpha-oméga » (Brassart, 1988, 1990a, 1990b). Les résultats de la première recherche font apparaître que l'ensemble des adultes ont su reproduire le texte expérimental contrairement aux enfants qui n'ont pas su réorganiser les phrases en deux blocs : argumentatifs et contre argumentatifs. Dans la seconde recherche, les élèves les plus âgés recomposent un texte proche de celui de base. Les auteurs (Roussey, Akiguet, Gombert et Piolat, 1995 : 212) concluent que « la compétence argumentative dépend de la maîtrise du schéma argumentatif qui s'installerait entre 9 et 11 ans ».

Dans une autre recherche, Akiguet-Bakong (1997) a tenté d'identifier l'âge auquel

s'amorce la compétence argumentative écrite. Pour ce faire, elle a proposé à des groupes d'enfants de 9 à 11 ans une épreuve d'insertion de connecteurs et une épreuve de réarrangement de phrases, soit avec un support papier-crayon, soit avec un support ordinateur. Les résultats obtenus corroborent son hypothèse selon laquelle l'acquisition du schéma argumentatif prototypique est bien liée à l'âge. En effet, concernant l'épreuve de réarrangement de phrases, les enfants de 11 ans produisent des textes regroupant, d'une part, les phrases arguments et, d'autre part, les phrases contre arguments.

A l'oral, Adam (1992a, 1996, 1999) décrit, tout comme pour l'argumentation, l'existence d'une « séquence prototypique dialogale » qu'il distingue de la conversation.

« la conversation gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique, etc. Le dialogue n'est rien d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite) ». (Adam, 1992a : 148)

Néanmoins, même si Adam (1992a) considère le dialogue comme un « produit textuel », il adhère au propos de Kerbrat-Oreccioni (1990, citée par Adam 1992a : 147) pour qui le dialogue est partie prenante de la conversation.

« Pour qu'on puisse véritablement parler de dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur « engagement » dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés ». (Kerbrat-Oreccioni, 1990 : 197)

Adam (1992a, 1996) distingue, au sein de son modèle prototypique dialogal, deux types de séquences : les séquences phatiques et les séquences transactionnelles. Les séquences phatiques sont constituées d'échanges d'ouverture et de clôture ou d'entrée en contact. La séquence-échange étant « la plus petite unité du dialogue » (Adam, 1992a : 156) – définition reprise de Moeschler (1982 : 153, cité par Kerbrat-Oreccioni, 1990 : 224). Les séquences transactionnelles, sont, elles, composées d'unités verbales ou gestuelles permettant de rendre compte d'actes énonciatifs ; Adam (1992a) parle de « clauses ».

Selon Bronckart (1996) le prototype de la séquence dialogale d'Adam (1992a) s'organiserait en trois niveaux : un niveau comportant les deux types de séquence – phatique et transactionnelle -, un second niveau renvoyant aux unités dialogales ou échanges et un dernier niveau constitué en « clauses ».

Mais ce modèle prototypique dialogal rejoint le modèle conversationnel constitué en cinq unités ou rang présenté par Kerbrat-Oreccioni (1990 : 214 sq., 1996 : 36 sq.) à partir du modèle genevois de Roulet et al. (1985).

Unités dialogales	Interaction
	Séquence (ou « épisode »)
	Echange
Unités monologiques	Intervention
	Acte de langage

L'interaction étant une unité communicative de rang supérieur. Elle permet les liens entre les participants, le maintien du cadre spatio-temporel ainsi que les relations entre les thèmes. L'interaction se décompose en séquences. La séquence est constituée de plusieurs échanges, reliés de manière sémantique ou pragmatique, qui se décomposent en séquences d'ouverture et de clôture – ce qu'Adam (1992a, 1996) nomme la séquence phatique – et du corps de l'interaction – la séquence transactionnelle pour Adam (1992a, 1996). L'échange garde ici la définition émise par Moeschler (1982). L'intervention se situe au niveau monologique puisque cette unité est produite par un seul et même locuteur et est constituée d'actes de langage que sont les clauses pour Adam (1992a, 1996).

1.3 – L'organisation textuelle argumentative : Brassart (1996, 1998)

Brassart (1988 ; 1990a ; 1990b) a conduit plusieurs recherches sur l'acquisition du développement du schéma argumentatif, en situation de production écrite, chez des élèves de 8 à 13 ans. Ses résultats montrent l'effet de l'âge sur l'acquisition de la structure du texte argumentatif : elle s'acquiert peu à peu. Ce n'est, à notre connaissance, qu'en 1996 qu'il fera une proposition de schéma argumentatif.

Les résultats d'une première étude menée par Brassart (1988) auprès de 116 enfants de 8-12 ans et de 26 adultes dans une tâche d'écriture argumentative anti-orienté - le texte devait se commencer par « alpha » et pour se terminer par « oméga » - montrent que les élèves de 8-10 ans ne sont pas certains qu'ils doivent produire un texte argumentatif (famille A), les 10-11 ans savent qu'il leur faut produire une réponse argumentative sans pour autant être capables de contre-argumenter (famille B) : l'ensemble de leurs arguments sont orientés vers « oméga » alors que les 11-12 rédigent des textes argumentatifs contre-argumentés (famille C) en alternant les arguments en faveur d'« alpha » et d'« oméga ». Selon cet auteur, les résultats des 11-12 ans diffèrent peu de ceux des adultes compétents quant au processus de contre-argumentation.

Pour leur part, Piérait-Le Bonniec et Valette (1987), également dans une situation de contrainte argumentative, présentent des résultats différents : la réponse argumentative à

la tâche demandée n'apparaîtrait que vers 15 ans.

Ces divergences de résultats sont peut être dues à la situation retenue puisque, selon Brassart (1988), la situation proposée par Piérait-Le Bonniec et Valette (1987) n'appelle pas forcément une réponse argumentative.

Une seconde étude effectuée par Brassart (1990a ; 1990b) corrobore ses premiers résultats. Les 156 élèves de 8 à 13 ans se répartissent, selon un continuum développemental, en trois grandes phases. A 7-9 ans, les textes écrits ne sont pas argumentatifs et plutôt sous la forme « additive » comme a pu le constater Golder (1990, citée par Golder 1992a) en situation de dialogue chez des enfants plus âgés. A 9-10 ans, les premières formes de texte argumentatif apparaissent même si l'ensemble des situations argumentatives proposées n'est pas résolu. Enfin, à 11-13 ans, les enfants sont capables d'une maîtrise minimale de l'argumentation en tant que structure complexe et présentent même quelques contre-arguments.

A la suite de cette étude, Brassard (1990a) distingue trois types d'organisation textuelle : certains textes se caractérisent par un « collage d'arguments » sous la forme d'une liste, d'autres présentent un grand nombre d'arguments mais il n'y a pas présence de stratégie argumentative (arguments non organisés, non hiérarchisés), enfin, dans le dernier type, les arguments sont organisés avec des mises en relation entre eux orientés vers une conclusion préalablement établie. A partir de 1996, Brassart (1996, 1998) qualifiera le premier type de texte argumentatif de « tabulaire » (« collage d'arguments ») et le dernier type de texte argumentatif de « sorite ». Ces deux types d'organisation des arguments seraient présents de façon simultanée dans les textes argumentatifs élaborés.

En 1996, Brassart propose un schéma argumentatif en appui également sur celui proposé par Toulmin (1958, 1989 trd française). Son schéma plutôt « minimaliste » qui se réfère uniquement à l'activité de production écrite se définit comme une relation d'étayage dont l'argument peut être réfuté par le destinataire

Donnée ou Argument \longrightarrow Conclusion

« Cette « relation [étant] « autorisée » par un Garant ou un Topos ». (Brassard, 1996 : 77, 1998 : 138) Argument < {Topos} > Conclusion (Brassart, 1998 : 134)

Finalement, pour Brassart

« La structure minimale complète d'un texte argumentatif est [...] celle du syllogisme (prémisse majeure et mineure, conclusion). [...] du syllogisme dialectique. (Brassart, 1998 : 130)

Mais tout en proposant un schéma argumentatif, Brassart (1996, 1998) remet en cause la notion même de schéma argumentatif qu'il trouve « si pauvre ». Il se demande même en quoi il peut vraiment faciliter la maîtrise de la production écrite de texte argumentatif puisque

« les textes argumentatifs naturels se réduisent rarement à une seule relation d'étayage de ce type » (Brassart, 1996 : 78)

Par ailleurs, il considère que la production de « type de texte » (Brassart, 1998 : 127) ne

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

repose pas sur la mobilisation de schémas prototypiques mais est le fruit d'une élaboration cognitive progressive due au repérage des marques de surface et au développement de la compétence communicationnelle par l'apprentissage.

Les modélisations de l'argumentation proposées par ces auteurs (Toulmin (1958, 1989 trd française ; Adam, 1987, 1992a, 1992b, 1996, 1999 ; Brassart, 1996, 1998) ne donnent qu'une représentation linéaire du mouvement de l'argumentation. En effet, si elles montrent bien, notamment chez Toulmin (1958, 1989 trd française) et Adam (1992a, 1992b, 1996, 1999), l'organisation entre les arguments et les contre arguments visant un but particulier elles ne nous permettent pas d'observer le rôle des protagonistes et de l'énonciation dans l'argumentation.

Le modèle prototypique dialogal mis en place par Adam (1992a) en appui sur le modèle conversationnel de Kerbrat-Orecchioni (1990) tient compte, lui, des relations entre les interlocuteurs dont les interactions, définies en séquences, sont inter reliées et encadrées par des séquences phatiques (ouverture et fermeture des échanges).

Enfin, ces modèles de l'argumentation prennent peu en compte le contexte de production défini par Bronckart (1985, 1996) et Burger (2001) comme si argumenter à l'oral (dans le sens de la conversation) et à l'écrit était chose semblable. Dans ce type de modalité orale, le locuteur-oralisateur n'a pas à gérer la dimension dialogique de l'articulation entre les arguments et les contre arguments alors que s'il laisse un message oral (par exemple sur un répondeur téléphonique) il aura à le faire au sein de sa production tout comme le locuteur-scripteur lorsqu'il produit un courrier.

Chapitre 2. Les protagonistes de l'argumentation

Si les modèles de l'argumentation présentés précédemment montrent bien la manière dont les arguments s'organisent lorsque nous avons à défendre un point de vue, ils ne prennent pas en compte l'importance du rôle joué par les protagonistes.

2.1 – Le locuteur

Si la finalité d'un discours argumentatif est, pour le locuteur, de produire un effet sur l'interlocuteur, le locuteur se doit de justifier sa position dans son discours. Il s'efforce alors de donner des raisons, de justifier par ses arguments son énonciation en tendant toujours vers un objectif donné.

L'argument amené par le locuteur étant alors un...

« (...) segment qui appuie un autre segment, que ce soit par une relation de causalité, de finalité, d'exemplification, de restriction, ... à condition, toutefois, que le segment étayant ne soit pas une reformulation de même niveau que le segment étayé (par exemple, c'est mal parce que ce n'est pas bien). » (Golder, 1996b : 55-56)

Ainsi, l'étayage se repère par la présence d'un premier énoncé appuyé par un second,

mais il repose également sur des indices psycholinguistiques qui, de par leur nature et leur position, permettent d'établir des degrés (relations hiérarchiques) dans les justifications et des étapes dans le développement (Petit Charles, 1997).

Ces indices assurent des relations sémantico-logiques entre les séquences (énoncé ou proposition) en apparaissant à des endroits stratégiques pour marquer le degré de liaison entre les idées ou groupes d'idées (Fayol et Abdi, 1990 ; Chanquoy et Fayol, 1991). Ils marquent les articulations du raisonnement en générant une suite d'annonces d'arguments en fonction du but général car c'est l'énonciateur qui construit son texte (Schneuwly, 1988).

D'un point de vue psychogénétique, la maîtrise des connecteurs et des indices psycholinguistiques évolue avec l'activité langagière (ces indices existent à l'oral avant d'être utilisés à l'écrit (Fayol, 1997) l'âge et la capacité à produire un texte argumentatif. Si certains sont acquis relativement tôt, la diversité (Fayol et Abdi, 1990 ; Fayol, Gaonac'h et Mouchon, 1994) et la manipulation « efficace » de ceux-ci à l'intérieur d'une production argumentative n'interviennent qu'à partir de 14 ans environ, permettant à la production d'être plus cohérente (Golder, 1996b ; Petit Charles, 1997).

Un des moyens dont dispose le locuteur est donc la justification qui lui permet de rendre crédible ou acceptable sa prise de position dans la mesure où ses énoncés sont appuyés par un ou plusieurs arguments (justifications). Le locuteur produit alors un « discours minimal » (Golder, 1992c) proposant un point de vue.

« L'association d'une prise de position et d'une justification constitue, en effet, la structure minimale du discours argumentatif (...) » (Golder, 1992c : 104)

2.2 - Le destinataire

Les opérations cognitives de négociation sont complexes et multiples (expression de jugement, distanciation par rapport au discours, modulation des jugements, contre-argumentation, etc.) et permettent une prise de distance par rapport au discours. Elles sont des composantes essentielles pour amener l'interlocuteur à modifier ses croyances.

La négociation repose surtout sur la nature même des arguments utilisés et ne pourra aboutir qu'à partir du moment où le locuteur ménage un « espace de négociation » c'est-à-dire un espace ouvert permettant à l'interlocuteur de réagir. C'est la « dimension interlocutoire » (Golder, 1996b) du discours. Mais pour qu'il y ait ouverture de cet « espace de négociation » il faut que le locuteur puisse imaginer d'autres positions que la sienne même si celles-ci ne sont pas forcément ceux de l'interlocuteur.

Le processus de négociation est un processus évolutif. Dans un cadre dialogique, l'enfant dès son plus jeune âge (3-4 ans) est déjà capable de « négocier » dans le but d'obtenir quelque chose même si ce n'est pas encore de manière systématique ; mais cette argumentation est basée uniquement sur des arguments personnels. Plus tard, vers 14-17ans, la négociation se systématisse – au grand dam des parents d'adolescents – puisqu'ils prennent également en compte le point de vue de leurs parents pour mieux le réfuter. A ces âges, les arguments s'appuient sur des valeurs sociales communes

partageables. En situation textuelle le processus est le même : dès 13-14 ans, les scripteurs sont capables d'user de la négociation - en l'absence du destinataire - en faisant valoir leur point de vue par le biais de d'indices linguistiques (implication du locuteur, modalisations, etc.) permettant de nuancer leurs propos.

Quant aux expressions de la modalité qui permettent de traduire l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé, soit au moyen d'une transformation modale du verbe, soit par l'introduction de termes exprimant la possibilité, la probabilité ou la certitude (doute, certitude, critique, etc.), elles sont également importantes pour différencier les modes d'implication du locuteur. Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault (1990 : 321) énumèrent quelques-unes des marques psycholinguistiques repérables dans les productions langagières des sujets :

- Les marques de prises en charges : « je pense que ... », « selon moi ... », « certains disent que ... », « vous croyez que ... », etc.
- Les marques de présence du locuteur : « dans mon cas ... », « si vous étiez à ma place ... », etc.
- Les formes axiologiques et prescriptives des énoncés : « il serait bien que ... », « il faut que ... », etc.
- Les modalisations de certitude : « certainement », etc.

Dolz et Pasquier (1994) présentent, quant à eux, un certain nombre d'organiseurs textuels et de « formules » caractéristiques de l'argumentation :

- Les organisateurs textuels qui assurent l'articulation entre les différentes raisons ou justifications et entre ceux-ci et la conclusion (par exemple les organisateurs causaux : « parce que », « car », etc. et les organisateurs conclusifs : « donc », « par conséquent », etc.) ;
- L'emploi des pronoms ou adjectifs des premières et deuxièmes personnes permettant soit d'exprimer un avis personnel (« à mon avis ») soit d'impliquer explicitement le destinataire (« vous conviendrez avec moi ») ;
- Les locutions modalisatrices indicatrices de certitude (« sans doute », « il est clair que », de probabilité (« il me semble que ») ou de restriction d'une conclusion ;
- Les expressions servant à formuler des objections (« je doute que ») ;
- Les expressions de prise en charge de la position de l'auteur (« de mon point de vue »).

2.3 – Relation locuteur - destinataire

Les opérations cognitives de justification et de négociation sont dépendantes l'une de l'autre et indispensables dans la mise en place d'une conduite argumentative. Mais c'est sous un autre angle que nous aborderons celle-ci en nous intéressant plutôt aux liens locuteur – destinataire.

Grize (1990, 1996) et Kerbrat-Orecchioni (2002) se sont intéressés, dans le cadre de la communication, aux relations entre le locuteur et le destinataire pouvant influencer la production langagière.

Pour Grize (1990), le locuteur, dans une situation de communication, va tout d'abord se construire une représentation de l'objet discursif (repr_O), une « schématisation », ...

« Le locuteur A construit une représentation discursive de ce dont il s'agit, par définition une schématisation. Il l'a fait dans une situation d'interlocution et devant un interlocuteur B qui reconstruit la schématisation qui lui est proposée ». (Grize, 1990 : 29)

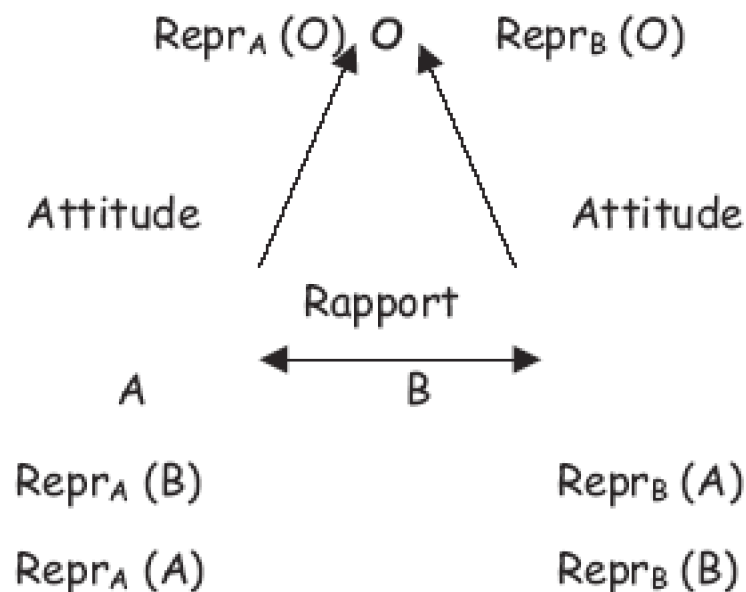
... en fonction du destinataire - destinataire dont il se fera également une représentation - pour aboutir à une finalité qui n'est autre que le but de la communication.

La schématisation correspond également au matériel verbal c'est-à-dire aux mots qui, eux-mêmes, reflètent les préconstruits culturels c'est-à-dire le sens auquel ils renvoient.

« les mots de la langue renvoient à des notions, chacun d'eux possède un noyau suffisamment commun pour permettre la communication. Je n'exprime pas la même pensée si je parle de « chat » ou si je parle de « chien » et mon interlocuteur le sait. Donc non seulement le sens est préconstruit mais il est de nature culturelle. En effet, pour nous, la nuit tous les chats sont gris surtout d'ailleurs quand il fait un temps de chien ! ». (Grize, 1990 : 30)

Cependant, la représentation que le locuteur A se fait du destinataire B [$\text{repr}_A(B)$] et vice versa [$\text{repr}_B(A)$], ne peut être que partielle puisqu'ils ne peuvent se représenter que certains des aspects (savoirs, croyances, valeurs, etc.) de l'autre selon le degré d'intimité qu'ils ont entre eux. Par ailleurs, le locuteur doit aussi tenir compte de la représentation qu'il a de lui-même [$\text{repr}_A(A)$; $\text{repr}_B(B)$] : image de soi positive ou négative, niveau de compétences, timidité, etc.

Grize (1990) obtient alors trois « familles de représentations » pour chacun des protagonistes. Ces trois « éléments » : locuteur A, destinataire B et Objet (O) du discours impliquent qu'il y ait des relations entre eux.



La relation (A, O) va être déterminante selon les croyances, les opinions, les certitudes, etc. qu'a A sur O. De même, la relation (B, O) jouera un rôle important selon les croyances, les opinions, les certitudes, etc. qu'a B sur O. Les attitudes seront donc différentes pour A et pour B vis-à-vis de O.

L'ensemble de ces représentations (A, B, O) rejoint le contexte socio-subjectif décrit par Bronckart (1996) qui dit que l'interaction est non seulement dépendante du contexte social mais également de la subjectivité que chaque individu porte sur les objets du discours, sur soi-même comme sur les personnes avec qui il est en communication, directe ou différée.

Kerbrat-Orecchioni (2002) propose, elle aussi, une schématisation de la communication verbale. Elle est constituée de deux pôles (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 22) : l'un émetteur et l'autre récepteur, qui sont interchangeable puisque l'émetteur deviendra à son tour récepteur quand le récepteur deviendra émetteur, notamment lorsqu'ils sont dans une situation dialogique. Chacun des deux pôles est pourvu de compétences « linguistiques » (parole) et « para-linguistiques » (gestuelle), de compétences « culturelles » et « idéologiques » et de « déterminations « psy- » » qui dépendent des « contraintes de l'univers du discours ». Les compétences culturelles et idéologiques renvoient aux savoirs sur le monde et aux systèmes de valeurs de leur univers référentiel que possèdent les interlocuteurs. Dans les compétences culturelles, l'auteur situe également les images, représentations que l'émetteur et le récepteur se font de leur partenaire, d'eux-mêmes et de ce que l'autre se fait d'eux-mêmes : ce sont les « représentations » de Grize (1990). L'univers du discours, quant à lui, intègre les conditions concrètes de la communication, c'est-à-dire le contexte de production, et les contraintes de genre. Kerbrat-Orecchioni (2002) note la complexité des positions émettrice et réceptrice : l'émetteur peut parler en son nom mais peut aussi transmettre le

discours d'un autre ; le récepteur, lui, est défini par l'émetteur et les images qu'il s'en est construit, selon leur degré d'intimité ou le statut social tout en étant présent ou non physiquement dans la situation de communication.

Par ces schémas de la communication, Grize (1990) et Kerbrat-Orecchioni (2002) montrent que dans tout échange communicationnel, qu'il soit directement interactif – comme ici – ou en temps différé – en l'absence du récepteur –, le locuteur est influencé dans sa production langagière par un ensemble de représentations (du destinataire, de la présence ou non de celui-ci, de lui-même, de l'objet du discours, de la finalité communicationnelle, etc.).

Au niveau de l'argumentation, il existe une diversité de conduites argumentatives (prise en charge des énoncés, modalisations, relations logiques, etc.) mais il n'y a qu'un nombre limité de composantes organisatrices : l'étayage, qui se fait grâce à une série de raisons et de justifications et la négociation (contre-discours) (Dolz, 1994 ; Dolz et Pasquier, 1994 ; Golder, 1996a ; Golder et Coirier, 1996 ; Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990). Ainsi le contenu des énoncés du discours peut relever soit d'une structure simple (justification) - une prise de position associée à un argument - soit d'une structure plus complexe (négociation) en associant une contre-argumentation. La structure simple se situe du côté du locuteur qui pour convaincre son interlocuteur ne considèrera que son propre point de vue. *A contrario*, dans la structure complexe, le locuteur prendra en compte le point de vue de son interlocuteur pour avancer le sien, soit de manière juxtaposée, soit de manière articulée. Ces opérations relèvent donc d'un système de communication puisqu'elles visent toutes les deux un effet sur le destinataire.

« Argumenter, c'est construire un discours pour modifier les croyances de son interlocuteur ; il faut par conséquent fournir des raisons à l'appui de la position défendue (justification) et laisser une place aux éventuels contre-discours (négociation). (Golder, 1996b : 53)

Comme nous l'avons vu, ces deux types d'opération argumentative n'ont pas le même statut...

« Alors que la justification permet la construction d'un réseau d'arguments interconnectés, la négociation contribue plutôt à la recevabilité de ce réseau d'arguments [dimension interlocutoire] ». (Golder, 1996b : 54)

... et l'utilisation de ces opérations cognitives dépendra de la finalité assignée au discours.

Ainsi, dans le cadre de la relation locuteur-destinataire au sein d'une argumentation, le locuteur devra tenir compte non seulement de qui il est et de son habilité à produire un message langagier écrit (Mességué, 2000) ou oral, mais également du statut et de sa relation le liant au destinataire, tout en adaptant ses compétences langagières au destinataire et au type de production en fonction du but visé. Mais si le locuteur se trouve dans une situation d'argumentation en temps différé – en d'autres termes, en l'absence du destinataire lors de sa production – il devra aussi tenir compte de cette absence ainsi que de la sienne au moment de la réception du message par le destinataire (Bernard, Besse, Petit Charles, 1997).

Concernant la finalité argumentative – en présence ou non du destinataire –, le locuteur peut prendre deux types de position : soit il ne considère le conflit que de son

point de vue, soit il prend en compte son point de vue et celui du destinataire afin d'examiner le conflit dans sa globalité. Dans le premier cas de figure, le locuteur instaure une argumentation unilatérale. Il se contente d'apporter des justifications personnelles sans envisager le point de vue du destinataire. Il centre le conflit sur lui-même et les difficultés que cela lui pose. Dans le second cas, le locuteur ne se situe plus dans une position « unilatérale » mais dans une position « bilatérale ». Dans cette argumentation bilatérale, le locuteur prend en compte les arguments de l'autre, qu'il soit présent ou absent du contexte physique. Le locuteur instaurera alors un espace de négociation.

Chapitre 3. L'argumentation à la lumière de l'énonciation

L'énonciation est le résultat d'une production d'énoncés pris en charge par un locuteur à l'attention d'un destinataire dans un cadre spatio-temporel donné. Elle regroupe l'ensemble des paramètres permettant au locuteur de produire et de s'impliquer dans un énoncé dans des circonstances données de la communication (contexte de la production langagière) tout en tenant compte du destinataire.

3.1 – La situation d'énonciation

La situation d'énonciation dans l'argumentation renvoie au contexte de production langagière. En argumentation, il faut s'assurer que le thème soit familier (Pouit et Golder, 1996), « débattable » (Golder, Percheron et Pouit, 1999 ; Golder 1996b) et qu'il s'inscrive dans le cadre du discours naturel.

Ainsi pour qu'il y ait débat, il faut tout d'abord que le thème de celui-ci fasse référence aux objets du discours naturel.

S'agissant de l'argumentation, plusieurs auteurs (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990 ; Golder, 1993, 1996a, 1996b) s'entendent pour dire qu'y coexistent deux types de discours : les discours « formels » (DF) et « naturels » (DN). Les discours formels correspondent aux questions scientifiques alors que les discours naturels renvoient aux questions d'opinion. Ces types de discours, bien qu'ils partagent des caractéristiques communes, se différencient également quant à l'utilisation d'indices psycholinguistiques ainsi que sur le plan du mode d'argumentation et de la structuration du discours (Espéret et al., 1987).

Une étude d'Espéret, Coirier, Coquin et Passerault (1987), menée chez des sujets âgés de 7 à 14 ans et de jeunes adultes (en licence de psychologie), en production écrite, a fait apparaître une différenciation dans l'argumentation entre ces discours : le discours naturel proposait un débat d'opinion sur le fait de recevoir de l'argent de poche et le discours formel portait sur une question de type scientifique telle que la conservation du poids. La conclusion de leur recherche valide leur hypothèse : il y aurait une différenciation, génétiquement repérable, entre les discours. En effet, dès 7-8 ans, les

enfants « savent » déjà faire une différence entre le discours naturel et le discours formel : le discours formel exclut le recours aux jugements de valeurs. Mais ce n'est qu'à 13-14 ans, comme chez les adultes, qu'ils s'opposent nettement quant au degré de prise en charge des énoncés, d'implication du locuteur, aux types d'énoncés (constatifs, prescriptifs ou axiologiques) et de modalisations de certitude. Le discours naturel comporte beaucoup plus de d'indices psycholinguistiques que le discours formel qui est désimpliqué par les locuteurs.

Les discours naturels renvoient donc à des objets, par principe, qui peuvent faire l'objet d'une discussion. Afin de défendre son point de vue et de faire changer l'opinion de l'interlocuteur, le locuteur devra présenter des arguments acceptables et partageables par celui-ci tout en prenant du recul entre lui et son discours.

Mais encore faut-il que le thème argumentatif soit familier.

Une étude, de Pouit et Golder (1996), réalisée auprès d'enfants de 11-12 ans (classe de 6^{ème}) et de 13-14 ans (classe de 4^{ème}) sur l'effet du schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier tend à montrer qu'il y a un effet du choix du thème : plus le thème est familier et plus les textes argumentatifs ont tendance à être « réussis » quel que soit l'âge. Les résultats montrent que dans la condition « thème familier » la liste d'idées a tendance à aider les jeunes de 11-12 ans et de 13-14 ans bien que, pour ce dernier groupe d'âge, le schéma de texte semble plus facilitateur que la liste d'idées. Quant à la condition « thème non familier » ni le schéma de texte ni la liste d'idées n'aident les enfants dans leur production écrite.

Un second temps de leur étude a porté sur les marques de négociation. L'analyse fait apparaître que les formes prescriptives sont plus nombreuses quand le thème est familier et quel que soit l'âge. Il en est de même pour les marques de certitudes bien que celles-ci soient néanmoins beaucoup moins utilisées. Quant aux marques de restrictions-spécifications, elles sont employées dans un quart des protocoles mais sans qu'elles aient un effet sur l'âge ou la familiarité du thème. Enfin, pour les marques de prise en charge énonciatives, quand le thème est familier, les 11-12 ans en produisent plus quand ils ont la liste d'idées pour les aider ; ces résultats s'inversent chez les 13-14 ans qui les emploient plus lorsqu'ils n'ont aucune aide.

La tâche alpha-oméga (Brassart, 1988) reprise par Golder (1993) va dans le même sens : les thèmes de grande implication sont mieux réussis que les thèmes de faible implication en production écrite. Les sujets – 32 élèves âgés de 16-17 ans – disposent plus facilement d'arguments et de contre arguments quand le thème leur est familier. Les marques d'implication du locuteur sont très fréquentes dans les situations de forte implication (de l'ordre de 90 à 100% pour la restriction-spécification).

Lorsque la familiarité du thème est acquise, il faut encore que celui-ci soit « débattable » et, par conséquent, offre une pluralité de points de vue.

Dans une étude que présente Golder (1998) portant sur la rédaction de deux lettres en réponse à des articles de journaux : l'un sur la suppression du droit de fumer dans les lieux publics (débat autorisé) et, l'autre, sur l'intégration des enfants d'immigrés (débat non autorisé), elle fait référence au fait que certains thèmes s'avèrent « indébattables ». La recherche a été menée auprès de 80 élèves de 11 à 18 ans, en 6^{ème}, 8^{ème}, 10^{ème}

et 11^{ème} année. L'auteur a constaté, sur les thèmes « non débattables », que la prise en charge énonciative (« *je pense que* », « *je crois que* », ...) est plus élevée, dès 13-14 ans (8^{ème} année), que sur les thèmes « débattables ». Par ailleurs, à 15-16 ans, les axiologiques (« *c'est injuste* ») sont moins nombreux lorsqu'il s'agit du thème peu débattable, ainsi que les prescriptifs (« *on doit* », « *il faut* », ...), quel que soit l'âge. Enfin les conditionnels d'atténuation (« *il faudrait* ») sont moins nombreux lorsque le thème ne se prête pas ou peu à la discussion mais sont très présents pour les 12^{ème} année dans le thème débattable.

Ainsi, à partir de 13-14 ans, les thèmes « débattables » commencent à se différencier des thèmes « non débattables » et ces derniers, avec l'âge, présentent de plus en plus la position socialement dominante.

A. Gombert (1998), dans une étude concernant l'étayage de point de vue contraire, réalisée auprès de 113 élèves scolarisés dans quatre niveaux différents (CM1, CM2, 6^{ème} et 5^{ème}), a mis en évidence que ces sujets produisent plus d'arguments lorsque le thème est considéré comme acceptable par l'opinion. Cependant, si elle ne note pas un effet de l'âge (de 10 à 13 ans) sur le nombre d'étayages elle constate qu'ils utilisent des champs thématiques différents selon qu'ils défendent la thèse « pour » ou « contre ».

Ces premiers points développés nous paraissent centraux par rapport à notre recherche. Pour qu'il y ait argumentation, il faut que chaque interlocuteur ait à faire valoir un point de vue, et que le thème argumentatif leur soit suffisamment familier pour avoir « quelque chose à dire ». Nous aurons donc à veiller à ce que notre population se sente concernée par le sujet du débat.

3.2 – L'interlocution dans l'énonciation

Nous venons de voir que pour qu'un locuteur se sente impliqué quant à l'objet du débat proposé il faut qu'il ait « envie » de débattre, qu'il soit concerné tout en ayant une position initiale différente de l'autre. Ainsi l'implication du locuteur dépendra de son degré personnel d'implication mais également de la relation « socio-subjective » établie entre lui et son interlocuteur. Un locuteur n'argumente pas de la même façon selon à qui il a affaire. L'interlocution dans l'énonciation renvoie donc à deux points de vue interconnectés : celui du locuteur et celui du destinataire.

Plusieurs recherches (Clark et Delia, 1976, cités par Golder et Coirier, 1994 ; Piché et Rubin, 1978 ; Golder, 1992a) ont été menées, dans des tâches d'argumentation à l'oral, sur l'implication du locuteur lorsqu'il y a variation du destinataire.

Piché et Rubin (1978) ont fait varier quatre types d'interlocuteurs ayant des attributs d'autorité (A) et des degrés d'intimité (I) opposés (parent du même sexe (A+I+), pair « meilleur ami » (A-I+), pair « étranger » (A-I-), instituteur (A+I-)) dans une tâche langagière orale : les sujets, élèves de 5^{ème} et de 9^{ème} année, devaient vendre autant d'abonnements du journal de classe que possible. Les résultats présentent un contraste entre les cibles d'autorité et d'intimité plus (+) et moins (-) : les arguments sont plus directs, impératifs (menace, plaidoyer, chantage) lorsque l'interlocuteur est quelqu'un n'ayant pas un statut d'autorité et avec lequel le locuteur entretient des liens intimes.

Cette stratégie a été plutôt utilisée par les élèves de 9^{ème} année. Face aux interlocuteurs détenant une autorité, les 9^{ème} année ont plus tôt fait appel à des arguments « contextuels » (arguments généralisés ou arguments personnalisés) en donnant de l'information sur le journal. Quant à l'implication du locuteur, les 9^{ème} année ne se sont pas impliqués de la même façon selon le degré d'intimité qu'ils avaient avec l'interlocuteur : ils avaient tendance à utiliser plus d'arguments personnels avec les intimes. En résumé, les 9^{ème} année ont adapté leur message en fonction des attributs des interlocuteurs de façon plus étendue que les 5^{ème} année. Ils manifestent une accommodation différentielle selon l'interlocuteur en adaptant leurs arguments. Clark et Délia (1976, cités par Golder et Coirier, 1994) aboutissent à la même conclusion. En effet, ces auteurs ont constaté que, chez des enfants âgés de 5 à 14 ans confrontés à trois types de destinataire (parent, ami et voisin), les arguments, bien que variés, devenaient de moins en moins élaborés avec l'augmentation du degré de familiarité avec le destinataire.

Golder (1992a, 1992e, 1996b), dans une tâche de dialogue soit avec un pair, soit avec un expérimentateur, a également observé l'effet de l'interlocution sur les opérations cognitives argumentatives. Elle montre qu'il n'y a pas d'effet implication/négociation : selon l'interlocuteur les marques de prises en charge énonciative ne sont pas plus fréquentes. Elles varient simplement avec l'âge. Le fait de dialoguer avec un adulte ne permet pas à l'enfant de s'impliquer davantage qu'avec un pair. Seule l'opération cognitive de justification serait dépendante de la situation d'interlocution : avec un pair un enfant peut se permettre de ne pas étayer ses arguments ou, s'il le fait, il utilisera alors des arguments plutôt personnels -comme lorsqu'il est face à un interlocuteur adulte (expérimentateur) - bien qu'ils soient moins fréquents. D'une manière générale, les justifications égocentriques ont tendance à diminuer avec l'âge (entre 10-11 ans et 13-14 ans) en situation d'interlocution enfant-enfant et même à disparaître dès 13-14 ans quel que soit l'interlocuteur.

Dans une tâche alpha-oméga, Golder (1993) a montré que lorsque les points de vue sont radicalement opposés, le locuteur a des difficultés pour résoudre le problème. L'étude de Passerault et Coirier (1989), réalisée auprès de 84 lycéens de terminale, montre que le locuteur s'implique davantage dans son texte lorsque l'interlocuteur est présent « subjectivement » et pas forcément physiquement et lorsque le locuteur a lui-même une position déterminée sur le sujet. Les auteurs (Passerault et Coirier, 1989) remarquent également plus d'énoncés pris en charge et de marques d'implication de l'interlocuteur dans ce même cas de figure (position déterminée/interlocuteur spécifique).

Dans une situation d'interlocution argumentative, il faut également que le locuteur puisse s'impliquer dans le débat en avançant des arguments recevables par l'interlocuteur selon la finalité communicative. En d'autres termes, le destinataire doit pouvoir partager avec le locuteur les arguments annoncés ; ils ne peuvent s'appuyer uniquement sur les expériences ou valeurs personnelles du locuteur mais être partageables (Golder, 1992a, 1992c, 1992e ; 1996a, 1996b) avec le destinataire. Ainsi, la recevabilité des arguments s'établira en fonction de l'interlocuteur : nous ne tenons pas les mêmes propos sur un thème donné selon que nous nous adressons à telle ou telle personne. Effectivement, le degré de recevabilité des arguments dépendra des représentations que le locuteur

possède sur les valeurs, opinions, etc. de l'autre et de celles qu'il pense être partageables avec lui.

La recevabilité des arguments a surtout été étudiée à partir des justifications fournies lors de la présence de prise de position. Une analyse génétique tend à montrer que les arguments personnels diminuent avec l'âge. Si, à 10-11 ans, ils sont encore massivement présents face à un adulte en situation dialogique orale, ils diminuent à 13-14 ans pour réapparaître vers 16-17 ans. A ce moment là, les arguments personnels dont usent ces derniers servent à spécifier un argument plus général. C'est également à cet âge que

« L'emploi d'arguments recevables, fondés sur des valeurs ou intérêts communs, est subordonné à la possibilité cognitive pour chaque interlocuteur d'envisager la perspective de l'autre » (Golder, 1996a : 123)

En d'autres termes, pour Miller (1986, 1987, cité par Golder, 1992e, p. 33) les arguments utilisés par les enfants passent d'une « moralité conventionnelle » à une « moralité collective ». Ce passage suit le même développement qu'a pu observer Golder (1992e) quelques années plus tard.

D'autres études (Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy, 1990 ; Golder, 1992e ; Miller, 1986, 1987 cité par Golder, 1996b ; Golder, 1996a) sur la recevabilité des arguments ont montré cette évolution. Les arguments des enfants de 8-9 ans sont directement liés à leur expérience personnelle. A 10-11 ans, l'argumentation commence à se modifier : les enfants présentent également des arguments en référence à un groupe d'appartenance. Dès 13-14 ans les arguments personnels ont tendance à diminuer au profit d'une argumentation basée sur des valeurs collectives mais ils réapparaissent vers 16-17 ans pour spécifier un argument plus général. Ainsi vers 16-17 ans le jeune auteur parvient à défendre sa position tout en respectant celle des autres.

Golder (1996b : 167) a présenté un modèle développemental sur la recevabilité des arguments s'appuyant sur six niveaux de complexité structurale croissante :

- Niveau 1 : Pas de prise de position
- Niveau 2 : Une prise de position
- Niveau 3 : Une prise de position associée à un argument non recevable car basé uniquement sur de valeurs personnelles
- Niveau 4 : Une prise de position associée à un argument recevable
- Niveau 5 : Une prise de position associée à un argument recevable et à une restriction-spécification
- Niveau 6 : Une prise de position, plus un argument recevable, plus une marque de prise en charge énonciative.

L'expérimentation réalisée à partir de ce schéma, construit à partir d'un modèle de la structure argumentative élaboré par cet auteur (Golder, 1996b), tend plutôt, d'après nous, à préciser la connaissance du schéma argumentatif d'un point de vue génétique puisqu'elle se demande à quel moment un texte est identifié comme argumentatif par les enfants.

En 1996, partir de ce modèle, Golder (1996b) a entrepris deux types d'étude. Dans la

première, les sujets avaient pour tâche de classer 18 textes en trois catégories : vraiment argumentatif, intermédiaire ou non argumentatif. Elle a ainsi pu constater l'importance de la structure minimale « prise de position – justification » pour différencier un texte argumentatif d'autres types de texte, dès 11-12 ans. Néanmoins, les résultats montrent que les textes de niveau 4, 5 et 6 sont considérés comme plus argumentatifs pour les 16-17 ans que pour les 13-14 ans qui jugent que les textes sont plus argumentatifs lorsqu'ils présentent un discours de certitude qu'un discours négocié.

La seconde étude - plus axée sur la recevabilité argumentative -, dans laquelle les textes se différencient par la nature des arguments utilisés (personnel ou général), montre que les 13-14 ans, comme les adultes, considèrent comme argumentatifs les textes comportant des arguments qui ne sont pas uniquement basés sur des valeurs personnelles. Tandis que les élèves plus jeunes, 9-10 ans et 11-12 ans, considèrent comme non argumentatifs les textes contre-argumentés. En effet, il semblerait, pour les enfants plus jeunes, qu'il soit préférable, d'un point de vue stratégique, de ne pas fournir à l'adversaire des arguments qu'il pourrait utiliser contre le locuteur (Golder, 1996b).

Le constat qui peut être fait de ces travaux (Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy, 1990 ; Miller, 1986, 1987 cité par Golder, 1996b ; Golder, 1992a, 1992c, 1992^e, 1996a, 1996b) est que vers 13-14 ans interviendrait une « rupture » génétique. C'est à partir de cet âge que le locuteur arrive à concevoir l'existence d'autres points de vue. Le locuteur peut alors ouvrir ou non un espace de négociation selon ce qui lui paraît plus judicieux.

Ainsi au niveau de la recevabilité des arguments ce qui apparaît essentiel dans un premier temps c'est

« la capacité à appréhender les arguments du destinataire » (Golder, Percheron et Pouit, 1999 : 107)

afin de pouvoir élaborer une « réponse » intégrant les différents points de vue (le sien et celui de l'interlocuteur) en appuyant sa production langagière sur des valeurs, des représentations et des opinions communes au locuteur et à l'interlocuteur.

D'autres éléments importants apparaissent :

- D'une part, les caractéristiques du destinataire. Deux « éléments » clé ressortent de ces différentes études : le degré de familiarité entre le locuteur et le destinataire et le statut social de du destinataire. En effet, nous n'argumentons pas de la même façon selon que nous avons affaire à quelqu'un d'autoritaire ou non, de familier ou non, etc. Dans notre recherche nous retiendrons deux types de destinataires pour lesquels nous ferons varier le statut social.
- D'autre part, la recevabilité des arguments, qui définit la capacité de décentration des sujets. Les sujets sont-ils capables d'aller au-delà de leur problématique personnelle pour envisager la situation sous un autre angle ? Sont-ils également capables de prendre en compte la position de l'autre ?

3.3 – Les énoncés dans l'énonciation

L'énoncé, en tant que produit de l'énonciation, nous interpelle sur son contenu. En

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

argumentation, la nature des arguments avancés par le locuteur pour convaincre le destinataire renvoie à la qualité – recevabilité - des arguments dont il se sert. Les arguments peuvent être de nature personnelle ou renvoyer à des valeurs communes tout en étant de catégories différentes. C'est la nature et la catégorie d'arguments utilisés par le locuteur à l'adresse du destinataire qui détermine la manière dont le locuteur s'engage dans l'énonciation argumentative.

Selon nous, les arguments peuvent être de plusieurs catégories : ils peuvent être de conséquence, de solution ou d'implication personnelle du destinataire.

Lorsque le locuteur se sert d'arguments de nature égocentrique, il utilise des arguments personnels centrés sur lui-même et donc sans prise en considération des arguments éventuels du destinataire. Ces arguments se retrouvent le plus souvent dans la communication unilatérale : le locuteur apporte des arguments justifiant en quoi la position du destinataire l'empêche, lui, d'agir à sa guise. Dans ce cadre là, il se servira plutôt d'arguments de conséquence et/ou de solution.

Par contre, lorsque le locuteur use d'arguments partageables par une communauté sociale il propose, selon nous, des arguments ouverts sur l'extérieur. Ce sont des arguments ayant une prise en compte sociale engageant le locuteur et le destinataire dans une communication bilatérale. Le locuteur présente des arguments qui ne sont pas uniquement centrés sur lui-même. Le locuteur pose alors un regard plus large sur le conflit en tentant de convaincre le destinataire qu'il faut trouver une autre solution satisfaisante pour les personnes concernées. Les arguments pourront être également de conséquence et/ou solution mais aussi d'implication personnelle du destinataire. Cependant, leurs rôles seront différents puisqu'ils consisteront pour le locuteur à impliquer personnellement le destinataire dans la résolution du conflit.

Partie II. Perspective développementale

CHAPITRE 4. De l'enfance à l'adolescence

4.1 – En situation de dialogue argumentatif

Dès 3-4 ans, à l'oral, le discours des enfants comporte des opérations de justification et de négociation même si ce n'est qu'à un niveau rudimentaire. Ils ne prennent en compte que leur intérêt ; la finalité communicative de leur argumentation étant d'obtenir satisfaction. Bien que leur pensée soit encore égoцентриque, ils utilisent de véritables arguments d'étayage dès lors qu'ils désirent obtenir quelque chose. Ils savent également adapter leur discours en fonction de leur interlocuteur.

« Avec l'âge, ce qui se joue, ce n'est donc pas le passage d'un discours argumentatif justifié à un discours argumentatif justifié et négocié. On assiste au contraire à l'évolution d'un discours argumentatif dans lequel les traces des opérations de justification et de négociation sont peu fréquentes et linguistiquement simples, à un discours dans lequel ces marques sont employées avec une fréquence élevée et sous une forme plus complexe. »
(Golder, 1996b : 68)

Une étude de Dorval et Eckerman (1984, cités par Golder, 1996b) présente quatre étapes

dans le développement de l'organisation thématique du dialogue. La première étape correspond au monologue collectif piagétien dans lequel la discussion entre enfant n'est pas encore organisée autour d'un même thème. La seconde étape, les enfants commencent à parler de la même chose, ils construisent l'objet du discours. A la suivante, c'est le début de la coopération autour de l'expérience de chacun. Et dans la dernière étape, les sujets intègrent les perspectives de l'autre. Au niveau des âges, ces auteurs notent qu'à 7-8 ans, les échanges sont encore peu organisés autour d'un thème. Il faut attendre 10-11 ans pour qu'ils puissent non seulement parler de la même chose mais aussi prendre en considération les propos de l'autre. Enfin, à partir de 16-17 ans, les sujets organisent leur discours en tenant compte des arguments et contre-arguments de l'interlocuteur.

Garcia (1980, 1982) à partir de l'étude de différents corpus de débat entre des élèves de collège (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) constate que l'argumentation orale dépend étroitement de l'interaction entre les participants.

« [...] à travers cette joute argumentative, se joue aussi les rapports de place entre les intervenants, chacun s'efforçant d'assurer sa légitimité à parler et sa supériorité sur ses interlocuteurs ». (Garcia, 1980 : 103)

D'un point de vue argumentatif, l'auteur observe que

« [...] les prises de parole ne correspondent pas toujours à l'énoncé de thèses foncièrement différentes [les sujets n'apportent pas toujours des arguments différents permettant au débat de prendre une nouvelle orientation] mais obéissent à un souci de légitimation personnelle [qui est de défendre son propre point de vue] ». (Garcia, 1980 : 105)

En effet, dans le cadre dialogal de l'argumentation orale, le locuteur attend de l'interlocuteur qu'il approuve l'argument qu'il avance et non qu'il refuse de le reconnaître. Le locuteur n'aura atteint son objectif que si son interlocuteur lui fournit la réponse attendue en adhérant à sa thèse. Garcia (1980 : 112) définit cinq conditions pour qu'un argument à l'oral soit reconnu comme efficace : il doit « être entendu » (c'est la condition minimale à l'oral), « donner lieu à une interaction » lui permettant d'être reconnu comme argument, « susciter l'approbation d'un interlocuteur », « mettre l'adversaire en état de ne pas pouvoir fournir de contre-argument » et, enfin, « obliger l'interlocuteur à changer de « terrain » ». Garcia (1980) note que les deux dernières conditions peuvent entraîner le tarissement de la discussion ou l'installation du silence. Pour notre part, nous ajouterions une autre condition comme pré-requis à l'argumentation orale : pour qu'il y ait argumentation il faut avoir quelqu'un à convaincre sur un thème donné, donc un interlocuteur qui ne partage pas le même point de vue sur une même question.

Golder (1996b) partage ces points de vue. Elle présente trois facteurs permettant le bon fonctionnement d'un dialogue argumentatif

« la capacité à maintenir le thème, la capacité à envisager une autre perspective et la capacité à manifester cette prise en compte dans le discours ». (Golder, 1996b : 124)

La capacité à maintenir le thème renvoie effectivement à la capacité de pouvoir arguer sur un même thème sinon nous aurions affaire à deux monologues en parallèle – comme certains débats politiques télévisés. La capacité à envisager une autre perspective que la

sienne demande au locuteur de se décentrer de son propre propos pour envisager les arguments de l'autre. A ce moment là, deux possibilités s'offrent au locuteur : soit il juxtapose les arguments de l'interlocuteur aux siens sans vraiment considérer qu'il y a là un nouveau point de vue, soit il articule les deux objets du discours lui permettant ainsi de réfuter les arguments de l'interlocuteur. Cette capacité à ouvrir ou non un espace de négociation dans l'échange est ce que Golder (1992b) nomme la « coopérativité dialogale » ou la « coopérativité argumentative ».

Par ailleurs, Golder (1996b : 131) distingue quatre types de relation dans la structure des arguments : une « relation d'empilement » lorsque les arguments se succèdent au sein d'une rupture thématique, une « relation de complémentarité » lorsque le locuteur se sert de l'argument de l'autre pour développer les siens propres, une « relation de spécification » lorsque les énoncés sont modulés par une restriction ou une spécification et une « relation de négation » qui réfute l'argument développé par l'interlocuteur.

Golder (1990, citée par Golder, 1992a) a pu observer dans l'analyse de dialogues argumentatifs oraux que l'évolution de l'argumentation se ferait dans un ordre contraint « étayage – recevabilité – négociation ». La première étape serait acquise, au plus tard, vers 10-11 ans ; auparavant les enfants de 8 ans produisent des textes argumentatifs de forme « additive » (et puis, et puis ...) et, jusqu'à 9-10 ans, les enfants ne justifient pas encore systématiquement leurs prises de position. Il faut attendre 13-14 ans pour que des opérations de justification élaborée apparaissent (arguments articulés entre eux et contre-arguments) (Golder, 1996a). Tandis que l'opération cognitive de négociation serait acquise, au plus tôt, vers 13-14 ans pour arriver à une forme élaborée vers 16-17 ans. En effet, l'opération cognitive de négociation nécessite de pouvoir être en mesure de nuancer ses propos à l'aide de marqueurs linguistiques (modalisation, marques d'implication du destinataire, axiologique, etc.) qui, eux-mêmes, ne sont maîtrisés que progressivement.

Une étude de Golder (1992a) menée auprès de 119 enfants de 10-11 ans, 13-14 ans et 16-17 ans dans des situations de dialogue, soit avec un pair, soit avec un expérimentateur, montre que les enfants, notamment chez les 10-11 ans et les 13-14 ans, utilisent beaucoup plus l'opération d'étayage lorsqu'ils sont avec un pair. Au niveau de la recevabilité des arguments, l'auteur a constaté le même accroissement lié à l'âge mais dans la situation de dialogue avec un expérimentateur. S'agissant des opérations de négociation, les enfants usent autant de marques de négociation quelle que soit la situation ; les seules différenciations concernent une augmentation des marques de prise en charge énonciative entre 10-11 ans et 13-14 ans et les axiologiques (« c'est dommage ») sont plus fréquemment utilisés à 16-17 ans face à un adulte.

« C'est donc la nature même des arguments, leur caractère plus ou moins recevable, qui est au cœur de l'opération de négociation : pour faire accepter ma position, je dois fonder mes arguments sur des valeurs supposées partageables par mon destinataire » (Golder, 1996b : 67)

Une autre recherche de Golder (1992c) corrobore ses premiers résultats sur la structure minimale du discours argumentatif : elle serait maîtrisée dès 10-11 ans. En effet, les sujets de cet âge justifient beaucoup plus leur position lorsqu'ils sont en situation monogérée. Par contre, les arguments personnels sont beaucoup plus utilisés dans les situations polygérées que cela soit pour les 10-11 ans ou les 13-14 ans.

La situation monogérée correspond à une situation où le sujet « dialogue » avec un interlocuteur sans qu'il puisse s'appuyer sur les propos de ce dernier pour adapter son propre discours au but fixé. Quant à la situation polygérée, elle permet la mise en place d'une vraie conduite dialogique. Ces deux situations se passent à l'oral et en « direct ».

D'autres résultats (Golder, 1992c), toujours à l'oral, indiquent que les marques de prise en charge sont à 16-17 ans plus fréquentes dans les opérations de négociation en situation monogérée alors que pour les 13-14 ans la plus grande fréquence se manifeste en situation polygérée. De même les formes axiologiques sont, en situation monogérée, utilisées de façon plus importante chez les 13-14 ans. A nouveau, comme pour l'opération de justification, la situation monogérée se trouve à être la plus favorable pour la mise en place d'opérations de négociation pour les 16-17 ans. En effet, à cet âge, la présence physique d'un interlocuteur exprimant ses propres positions n'est pas nécessaire pour qu'il ménage à ce dernier un espace de négociation.

Des recherches (Golder, 1992d ; Golder et Coirier, 1996) ont été réalisées auprès de 207 élèves âgés de 10 à 17 ans mis en situation dialogique dans laquelle ils avaient à débattre sur un thème avec ou sans un enjeu interlocutoire en présence d'un pair ou d'un adulte. Les résultats montrent que les opérations cognitives argumentatives s'établissent progressivement avec l'âge avec une rupture à 13-14 ans par rapport aux 10-11 ans. Les prises de positions sont justifiées des 10-11 ans, surtout dans la situation avec enjeu et en présence d'un expérimentateur, et augmentent avec l'âge. Sur la recevabilité des arguments, les justifications égocentriques sont plus faibles dans les dialogues argumentatifs sans enjeu dans les deux interactions. Les sujets ont également plus facilement recours à la négociation, évaluée par la présence de marques psycholinguistiques (formes axiologiques et modalisations) quand il n'y a pas d'enjeu interlocutoire. De fait lorsque l'enjeu interlocutoire est restreint, c'est-à-dire lorsque le locuteur n'a plus à défendre son point de vue, le locuteur appuie ses arguments sur des valeurs collectives et permet à l'interlocuteur d'intervenir sur l'objet du discours en mettant en place un espace de négociation. Si, chez les 13-14 ans, leur discours est présenté de façon négociée par des marques relevant de ce type d'opération, l'expérimentation a également mis en avant que la présence d'un interlocuteur chez les 10-11 ans ne les contraint pas pour autant à utiliser ces marques. Les 16-17 ans ont, quant à eux, utilisé beaucoup plus fréquemment les marques linguistiques indicatrices de l'opération cognitive de négociation.

Garcia-Debanco (1996) constate quant à elle, dans une étude sur les capacités argumentatives d'élèves de 9-10 ans (classe de CM1) en situation polygérée, que l'opération de justification est plus présente lorsque les enfants sont placés dans une démarche scientifique tandis que la réfutation est plus présente dans le débat d'opinion. L'auteur explique ces résultats par la présence de l'enseignant. En effet, dans la situation de débat scientifique c'est l'enseignant qui régule les tours de parole et les enfants sont très souvent sollicités pour justifier leur point de vue alors que, dans le débat d'opinion, l'enseignant s'est effacé et les enfants gèrent eux-mêmes les échanges. Du point de vue de l'argumentation dialogale, elle note que les arguments peuvent être repris en « écho » et quelquefois même à plusieurs tours de parole de distance, que la reformulation est la base du développement de l'argumentation dans le débat d'opinion,

enfin que les connecteurs argumentatifs sont nombreux et constants.

Quant aux indices psycholinguistiques observés dans une situation de débat collectif (Golder, 1992b) organisé avec un échantillon de 68 élèves répartis en trois classes d'âge - 10-11 ans, 13-14 ans et 16-17 ans - ils suivent également un développement évolutif. Les marques d'étayage augmentent avec l'âge ainsi que les modalisations. Tandis que les formes axiologiques chutent à 16-17 ans après une progression entre 10-11 et 13-14 ans.

Golder (1992b), dans cette même étude, a montré l'existence de deux types de collaboration : une collaboration purement dialoguée et une collaboration argumentative. Il y a là aussi une évolution avec l'âge : la collaboration dialoguée précède la collaboration argumentative. La collaboration argumentative commence à se manifester à partir de 8-9 ans, mais les marques de négociation ouvrant un espace de négociation s'avèrent plus fréquentes aux environs de 13-14 ans.

D'après Golder (1992c, 1992d) et Golder et Coirier (1996) la complexité cognitive de l'opération de négociation pourrait expliquer l'effet de l'âge. Les compétences cognitives des sujets de 16-17 ans leur permettent de se décentrer par rapport au discours et de prendre en compte l'interlocuteur sans que celui-ci soit forcément présent. Le locuteur doit donc pouvoir être capable de se représenter et d'organiser à l'intérieur même de son discours plusieurs points de vue. Des processus complexes sont bien en jeu (cohérence, raisonnement, cohésion,...).

4.2 – En situation monogérée

A l'écrit, les productions de texte argumentatif, relevant d'opérations de justification, passent d'une structure simple à une complexification progressive qui ne cessera d'évoluer pour devenir élaborée à l'adolescence. L'argumentation écrite pose aussi le problème de la rédaction : le scripteur doit faire preuve de capacités de rédaction (cohésion et cohérence textuelles).

Coirier et Golder (1993 ; Golder et Coirier, 1996) ont étudié l'organisation structurelle de textes argumentatifs dans 420 protocoles prélevés auprès d'enfants de 7 à 16 ans dans deux corpus différents. Ils ont constaté que la structure minimale argumentative est acquise très tôt puisque 90% des protocoles des 7-8 ans témoignent de la présence d'un argument soutenant la position prise. Quant aux niveaux d'argumentation plus élaborés (présence de deux arguments liés ou non), les auteurs remarquent que 50% des enfants de cet âge produisent deux arguments pour soutenir leur position mais ils ne sont reliés que dans 25% des cas alors que, dès 13-14 ans, ils le sont dans plus de 65% des cas. Ces résultats confirment l'hypothèse de ces chercheurs : il y aurait un « enchâssement des niveaux structurels » en fonction de l'âge.

« For all ages, the structural levels were embedded in the predicted order : statement of a position, statement of supported of position, use of two unrelated arguments, use of two related arguments. The frequency of occurrence of each individual structural level increased with age [...] ». (Coirier et Golder, 1993 : 176)

Notre traduction

« Pour tous les âges, les niveaux structurels étaient insérés dans l'ordre prévu : Affirmation d'une position, affirmation d'une position de soutien, utilisation de deux arguments non rattachés, utilisation de deux arguments rattachés. La fréquence de cette occurrence de chaque niveau structurel individuel a augmenté avec l'âge [...] ».

Les résultats de cette recherche sont congruents avec d'autres (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Brassart, 1988, 1990a, 1990b ; Schnewly, 1988 ; Coirier et Golder, 1993 ; Golder et Coirier, 1994, 1996 ; De Bernardi et Antolini, 1996 ; Akiguet-Bakong, 1997). Les auteurs s'entendent pour dire que l'âge de 13-14 ans est un point tournant dans le développement argumentatif : la contre-argumentation est acquise tardivement.

La recherche de De Bernardi et Antolini (1996) avait comme objectif d'analyser la structure de textes argumentatifs produits en relation avec trois tâches (question ouverte, « alpha-oméga », tâche orientée) différentes par 351 élèves répartis en quatre niveaux scolaires (3^{ème}, 5^{ème}, 7^{ème} et 11^{ème} année), scolarisés en Italie du Nord. Lorsque l'âge augmente, les textes se complexifient : les sujets ont une plus grande facilité à soutenir une opinion mais aussi à considérer le point de vue de l'autre. Dans les protocoles des 3^{ème} la situation argumentative proposée est soit soutenue soit contredite par une ou plusieurs affirmations sans comparaison ; pour les 5^{ème} et les 7^{ème} année, les propositions et oppositions sont présentées indépendamment, soutenues ou contredites par des affirmations. Ce sont des textes « additifs ». Enfin, les 11^{ème} année produisent des textes dans lesquels des comparaisons (propositions – oppositions) sont clairement identifiables et exprimées au moyen d'indices linguistiques ; les arguments sont dépendants les uns des autres et constamment emboîtés. Les auteurs qualifient de « récursifs » ces types de textes. Par ailleurs, à ce niveau, les arguments se basent sur des valeurs sociales partageables et non plus seulement sur des opinions personnelles. La tâche « alpha – oméga » (Brassart, 1988) semble plus propice pour conduire les sujets à des structures de texte « récursives ». En effet, les élèves les plus jeunes améliorent leur performance.

La dimension développementale de l'argumentation semble être de nouveau confirmée. Les auteurs mettent également en avant différentes phases : à 9-10 ans les enfants peuvent choisir une position et la soutenir par des raisons principalement reliées à leur expérience personnelle ; entre 11 et 14 ans, les justifications sont plus explicites et reliées à des arguments « plus matures » ; Enfin, à 17-18 ans, les textes présentent les deux opérations cognitives argumentatives.

Golder et Coirier (1994), dans une recherche réalisée auprès de 115 élèves de 10 à 16 ans scolarisés en 5^{ème} (10-11 ans), 6^{ème} (11-12 ans), 8^{ème} (13-14 ans) et 10^{ème} (15-16 ans) dont l'objectif était d'identifier les étapes développementales de la négociation, présentent des résultats similaires. Dès l'âge de 11-12 ans, les enfants sont capables d'exprimer leur opinion et de les appuyer (justification) et d'engager un début de négociation bien que l'utilisation massive de contre arguments n'intervienne qu'à 15-16 ans.

Ces résultats en amènent d'autres, sous-jacents, qui vont dans le même sens : la production de marques linguistiques (marque de contre-argument, formes axiologiques, expression de certitude et approbation du locuteur) augmente avec l'âge avec un « virage

précis » entre les âges de 11-12 ans et 13-14 ans. A ces âges, les enfants présentent au moins une marque contre-argumentative ou une forme axiologique. D'après les auteurs (Golder et Coirier, 1994), ce résultat montre que les enfants sont capables de prendre en compte le destinataire et par conséquent de développer des arguments opposés en utilisant différentes marques de négociation surtout vers 13-14 ans.

Au niveau de la production de données linguistiques, Espéret, Coirier, Coquin et Passerault (1987) avaient observé les mêmes résultats : l'utilisation de formes axiologiques, bien qu'elles soient faiblement présentes à 13-14 ans, est deux fois plus importante qu'à 11-12 ans. Il en va de même pour les modalisations de certitude qui apparaissent très fréquemment à partir de 13-14 ans.

Pouit et Golder (1997) trouvent également les mêmes résultats. Avec l'âge les sujets étayent plus leur position. Ils font une plus grande place à la négociation dans leur texte en anticipant les contre arguments du destinataire, notamment les 17-18 ans. Enfin, avec l'âge, les marques psycholinguistiques sont plus présentes et variées.

Ainsi ces différentes recherches sur le texte argumentatif ont montré que ce n'est qu'au moment de l'adolescence, vers 14 ans, que les sujets se détachent de leur discours en rapprochant des points de vue différents. A cet âge le scripteur arrive suffisamment à détacher sa pensée de l'écriture pour manipuler le contenu de son texte « dans sa tête », un contrôle intérieur remplace le contrôle extérieur, avant de le fixer sur un support. Il commence alors à rédiger des argumentations élaborées. Mais ce n'est que vers 16-17 ans que le plan devient conceptualisé : le scripteur prend en considération le point de vue potentiel de l'autre en l'amenant à faire partie du débat.

Feilke (1996, cité par Golder, Percheron et Pouit, 1999) note également, à partir d'une étude sur l'argumentation écrite réalisée auprès de sujets de 10 à 22 ans, que les sujets les plus âgés font preuve d'une meilleure « élaboration conceptuelle ». Ils sont capables d'intégrer les informations entre elles et produisent alors des textes plus complexes. Il constate une augmentation de la longueur des textes avec l'âge : les sujets augmentent le nombre de propositions relié au verbe. Cette augmentation influe sur la cohérence textuelle.

En résumé, quelle que soit la situation – orale ou écrite – les auteurs s'entendent pour dire que des 13-14 ans un « virage » s'amorce au niveau du développement argumentatif. A partir de cet âge, les sujets s'impliquent davantage dans leur production langagière en liant leurs arguments, en produisant plus d'indices psycholinguistiques, en prenant en compte l'interlocuteur et ses arguments afin de les réfuter, bref leurs productions langagières se complexifient. Mais verrons-nous apparaître une différence selon l'orientation scolaire choisie par nos sujets puisqu'ils sont scolarisés soit en seconde générale soit en seconde professionnelle ? Les lycéens en formation professionnelle ont-ils des capacités argumentatives différentes de la population générale des adolescents de cet âge ?

Chapitre 5. Une période charnière : le passage en

seconde

5.1 La seconde générale

Les enseignements, en seconde générale, s'organisent à partir d'un tronc commun à tous les élèves qui comprend des enseignements obligatoires – français, mathématiques, physique-chimie, biologie-géologie, langue vivante, histoire-géographie, éducation physique et sportive – et deux options parmi une liste d'une quinzaine de matières : deuxième langue vivante, sciences économiques et sociales latin, grec ancien, arts, etc. Les élèves effectuent également un choix entre les cinq options suivantes : science de la vie et de la terre, technologie des systèmes automatisés, sciences et techniques médico-sociales, techniques des sciences physiques, sciences et techniques biologiques et paramédicales. Ces élèves suivent environ 32 heures de cours par semaine.

Concernant le français plus particulièrement, en août 2000, le ministère de l'éducation nationale a proposé une nouvelle réforme pour cet enseignement dans les secondes d'enseignement général. L'enseignement du français a pour fonction de « consolider les acquis antérieurs et d'être la première étape [vers une meilleure] maîtrise de la langue, de la connaissance de la littérature, de la constitution d'une culture et de la formation d'une pensée autonome » (B.O. 2000, HS n°6 du 31 août, p. 9). A cet effet, quatre objectifs sont visés : l'approche de l'histoire littéraire et culturelle, l'étude des genres et des registres, la réflexion sur la production et la singularité des textes et l'étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire (B.O. 2000, HS n°6 du 31 août). Concernant l'argumentation, qui a commencé à être abordée au collège, le but en seconde est « de percevoir et comprendre les différences, mais aussi les liens, entre démontrer – dans le domaine des vérités vérifiables – et convaincre ou persuader, en s'appuyant sur des arguments rationnels ou sur des facteurs affectifs » (B.O., 2000, HS n°6 du 31 août, p. 11). Ainsi la perspective dominante est bien de mettre l'accent sur l'effet de l'énonciation sur le destinataire.

La mise en œuvre des contenus d'enseignement de seconde se réalise par les pratiques de lecture, d'écriture, d'oral et d'étude de la langue. A propos de l'écriture, les écrits d'argumentation sont un des types de texte qu'ils auront à produire. Quant à la pratique de l'oral elle a pour but la connaissance des « variations des formes de parole et des niveaux de langage en fonction des situation, des buts et des interlocuteurs » (B.O., 2000, HS n°6 du 31 août, p. 12).

Bautier et Rochex (1998) ont interrogé, dans le cadre d'une étude longitudinale, le rapport à la scolarité, au savoir et au langage ainsi qu'aux tâches et aux activités scolaires d'élèves de seconde scolarisés soit dans des établissements situés en zone sensible et/ou dont le secteur de recrutement est constitué quasiment exclusivement de collèges situés en ZEP, soit dans des établissements considérés comme de « bons » lycées.

Des entretiens qu'ils ont menés sur le rapport à l'école et aux savoirs, les auteurs font ressortir que

« Soit les savoirs scolaires sont investis en tant que tels d'une valeur

***d'émancipation sociale ; l'école est alors le lieu où il est possible d'avoir accès à ce que la cité et la famille ne donnent, elle est saisie comme permettant la transformation de soi que les élèves attendent du lycée. Soit l'école est investie stratégiquement pour les diplômés auxquels elle donne accès ».* (Bautier et Rochex, 1998 : 139)**

Concernant l'appropriation des savoirs au lycée, les élèves de lycée « en difficultés » considèrent les différentes disciplines comme une juxtaposition de tâches et d'exercices auxquels ils ne peuvent que se conformer. Face aux enseignants et aux enseignements, ils se positionnent dans une situation d'attente : ils attendent des enseignants qu'ils s'occupent d'eux. Les auteurs qualifient leur attitude « d'autocentration ». Alors que les élèves des « bonnes classes » arrivent à mettre en lien les différentes disciplines, sans les confondre. Ils donnent du sens aux tâches et exercices, évitant ainsi un regard routinier et parcellaire. Ils prennent une position extérieure par rapport aux processus d'apprentissage et de travail, ils sont plus en attente par rapport à eux-mêmes. Selon les auteurs, ils optent pour une attitude de « décentration » en n'attendant rien des enseignants.

Concernant le rapport au savoir scolaire et non scolaire et son intégration, les élèves de bonnes classes ne dissocient pas attitude dans la vie et aptitudes scolaires. Il n'y a pas de clivage.

***« Les connaissances acquises à l'école permettent de mieux communiquer et comprendre les autres, de comprendre le monde et, ce faisant, de mieux le maîtriser. [...] Les domaines scolaires et non scolaires [...] s'enrichissent mutuellement jusqu'à l'assimilation des savoirs scolaires à la culture générale, une culture qui rend possible la vie en société, qui permet de se construire des opinions, d'exister dans la vie sociale. »* (Bautier et Rochex, 1998 : 132)**

Quant aux élèves de classes faibles, ils accordent un poids plus important aux apprentissages non scolaires qui, selon eux, forment la personnalité et permettent d'acquérir autonomie et indépendance. L'école « de la vie » est considérée comme plus « formatrice », même si elle est décrite comme difficile. Néanmoins, ils estiment qu'un des apports importants de l'école est

***« celui de l'acquisition des raisonnements, de l'esprit logique, de l'analyse, de la réflexion, de la compréhension[dans ce qu'il réfère] à son utilité sociale »* (Bautier et Rochex, 1998 : 135-136)**

... permettant ainsi à ces lycéens de prendre une place dans la société.

Finalement, ce qui importe pour ces lycéens de seconde ne serait pas tant les savoirs scolaires et les apprentissages en tant que tels, mais ce qu'ils permettent quant à la compréhension du monde et de la société. Le lycée est vécu par eux comme un lieu de découverte.

5.2 La seconde professionnelle

Le bac professionnel créé en 1985 est né d'une volonté d'augmenter le niveau de qualification des nouveaux ouvriers. La création du Bac Pro a notamment permis de légitimer autrement les LEP. Le BEP (brevet d'études professionnelles) est lui plus

ancien, il date de 1966. Son but était alors de former des ouvriers polyvalents. Aujourd'hui le BEP est plutôt considéré comme une « classe passerelle » vers le Bac Pro. Il se prépare en deux ans et correspond aux classes de seconde et de première professionnelles. D'après Jellab (2001) ces élèves, issus pour la plus part d'une 3^{ème} générale, ont au moins un an de retard d'où une moyenne d'âge autour de 17 ans.

Selon Bouyx (1997, cité par Jellab, 2001) il existerait trois types de BEP :

Des BEP permettant un premier niveau d'accès à l'emploi comme les BEP industriels 1. et ceux de la métallurgie ;

Des BEP « secondaires », le CAP restant le diplôme de base de référence pour les 2. employeurs. C'est le cas des BEP du bâtiment par exemple ;

Des BEP orientés vers des études supérieures car n'ouvrant à aucun métier en 3. particulier comme le BEP sanitaire et social et pour beaucoup de BEP du secteur tertiaire.

Le BEP comprend 36 spécialités réparties entre les filières du tertiaire, du sanitaire et sociale, de l'industrie et du bâtiment. Les filières « sanitaire et social, hôtellerie, vente et maintenance automobile » sont les plus demandées alors que d'autres filières offrant des places disponibles et des emplois sont très peu demandées (« mécanique, chaudronnerie, bâtiment », etc.). Il y a donc un décalage entre les souhaits des élèves, les places disponibles et les emplois réels. Mais les élèves se retrouvent tout de même dans ces dernières filières puisqu'ils se posent tardivement le choix du métier ; ils s'y inscrivent alors « par défaut ». Du coup un certain nombre d'élèves émettent le désir de changer d'orientation soit en fin de seconde BEP soit après l'obtention de celui-ci dans le cadre de la poursuite de leurs études en Bac Pro.

Les contenus des BEP se répartissent entre les enseignements généraux tels que français-histoire-géographie, langue vivante étrangère, mathématiques et sciences physiques, éducation familiale et sociale, éducation esthétique et d'éducation physique et sportive et les enseignements professionnels liés à la discipline choisie. Les enseignements généraux occupent 11-12 heures par semaine et les enseignements professionnels environ 17 heures. En plus trois heures par semaine se répartissent en fonction de leurs besoins. Enfin, en juin, les élèves ont trois semaines de stage à réaliser chez un employeur, afin de confronter au terrain leur savoir acquis en lycée.

Dans une recherche effectuée auprès de 200 élèves de CAP et de BEP scolarisés dans quatre lycées professionnels, Jellab (2001, 2003) a pu définir une typologie des formes de rapport aux savoirs de ces élèves. Il en recense quatre qui lui

« ont semblé constitutives de la variété des rapports sociosubjectifs aux savoirs scolaires et professionnels » (Jellab, 2001 : 192)

La première forme est la « forme pratique » aux savoirs. Le rapport aux savoirs des élèves de cette catégorie est essentiellement professionnel : ils opposent très fortement les savoirs théoriques aux savoirs pratiques. Cependant, cette opposition n'est pas vécue de la même façon par tous, selon que ces élèves se pensent comme futurs professionnels en se projetant dans l'emploi direct ou dans la poursuite des études, ou selon qu'ils soient en attente d'une nouvelle orientation ou selon qu'ils identifient l'enseignement

professionnel comme un pis-aller à l'école classique.

Une seconde forme est la « forme réflexive » de rapport au savoir. Contrairement aux valeurs véhiculées par la société, elle correspond aux élèves intéressés par les deux types de savoirs – théoriques et pratiques – mêmes s'ils s'impliquent davantage dans les savoirs généraux. Cette implication devient pour eux comme une seconde chance par rapport à leur scolarité antérieure au collège. Ces élèves sont capables de réflexion et de recul face aux enseignements professionnels car ils s'aperçoivent qu'ils sont également capables de réussite dans l'enseignement général.

Il y a ensuite la « forme intégrative-évolutive » de rapport aux savoirs dans laquelle les élèves tentent de trouver une cohérence entre apprendre et savoir. Ils investissent de manière égale les deux types de savoirs (théoriques ou professionnels) tout en percevant que maîtriser des situations professionnelles c'est en même temps maîtriser des rapports sociaux. Cette forme, qui n'est manifeste que chez quelques élèves selon Jellab (2001), est

« intégrative au sens où les matières sont pensées dans leur enchevêtrement, dans leur confrontation et dans leur spécificité. Evolutive dans la mesure où cette forme donne à voir l'idée selon laquelle l'apprenant se pense comme auteur d'un projet » et comme un sujet en devenir. » (Jellab, 2001 : 201)

Enfin, une « forme désimpliquée » de rapport aux savoirs s'applique, selon l'auteur, à quelques élèves de LP en rupture aussi bien avec les savoirs scolaires que professionnels. Ce sont des élèves qui ne poursuivront pas leurs études dans ce type de structure : certains iront directement vers le marché de l'emploi à la recherche d'un poste quel qu'il soit, d'autres chercheront plutôt à intégrer, dans la même orientation, une formation en alternance dans un CFA (centre de formation par l'apprentissage), d'autres encore changeront complètement d'orientation.

Quoi qu'il en soit, même si tous les élèves n'investissent pas de la même façon les savoirs, ils ne sont pas pour autant voués à l'échec. Ainsi, bien que leur orientation soit souvent due à une impossibilité de continuer en général, et une fois la rupture consommée entre des fonctionnements différents - établissements généraux vs établissements professionnels -, les élèves de BEP se sentent valorisés au sein des LP par l'autonomie de travail et les responsabilités qu'ils acquièrent tout en sachant qu'ils pourront poursuivre leurs études au-delà de leur BEP (Jellab, 2001).

5.3 Le choix de formation

A l'issue de la classe de 3^{ème}, la plupart des élèves poursuivent leurs études en classe de seconde. Ils ont alors le choix entre trois orientations : la seconde générale ou la seconde technologique qui regroupe 60% des élèves ou, pour 30% d'entre eux, la seconde professionnelle. Quant aux autres élèves, soit ils redoublent leur 3^{ème} soit ils intègrent une formation professionnelle par la voie de l'apprentissage.

« En fonction des résultats scolaires, des appréciations du conseil de classe et du choix des familles, les élèves se dirigent vers des voies plus ou moins prestigieuses » (Drosile Vasconcellos, 1998 : 31)

D'après cet auteur (Drosile Casconcellos, 1998) les filières technologiques et professionnelles gardent encore en France une mauvaise image. Elles sont très fortement associées à l'idée d'échec scolaire et, par conséquent, destinées aux élèves incapables d'accomplir des études générales.

Charlot (1999) considère qu'il y a trois types d'élèves qui s'orientent en lycée professionnel. Il y a tout d'abord ceux qui ont choisi cette orientation soit pour prolonger une histoire familiale soit pour simplement apprendre un métier. Il y a ensuite ceux qui ne sont « jamais entrés à l'école » pour qui finalement le lycée professionnel est un moindre mal du fait d'un parcours d'échec. Enfin, il y a ceux pour qui le lycée professionnel est l'aboutissement d'une trajectoire scolaire à la suite de différentes dérives, ruptures ou réorientation.

A la suite de l'obtention de leur diplôme de BEP, de nouveau trois possibilités s'ouvrent à ces lycéens :

- S'engager dans un bac professionnel : 54% d'entre eux ont fait ce choix à la rentrée de 1996.
- Rejoindre une première d'adaptation dans le but d'intégrer un bac technologique : 23% des élèves en 1996.
- Entrer sur le marché du travail : 33% opteront pour ce choix.

Felouzis (1993) a mené une enquête auprès de 276 lycéens inscrits en lycée général (niveau 1^{ère}), technologique (niveau terminal) ou LEP (niveau BEP) sur, d'une part, l'importance qu'ils attribuent aux études générales et sur les jugements qu'ils portent sur les différentes filières et, d'autre part, sur leurs conceptions de la réussite. Nous porterons surtout notre attention sur les résultats obtenus dans la filière générale et en LEP.

La conception de la réussite des lycéens diffère en fonction de la filière dans laquelle ils sont engagés : les lycéens en formation générale se situent dans « l'être » tandis que ceux en formation professionnelle se situent dans « l'avoir ». Les lycéens de la filière générale définissent la réussite à travers la réalisation de soi notamment concernant le métier et le travail, ceux-ci doivent plaire, permettre un épanouissement de soi et permettre de se réaliser soi-même. Ils voient l'avenir de manière sereine et les nécessités de la vie passent au second plan. Tandis que les lycéens de LEP définissent la réussite en termes « d'avoir », de possession (métier, famille, maison, etc.). Jellab (2001) trouve le même type de représentations auprès des élèves de BEP qu'il a rencontrés. Ainsi, ils souhaitent surtout un métier stable, peu importe qu'il plaise, mais qui leur permette d'avoir une vie familiale « normale » avec maison et enfants. Cependant, ils sont tout à fait conscients que cette réussite ne peut passer que par les études et l'obtention de leur diplôme. Ils posent donc un nouveau regard sur « l'école » puisque celle-ci finalement leur ouvre les portes de l'acquisition d'un diplôme.

Partie III. Une recherche en argumentation

Chapitre 6. Questionnement et Hypothèses

6.1 Hypothèse générale : des compétences équivalentes ?

Les précédentes recherches (Espéret, Coquin, Passerault, 1987 ; Brassart, 1988, 1990a et 1990b ; Golder, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1996a et 1996b ; Coirier et Golder, 1993 ; Golder et Coirier, 1994, 1996 ; De Bernardi et Antonini, 1996) ont montré les capacités argumentatives des adolescents jusqu'à 16-17 ans, soit en production orale soit en production écrite en situations mono- ou polygérées. D'autres travaux (Akiguët, 1997 ; Brassart, 1988, 1990a, 1990b ; Coquin et Coirier, 1992, Coirier et Golder, 1993 ; Coirier, Coquin-Viennot et Passerault, 1990 ; de Bernardi et Antolini, 1996 ; Dolz, 1994 ; Dolz et Pasquier, 1994 ; Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Golder, 1996a, 1996b ; Golder et Coirier, 1994, 1996) axés sur les opérations cognitives argumentatives utilisées par le locuteur ont établi un effet développemental sur l'organisation argumentative.

Ces recherches mettent en évidence une rupture vers l'âge de 14 ans : les habiletés

argumentatives continuent de se développer, les productions se complexifient. A partir de cet âge, les arguments se lient progressivement et le locuteur est capable de prendre en compte, dans sa production langagière, l'absence du destinataire et ses arguments, pour mieux les réfuter. La nature des arguments (Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy, 1990 cités par Golder, 1996b ; Golder, 1992a, 1992c, 1992e, 1996a, 1996b ; Golder, Percheron et Pouit, 1999) aura tendance à varier également en fonction de l'âge des sujets : vers 14 ans, les arguments personnels diminuent massivement au profit d'arguments sociaux basés sur des valeurs communes aux interlocuteurs, mais réapparaissent vers 16-17 ans pour personnaliser un argument plus général. Les liaisons entre les arguments ou les contre-argumentations s'articulent grâce à la présence de différents indicateurs psycholinguistiques.

Les indicateurs psycholinguistiques sont des marques (Dolz et Pasquier, 1994 ; Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Golder et Coirier, 1994 ; Golder, 1990, 1993 ; Passerault et Coirier, 1989 ; Rosat, 1990) dont se sert le locuteur pour spécifier son opinion tout en considérant qu'il y en a d'autres possibles. Ces indicateurs précisent l'engagement du locuteur, la prise en compte du destinataire et l'ouverture de l'espace de négociation.

Ces différentes études ont concerné un public de jeunes scolarisés en formation générale. Qu'en est-il chez des adolescents, âgés de 15 à 18 ans, en formation professionnelle ? Cette orientation scolaire est-elle liée à des capacités argumentatives différentes par rapport aux jeunes de cet âge scolarisés en formation générale ?

Hypothèse Générale : les compétences argumentatives des lycéens de 15-18 ans en formation professionnelle sont équivalentes à celles des lycéens en formation générale du même âge, en situation monogérée orale et écrite.

6.2 Hypothèses spécifiques

6.2.1 L'énonciation dans l'argumentation : un nouveau schéma argumentatif ?

En production orale comme en production écrite, Adam (1992a, 1996, 1999) définit des séquences, qui peuvent être narratives, descriptives, explicatives, argumentatives ou dialogales. L'organisation en séquences ne permet pas de rendre compte des différentes phases d'énonciation que nous pouvons trouver dans une production langagière, notamment argumentative. Chez Adam (1992a) il est bien quelquefois question de phases, lorsqu'il décompose une argumentation en termes de données de départ, d'arguments et de contre arguments et de conclusion. Mais cet agencement en phases fait abstraction des protagonistes réalisant cette argumentation. Selon nous, les arguments et contre arguments dont ils se servent renvoient au contenu de leur énonciation et non à la structure de celle-ci. Seul le modèle prototypique dialogal (Adam, 1992a) ou le modèle conversationnel de Kerbrat-Orecchioni (1990) prennent en considération la présence des interlocuteurs. Ces auteurs notent leur présence dans l'interaction au niveau des séquences phatiques et des séquences transactionnelles ou

échanges.

Hypothèse Spécifique 1. Nous posons, en reprenant l'idée de ces auteurs, qu'il est possible, au sein des productions langagières orales et écrites en situation monogérées, de distinguer différentes phases énonciatives.

Mais nous avons aussi à mieux connaître comment ces différentes phases de l'énonciation du locuteur se manifestent et si elles s'organisent d'un point de vue argumentatif (étudié au niveau des opérations cognitives et de la nature des arguments) et psycholinguistique (étudié au niveau des indicateurs), en situation monogérée – orale et écrite. L'organisation en phases d'énonciation diffère-t-elle en fonction du statut du destinataire ? Et/ou diffère-t-elle en fonction de la production langagière (orale ou écrite) ?

Hypothèse Spécifique 2. Quelle que soit la production langagière (orale ou écrite) du locuteur, nous nous attendons à observer, en situation monogérée, trois phases dans l'énonciation encadrées par une introduction et une conclusion : une phase A de constat des difficultés qu'il rencontre du fait de la position de l'autre, une phase B de recherche de modification de la position de l'autre et une phase C proposant sa résolution du conflit.

La phase de constat permet au locuteur de poser le problème auquel il est confronté (phase A) du fait de la position de l'autre. Ensuite, le locuteur propose différents arguments afin de convaincre le destinataire de modifier ce qu'il préconise (phase B). Enfin, dans la phase de résolution (phase C), le locuteur avance sa solution face au problème énoncé dans la phase A et développé dans la phase B.

Hypothèse Spécifique 3. Nous nous attendons à ce que les trois phases de l'énonciation soient présentes, quel que soit le statut du destinataire et la modalité langagière (orale ou écrite).

Hypothèse Spécifique 4. Par ailleurs, le locuteur articulera, de manière autonome ou en interaction, ses arguments à l'intérieur de chacune des phases. Les arguments seront de nature – arguments du locuteur ou du destinataire - et de catégories – arguments de conséquence, de solution et d'implication personnelle du destinataire – différents, soutenus par des indicateurs psycholinguistiques repérables (formes modalisées ou axiologiques).

6.2.2 Des profils argumentatifs ?

Plusieurs auteurs (Brassart, 1989 ; Coirier et Golder, 1993 ; Golder et Coirier, 1994, 1996 ; Golder, 1993, 1996b ; Pouit et Golder, 1997) ont défini des niveaux dans les capacités d'élaboration argumentative des sujets. Ces capacités sont très souvent liées à un effet de l'âge.

Quant à nous, nous supposons que l'énonciation du locuteur, découpée en phases, permet de mettre en évidence des profils d'énonciation. Les profils renvoient à une construction dynamique et non hiérarchique de l'élaboration argumentative impliquant des interactions entre les phases tandis que les niveaux, tels que présentés par les auteurs, présentent une construction par étapes distinctes et séparées de l'argumentation.

Il s'agit maintenant de comprendre quels seraient ces profils énonciatifs. Comment s'organisent-ils ? Pouvons-nous, pour un même sujet, retrouver le même profil

d'énonciation quelle que soit la production langagière (orale ou écrite) argumentative en situation monogérée ?

Hypothèse Spécifique 5. L'analyse de l'organisation de l'énonciation en phases permet de mettre en évidence des profils d'énonciation distincts selon la manière dont le locuteur prend en charge à la fois son énonciation et celle du destinataire.

6.2.3 L'influence du destinataire dans l'argumentation

Lorsque nous sommes dans une production langagière de type argumentatif, l'énonciation du locuteur se module en fonction du destinataire à qui il s'adresse. L'énonciation sera différente selon que le destinataire est présent ou absent lors de l'interaction mais également selon le statut de celui-ci (Clark et Délia, 1976 cités par Golder et Coirier, 1994 ; Piché et Rubin, 1978 ; Passerault et Coirier, 1989 ; Golder, 1992a, 1992e, 1996b). En situation monogérée avec enjeu interlocutoire, quel type d'argumentation le locuteur engage-t-il ? Quelle place accorde-t-il au destinataire ? Cette place est-elle différente selon le statut du destinataire ? Et selon le type de production langagière (orale ou écrite) ?

Hypothèse Spécifique 6. Nous nous attendons à ce que l'argumentation engagée – unilatérale ou bilatérale - et la prise en compte du destinataire – formules de politesse et tutoiement ou vouvoiement - par le locuteur soient différentes selon le statut du destinataire, la modalité choisie important peu.

Chapitre 7. Dispositif expérimental

Les travaux évoqués dans les parties précédentes utilisent différentes méthodologies (tâche alpha-oméga, production écrite et orale en situation mono- ou polygérée, etc.) permettant au sujet, soit de montrer ses capacités argumentatives, soit de juger si les textes qui lui sont présentés sont de type argumentatif ou non (classement de textes). Pour notre part nous avons retenu comme méthodologie la production langagière orale et écrite en situation monogérée.

7.1 Déroulement de la recherche

Dans notre étude, plusieurs objectifs sont poursuivis :

- Identifier l'échantillon sur lequel portera la recherche et vérifier sa représentativité. Il s'agit tout d'abord, par l'entremise d'un questionnaire, de mieux connaître le parcours scolaire des sujets : comment s'est passé le déroulement de leur scolarité ? Ont-ils redoublé des classes ? Qu'est-ce qui a influencé l'orientation de certains sujets vers une formation professionnelle ?
- Evaluer leurs capacités cognitives. Quelles sont les capacités de raisonnement des sujets et, plus largement, leur efficacité cognitive ? Pour ce faire, nous utilisons la

batterie factorielle Primary Mental Abilities – PMA – de Thurstone dont certaines épreuves sont corrélées avec le quotient intellectuel.

- Obtenir une mesure de leurs capacités argumentatives, point central de notre recherche. Il s'agit de mettre les sujets en situation argumentative : ils ont à défendre leur point de vue, à l'oral et à l'écrit, selon deux perspectives différentes. Ils s'adressent à deux destinataires dans chacune des modalités (orale et écrite).

Les deux premiers objectifs seront traités dans le chapitre suivant. Nous présentons les épreuves d'argumentations ainsi que les critères d'analyse adoptés. Nous évoquons également ici les types de traitement des données recueillies à ces épreuves.

7.2 Les épreuves d'argumentation

Les sujets ont eu à réaliser deux types d'épreuves argumentatives :

- Des épreuves d'argumentation orale
- et
- Des épreuves d'argumentation écrite

Les épreuves d'argumentation orale ont été passées de manière individuelle tandis que celles d'argumentation écrite l'ont été de manière collective.

L'ordre des épreuves a été contrebalancé afin de limiter l'influence des épreuves l'une sur l'autre, l'ordre de leur passation est permuté pour une moitié de notre échantillon. Ainsi, en lycée professionnel, les sujets d'une même classe passent en premier soit les épreuves orales, soit les épreuves écrites. Pour le lycée général, l'ensemble des élèves étant issu de la même classe, le groupe a été scindé en deux (Annexe. 1 « Calendrier » : Organisation des passations). Nous avons pu ainsi constituer huit sous groupes.

7.2.1 Les situations d'argumentation orale

Les sujets sont mis en situation de production orale argumentative. Ils ont à laisser trois messages sur des répondeurs téléphoniques, messages s'adressant à deux destinataires différents.

Remarque concernant la transcription des cassettes. L'ensemble des argumentations orales a été enregistré sur cassette. Les cassettes ont ensuite été retranscrites¹ sans tenir compte des variations du débit, des intonations et des « tics » de langage lorsqu'ils étaient peu nombreux. Seuls ont été notés les temps de pause lorsque ceux-ci isolaient des groupes de « souffle » différents. Dans ce cas, les temps de pause sont transcrits par des points de suspensions. Exemple :

¹ Je remercie Elisabeth Perrot pour son aide à la passation des différentes épreuves et pour tout le temps passé à retranscrire les cassettes.

« Bonjour Monsieur le Préfet, Alain Girard, Préfet de ... Je m'appelle [nom] Mohamed et je vous appelle pour la fermeture de la boîte qui est euh à une heure et euh ça plaît pas à beaucoup de gens et et une pétition a été signée ben elle sera dans votre bureau dans quelques jours et euh y a des menaces qui courent comme quoi la boîte fermera puisque y a pas beaucoup de gens qui viennent maintenant qu'elle ferme à une heure et moi j'ai des propositions à faire comme euh des euh des gendarmes qui surveillent la sortie de la boîte et euh des taxis qui viendraient chercher les gens trop alcoolisés et etc. si vous voulez changer d'avis et ben changer le. Au revoir. » (M3P – Mohamed, LP)

Trois types de production orale argumentative sont proposés aux sujets :

1. Message au Préfet ou au responsable de la boîte de nuit (un « jeune » d'une vingtaine d'années)
2. Message de contre argumentation au Préfet ou au responsable de la boîte de nuit
3. Message au responsable de la boîte de nuit ou au Préfet [en fonction de ce qui a été proposé en a)].

· Critères

Le choix de ces destinataires a été retenu car ces personnes présentent, tout d'abord, des fonctions différentes (dirigeant d'une ville et gérant d'une boîte de nuit) et, ensuite, un degré de « non-familiarité » avec l'énonciateur tout en possédant chacun un pouvoir décisionnel légal ou non.

Critères communs	Critères différenciateurs
Non-familiarité	Statut professionnel Dirigeant d'une ville vs responsable boîte de nuit
	Pouvoir décisionnel légal ou non
	Age « adulte » vs « jeune »

L'administration des épreuves est contrebalancée pour l'ensemble des sujets. En d'autres termes, la moitié de l'échantillon commence par l'**argumentation orale au Préfet (M1P – Message 1 s'adressant au Préfet)** tandis que les autres démarrent par l'**argumentation orale au responsable de la boîte de nuit (M1R – Message 1 s'adressant au responsable de la boîte de nuit)**. Puis ils produisent leur seconde **argumentation à l'oral au regard de la réponse contre-argumentative du Préfet (M2P – Nouveau message 2 s'adressant au Préfet)** ou **du responsable de la boîte de nuit (M2R – Nouveau message 2 s'adressant au responsable de la boîte de nuit)**. Enfin, ils réalisent un **dernier message au responsable de la boîte de nuit (M3R – Message 3 s'adressant au responsable de la boîte de nuit)** ou au **Préfet (M3P – Message 3 s'adressant au Préfet)**, selon le destinataire auquel ils n'avaient pas encore laissé de message. La durée de chacune des argumentations orales est de 15 minutes maximum.

· Alain Girard, Préfet

Réponses attendues :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- **M1P** (message 1 adressé au Préfet)

Ou

- **M3P** (message 3 adressé au Préfet)

La sécurité routière a constaté, ces derniers temps, une forte augmentation des accidents de la route chez les 18-22 ans à la sortie des boîtes de nuit.

Le Préfet, **Alain Girard**, a décidé de contribuer à la diminution du nombre d'accidents de la route en imposant un couvre-feu aux boîtes de nuit. Celle de ton secteur est dans l'obligation de fermer ses portes à 1 heure du matin. La gendarmerie est chargée du respect de cet arrêté préfectoral.

Tu estimes qu'il n'est pas tolérable que le nombre d'accidentés de la route soit en augmentation, mais tu trouves tout de même injuste le couvre-feu imposé par le Préfet.

Tu décides donc de laisser un message sur le répondeur téléphonique de la Préfecture afin de convaincre le Préfet, Monsieur Alain Girard, de changer cette mesure d'interdiction.

- Contre argumentation d'Alain Girard, Préfet (texte enregistré sur cassette)

Réponse attendue :

- **M2P** (second message adressé au Préfet)

Bonjour Monsieur, ici la secrétaire de Monsieur Alain Girard, le Préfet du département.

Monsieur Girard a bien reçu votre message téléphonique. Vous avez été nombreux à lui faire connaître votre point de vue.

Il me demande de vous dire qu'il prend note de vos arguments et de votre déception d'avoir à quitter la boîte de nuit à 1 heure du matin. Mais le nombre de jeunes accidentés de la route est en très forte progression. Ces accidents sont trop souvent dus à des taux d'alcoolémie largement supérieurs à ce que la loi autorise. Par ailleurs, les habitants du secteur ont aussi exprimé des plaintes à propos du tapage nocturne.

Les propositions que vous lui faites ne tiennent pas compte de la liberté de tous. Il apprécie que des jeunes comme vous se préoccupent de sa politique et reste donc ouvert à toutes nouvelles propositions de votre part qui tiendraient compte, cette fois, de la liberté de tous.

Qu'en pensez-vous ? Il souhaite que vous lui répondiez très rapidement car la question doit de nouveau être débattue. Merci.

- Daniel Côté, responsable de la boîte de nuit

Réponses attendues :

- **M3R** (Message 3 adressé au responsable de la boîte de nuit)

ou

- **M1R** (Message 1 adressé au responsable de la boîte de nuit)

La sécurité routière a constaté, ces derniers temps, une forte augmentation des accidents de la route chez les 18-22 ans à la sortie des boîtes de nuit.

Le préfet a décidé de contribuer à la diminution du nombre d'accidents de la route en imposant un couvre-feu aux boîtes de nuit. Celle de ton secteur est dans l'obligation de fermer ses portes à 1 heure du matin. La gendarmerie est chargée du respect de cet arrêté préfectoral.

Tu estimes qu'il n'est pas tolérable que le nombre d'accidentés de la route soit en augmentation, mais tu trouves tout de même injuste le couvre-feu imposé par le Préfet car tu aimes beaucoup sortir en discothèque.

Tu connais de vue le responsable de la boîte de nuit, Daniel Côté, un jeune d'une vingtaine d'années, tu décides donc de laisser un message sur son répondeur téléphonique afin de le convaincre de trouver une solution avec le préfet pour que la boîte de nuit ferme ses portes plus tard.

- Contre argumentation de Daniel Côté, responsable de la boîte de nuit (texte enregistré sur cassette)

Réponse attendue :

- **M2R** (second message adressé au responsable de la boîte de nuit)

Salut, c'est Daniel Côté, le responsable de la discothèque. J'ai bien eu ton message. Je suis content que toi et tes amis aimez bien sortir dans ma discothèque. Vous avez été nombreux à me téléphoner.

Je prends note de tes arguments et de ta déception d'avoir à quitter la boîte de nuit à 1 heure du matin. Mais je ne peux aller contre le règlement préfectoral.

Malheureusement, certains jeunes boivent trop et ne respectent pas les limites de vitesse. De plus, ils font beaucoup de bruit en quittant les lieux. Tout ce « ramdam » dérange les habitants.

En tout cas, j'apprécie tes suggestions qui m'apportent de nouveaux arguments. J'attends de nouvelles propositions de ta part qui tiendraient compte, cette fois, de la liberté de tous.

Qu'en penses-tu ? Je dois rencontrer le préfet à ce sujet la semaine prochaine, je te remercie de me répondre rapidement.

7.2.2 Epreuves d'argumentation écrite

Les sujets sont mis en situation de production écrite argumentative. Ils ont à rédiger trois courriers s'adressant à deux destinataires différents. La durée de l'épreuve est de 45 minutes soit 15 minutes par production écrite.

Trois types de production écrite argumentative sont proposés aux sujets :

- Rédaction d'un courrier au Maire ou au détenu 1.
- Rédaction d'une contre-argumentation au Maire ou au détenu 2.
- Rédaction d'un courrier au détenu ou au Maire [en fonction de ce qui a été proposé en a)]. 3.

Les critères concernant le choix des destinataires sont les mêmes que ceux de la production orale : fonctions différentes (dirigeant d'une ville ou village et leader d'un groupe de jeunes, incarcéré en ce moment), pouvoir décisionnel légal ou non et degré de « non-familiarité » avec l'énonciateur.

Critères communs	Critères différenciateurs
Non-familiarité	Statut professionnel Dirigeant d'une ville vs leader d'un groupe de jeune
	Pouvoir décisionnel légal ou non
	Age « adulte » vs « jeune »

L'administration des épreuves est contrebalancée sur l'ensemble des sujets. En d'autres termes, la moitié du groupe (installée dans une autre salle) commence par produire le **courrier argumentatif au Maire (C1M** – Courrier s'adressant au Maire) pendant que l'autre moitié écrit le **courrier argumentatif au détenu (C1D** – Courrier s'adressant au détenu), puis ils rédigent leur **second courrier argumentatif au regard de la réponse contre-argumentative du Maire (C2M** – Nouveau courrier s'adressant au Maire) ou **du détenu (C2D** – Nouveau courrier s'adressant au Détenu). Enfin, ils produisent un dernier **courrier argumentatif au détenu (C3D** – Courrier s'adressant au Détenu) ou **au Maire (C3M** – Courrier s'adressant au Maire) selon le destinataire auquel ils n'avaient pas encore écrit.

- Henri Dunant, Maire

Réponse attendue :

- **C1M** (Courrier 1 s'adressé au Maire)

ou

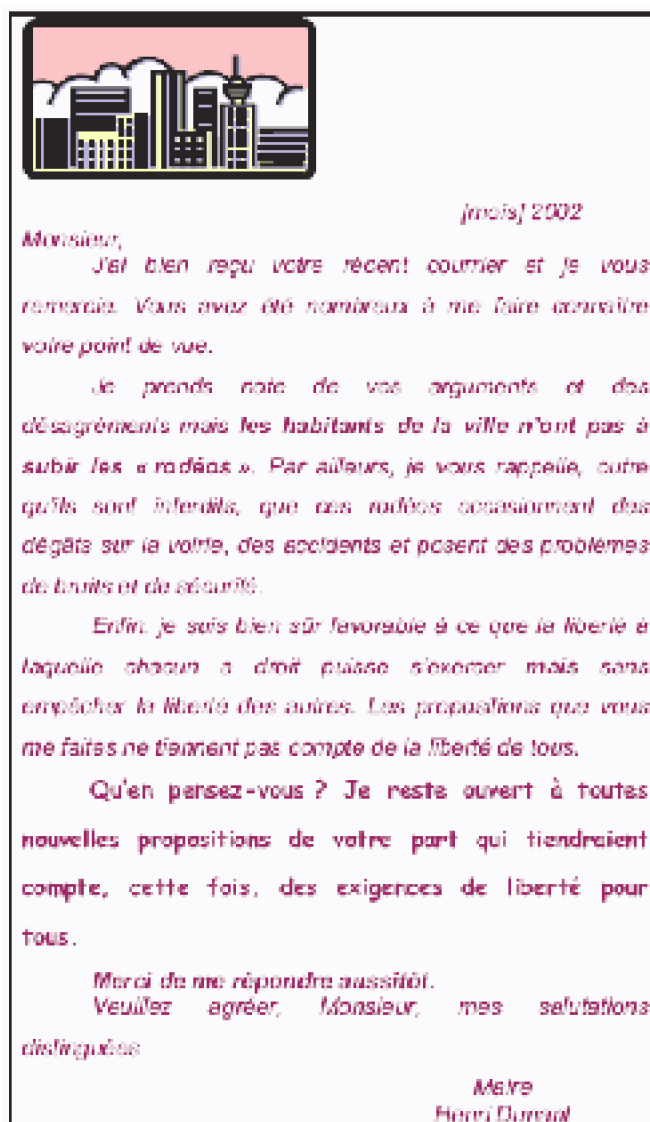
- **C3M** (courrier 3 adressé au Maire)

De jeunes conducteurs s'amuse, à la nuit tombée, à des « rodéos » entre véhicules. Suite aux nombreux accidents de la circulation dont ils sont les auteurs (chocs entre véhicules, dégradation de la voirie, ...) le maire de ta ville, Monsieur Henri Dunant, a publié un arrêté municipal interdisant à tout nouveau jeune conducteur (ayant le permis A) de circuler en voiture de minuit à 6h00 du matin. La gendarmerie est chargée par le maire de veiller au respect de cet arrêté municipal.

Tu comprends très bien qu'il ne soit pas possible que les « rodéos » continuent mais

tu trouves tout de même ce procédé (l'arrêté municipal) injuste. Tu décides donc d'écrire à Henri Dunant, le Maire de ta ville, afin de le convaincre de changer de stratégie.

- Courrier de contre argumentation de Henri Dunant, Maire (Courrier donné aux scripteurs)
- Réponse attendue : **C2M** (second courrier s'adressé au Maire)



- Paul Merlin, leader d'un groupe de jeune, détenu en maison d'arrêt

Réponses attendues :

- **C3D** (Courrier 3 s'adressé au détenu)

ou

- **C1D** (Courrier 1 s'adressé au détenu)

De jeunes conducteurs s'amuse, à la nuit tombée, à des « rodéos » entre véhicules. Suite aux nombreux accidents de la circulation dont ils sont les auteurs (chocs entre véhicules, dégradation de la voirie, ...), le jeune qui organisait les « rodéos », Paul Merlin, a été arrêté et incarcéré. Le maire de ta ville a ensuite publié un arrêté municipal interdisant à tout nouveau jeune conducteur (ayant le permis A) de circuler en voiture de minuit à 6h00 du matin. Il a chargé la gendarmerie de veiller au respect de cet arrêté municipal.

Tu comprends très bien qu'il ne soit pas possible que les « rodéos » continuent mais tu trouves tout de même l'arrêté municipal injuste d'autant plus que les « rodéos » n'ont pas cessé. Tu décides donc d'écrire à Paul Merlin, détenu en Maison d'Arrêt, afin de le convaincre d'user de son influence pour faire cesser les « rodéos ».

- Courrier de contre argumentation de Paul Merlin, détenu en maison d'arrêt Courrier - écrit à la main - donné aux scripteurs

Réponse attendue :

- **C2D** (second courrier s'adressé au détenu)

Paul merlin

N° écrou 2053

Lyon, [mois] 2002

Salut,

J'ai bien reçu ta lettre.

Je comprends les problèmes que cela te pose. Mais le « rodéo », comme tu dis, est un sport automobile, comme les autres sports. Nous ne pouvons pas faire autrement pour pratiquer ce sport que d'aller dans les rues de la ville.

Ce que tu proposes est intéressant, mais ça ne nous permet pas vraiment de nous éclater. Mais j'apprécie quand même ton initiative.

Qu'en penses-tu ?

Si tu as d'autres idées, écris-les-moi. J'attends ta réponse avec impatience.

Paul Merlin

7.3 Les critères d'analyse argumentative

Les tâches proposées dans chacune des épreuves peuvent être analysées selon le même modèle de la production écrite du fait de l'absence d'interaction entre le locuteur et l'interlocuteur à l'oral (absence du destinataire). Seule la contrainte d'écriture distingue les deux types d'épreuves.

7.3.1 L'énonciation argumentative : une analyse en « proposition énoncée »

Chacune des productions langagières sera segmentée en « unité minimale de proposition énoncée » (Adam, 1992a, 1999) Pour préciser le contenu que nous donnons à la notion de proposition-énoncée, il nous faut la référer à d'autres notions proches, telles que celles de phrase et d'énoncé.

La phrase est définie par les linguistes comme une entité abstraite à la différence de l'énoncé qui est une entité réelle.

« Une phrase est une chaîne de mots qui obéit à des règles [...] morphosyntaxiques [...] et] lexicales. [Elle est] une pure construction linguistique et théorique [...] pouvant se répéter à l'infini mais ne correspondant à aucune réalité ». (Schott-Bourget, 1994 : 31 et 58)

La phrase peut devenir un énoncé lorsqu'il est émis par des interlocuteurs lors d'une énonciation dans un contexte particulier. Il vise à agir sur autrui car il est souvent chargé d'une intention. Et, en ce sens il diffère de la phrase

« [...] un énoncé doit avoir été dit ou écrit pour communiquer, alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation. De plus, une phrase doit être bien formée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, alors qu'un énoncé peut être une phrase incomplète (Ciel ! mon mari...) » (Perret, 1994 : 9)

La proposition énoncée a été définie par Adam (1999) comme étant

« [...] d'une part, l'unité résultant d'un acte d'énonciation et, d'autre part, [...] une unité liée, c'est-à-dire constituant un fait de discours et de textualité ». (Adam, 1999 : 50)

La « proposition énoncée » est caractérisée par trois dimensions (Adam, 1992, 1999) : l'acte de référence, l'acte d'énonciation et le liage (Adam, 1992a) qui a fait place à l'acte de discours (Adam, 1999). La référence est la représentation discursive que le lecteur va se faire du texte en en prenant connaissance. L'énonciation est la prise en charge par le locuteur de son énoncé. L'acte de discours complète l'énonciation par sa visée argumentative. Le liage garde tout de même une place prépondérante puisqu'il permet la mise en relation des différentes propositions selon un double mouvement de connexité (liaison des propositions) et de séquentialité (organisation des propositions). Pour cet auteur, une proposition n'existe que parce qu'elle

« répond à une ou plusieurs autres et/ou en appelle implicitement une ou plusieurs autres » (Adam, 1999 : 50)

Nous reprenons à notre compte la terminologie avancée par Adam (1992a, 1996, 1999) de « proposition énoncée » et de « macro-proposition énoncée » (cf. chapitre 1) constituée d'un regroupement de propositions énoncées.

Nous définirons les propositions énoncées (exprimées à l'oral ou à l'écrit) comme le produit de l'énonciation - le « quelque chose à dire » dans un cadre donné en direction d'un interlocuteur donné. En d'autres termes, la proposition énoncée est porteuse d'une information particulière (quelque chose à dire) dans un contexte particulier (le message ou le courrier) s'adressant à un interlocuteur particulier (le Préfet, le responsable de la

boîte de nuit, le Maire ou le détenu). L'information ainsi amenée par la proposition énoncée pourra être :

- Introductive. Exemple :« *Je viens de recevoir ta lettre* » (C2D - Morgan, LP).
- Conclusive. Exemple :« *En espérant un changement positif du comportement de vos amis* » (C3D – David, LG).
- De Développement. Exemple :« [...] *J'ai donc pris contacte avec le leader de ces jeunes Monsieur Paul Merlin que vous avez incarcéré.[...]* » (C3M- Jean, LG).
- Prémisse, lorsqu'elle servira de support à la proposition énoncée argument ;
- Argument, lorsqu'elle apportera une prise de position de justification ou de négociation.

Les deux dernières propositions évoquées (prémisse et argument) fonctionnent en binôme et constituent des « macro-propositions énoncées ». La « macro-proposition énoncée » sera, dans notre cadre de recherche, constituée d'une ou de plusieurs proposition(s) énoncée(s) prémisse(s) et d'une ou de plusieurs proposition(s) énoncée(s) argument(s) :

[Macro-proposition énoncée [proposition(s) prémisse(s) et proposition(s) argumentative(s)]]

« [...] □ *En enlevant c'ette arette (1) cela depenaliserai le jeune n'ayant rien fais (2) □ [...]* » (C3M - Morgan, LP). Nous comptons une macro-proposition énoncée (□...□) constituée de deux propositions ((1) et (2)) : la première ((1)) servant de prémisse à la seconde ((2)) qui prend valeur d'argument.

L'ensemble des productions langagières du corpus sera segmenté en propositions énoncées auxquelles seront attribuées un statut (introductive, conclusive ou de macro-proposition énoncée (proposition énoncée prémisse et proposition énoncée argumentative)) permettant de définir les différentes phases argumentatives.

7.3.2 Les arguments : nature et genre

Nos analyses portent sur la nature des arguments avancés par les scripteurs ou les oralisateurs. Ainsi, nous repérons si les arguments se situent du côté du locuteur ou du côté du destinataire.

- Lorsque les arguments sont du côté du locuteur, ils sont de nature « égo-centrée » puisqu'ils sont centrés sur le locuteur.

Exemple du côté du locuteur (l'argument est souligné) : « [...] alor cilteplait dit à tes amis d'arrété des rodéos car moi j'aimerai bien circuler la nuit. [...] » (C3D, Renaud, LP)

- Lorsqu'ils sont du côté du destinataire, ce sont des arguments ouverts sur l'extérieur avec une prise en compte social.

Exemple du côté du destinataire (l'argument est souligné) : « [...] Je penserais

plus utile d'engager certaines personnes qui seraient responsable de...de la sécurité dans la boîte de nuit. [...] » (M2P, Yannick, LG)

Dans ce cas de figure, nous regardons également comment les arguments sont articulés, s'ils sont liés ou non.

- Les arguments sont dits « liés » lorsque le locuteur articule ses propres arguments à ceux du destinataire.

Exemple : (l'argument du destinataire est en double soulignement et celui apporté par le locuteur est en simple soulignement)« [...] et je comprend très bien qu'il ne soit pas possible que les « rodéo » continuent mais je trouve tout de même ce procédé injuste . En effet je trouve injuste que des jeunes qui ont rien à voir avec les « rodéos » entre vehicule soit pénaliser [...] » (C1M – Thomas, LG)

- Ils sont dits « non liés » lorsque le locuteur juxtapose les arguments du destinataire aux siens sans établir de relation.

Exemple : (l'argument du destinataire est en double soulignement et celui apporté par le locuteur est en simple soulignement)« [...] Vous dites que les jeunes conducteur en possession du permis A ne peut pas circulé de minuit à 6h00 du matin car il y a des dégradation de voirrie et de véhicule . Beaucoup de jeunes ne font pas de rodéos et respectent les voies public [...]. » (C1M - Raimon, LG)

Ainsi que sur les catégories d'arguments proposées par le locuteur pour convaincre le destinataire

- Du côté du locuteur, les arguments peuvent être de conséquence ou de solution.

Exemple d'argument de conséquence du locuteur : (l'argument est souligné)« [...] Je ne suis pas d'accord avec votre arrêté municipale car je ne peut pas aller au travaille je fais de heure de nuit 21h00 à 5h00. [...] » (C2M - Sylvain, LP) Exemple d'argument de solution arrangeant le locuteur : (l'argument est souligné) « [...] Donc j'ai décidé d'enlever le A derrière ma voiture, sachant que la gendarmerie ne va pas s'amuser à arrêter tout les véhicule [...] » (C3M - Franck, LG)

- Du côté des arguments du destinataire, nous retrouvons également des arguments de genres différents (argument de conséquence, argument de solution ou argument d'implication du destinataire).

Exemple d'arguments de conséquence du destinataire : (l'argument est souligné)« [...] Il serait temps que toi et tes amis cessent ses courses de voitures car [...] il suffit qu'une femme en sainte qui va accoucher vers deux heures du matin prennent la même route que vous [...] » (C1D, Hassan, LP) Exemple d'argument de solution du destinataire : (l'argument est souligné)« [...] faudrait limiter voir interdire l'alcool en boîte de nuit [...] » (M2P - Damien, LG) Exemple d'argument d'implication personnelle du destinataire : (l'argument est souligné)« [...] Vous savez tout aussi bien que moi que vous avez le pouvoir de les arrêter [...] Je suis sur que vous êtes qu'elqun de censé et que vous connaissez la part de responsabilité que vous détenez dans cette affaire. [...] »

(C1D - Ralph, LG)**7.3.3 Les indicateurs psycholinguistiques : modalisations et formes axiologiques**

Nous avons retenu certains indicateurs psycholinguistiques :

- Les marques de prise en charge des énoncés par le scripteur/oralisateur (« je pense », « à mon avis », etc.).« [...] **je** vous demanderais d'essayer de faire arrêter les rodéos car vous avez beaucoup d'influence sur les jeunes de la ville car la sanction est sévère pour les jeunes qui n'ont rien fait [...] » (C1D – Davy, LP).
- Les formes axiologiques marquant le degré d'accord ou de désaccord du locuteur avec la position du destinataire (« c'est bien », « c'est idiot », etc.).« [...] **ces injuste** *con nout [illisible] la [illisible] donc décider de bien vouloir vous faire par d'une géniale idée [...]* » (C3M – Karim, LP)
- Les modalisations
 - De certitude (« sans doute », « il est clair que », « je trouve que », « je pense que », etc.).« [...] **donc moi je pense** que vous devriez lui dire que vous allez faire des efforts pour réduire ce taux d'accidents de la route [...] » (M3R – Ayrton, LP)
 - De probabilité (« il me semble que », « il faudrait », etc.).« [...] donc euh limiter les horaires des discothèques je suis d'accord mais que une heure du matin c'est trop juste. Donc **il faudrait** au moins la mettre à trois heures du matin. [...] » (M2R – Ralph, LG)
 - De réfutation (« je doute que », « je ne crois pas que », etc.).« [...] Donc euh si c'est d'autres personnes qui les ramènent qui sont aptes à conduire donc **je ne pense pas** qu'il y aurait de problème au niveau excès de vitesse, bruit [...] » (M2R – Stéphane, LP)

7.3.4 Le Destinataire : le type d'argumentation engagée par le locuteur et les marques d'implication

Nous retenons un aspect de fond et quelques aspects formels de la prise en compte du destinataire par le locuteur.

Ainsi, sur l'aspect de fond, nous prenons en compte le type d'argumentation engagée par le locuteur. Est-ce que le locuteur tente d'installer un rapport de force entre le destinataire et lui afin d'obtenir raison – argumentation unilatérale ? Ou est-ce qu'il tente de considérer le conflit dans sa globalité – argumentation bilatérale ?

- Dans le premier cas de figure « argumentation unilatérale », le locuteur n'apporte aucune solution au destinataire. Il se contente de lui exposer les conséquences qui découlent de ces actes. Exemple : (C1D – Florent, LG)

« Cher Monsieur Paul Merlin, je vous écris pour vous informer que suite à votre arrestation le maire de notre ville a voté un arrêté injuste en ce qui concerne les

jeunes conducteurs. Ces derniers n'ont plus le droit de circuler en ville entre 00h00 et 6h00 du matin en raison des rodéos commis qui dégradait les véhicules et les voiries. Ce trouve cet arrêter pénalisant et arbitraire, je vous demande à vous l'organisation, de persuader vos amis d'arrêter, imaginé que l'une des voitures accidentées rentrait par malchance dans votre habitation et la détruire ou que cette voiture coute la vie d'un automobiliste innocent, moi je trouve cela totalement inhumain et sans valeurs morales, alors faite au moins un acte sencé et civilisé demander leurs de cesser. Merci ! Mes salutations les plus distinguées. »

- Dans le second cas de figure « argumentation bilatérale », le locuteur essaie de se décentrer du conflit en amenant des solutions. Exemple : (C2D – Florent, LG)

« Bonjour, Merci de m'avoir répondu si rapidement et pris en compte mes demandes. En ce qui concerne mes nouvelles suggestions, je vais t'en faire part. Si tu veux vraiment « t'éclaté » j'ai trouvé un moyen, il faudrait que tes amis et toi s'inscrivent à un club de courses automobiles, tu pourrais aussi pratiquer, le kart par exemple ou la moto cross. Je pratique ces sports et cela me dispence de faire des rodéos. Je me « défoule » bien. Propose cela à tes amis et répond moi pour me dire ce qu'ils en pensent. J'espère que mes idées te conviennent et que les rodéos s'arrêteront prochainement. PS : Tu pourrais demander à la mairie de contruire un centre pour les cources automobiles avec bien sur une licence à acheter qui rentabiliserait la construction. »

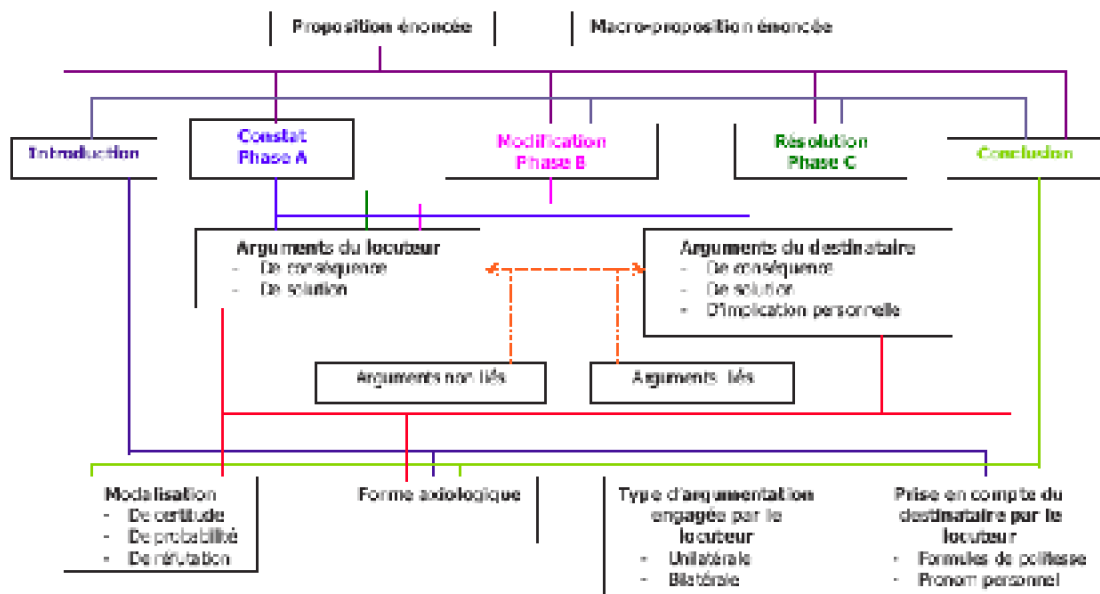
Sur les aspects formels, nous considérons :

- Les marques d'implication du destinataire par l'utilisation :
 - Les différentes formules de politesse (d'adressage ou de clôture) : amicales ou culturellement reconnues ou neutres.

**Exemple de formule d'adressage amicale « Salut, paul » (C2D - Morgan, LP)
Exemple de formule d'adressage culturellement reconnue « Monsieur le Maire » (C3D – Alex, LP) Exemple de formule d'adressage neutre « Bonjour » (M2P – Olivier, LP). Exemple de formule de clôture amicale « Allez, salut » (M2R – Jérémy, LG). Exemple de formule de clôture culturellement reconnue « je vous remercie, Monsieur, toutes mes distinctions personnels » (C3M - Julien, LG)
Exemple de formule de clôture neutre « Au revoir » (M1P – Abdullah, LP).**

- L'utilisation du tutoiement ou du vouvoiement.

7.3.5 Schématisation des différents critères d'analyse



7.4 Procédure d'analyse

Voici un exemple concret d'analyse d'une production langagière écrite d'un sujet (Aurélien) en Lycée général. L'ensemble des autres productions langagières, orales et écrites, est analysé sous le même modèle²

C1M. Courrier à Henri Dunant – Maire

Mr Dunant 02/04/2002

Rue de la mairie à

38230 Charvieu charvieu

Monsieur Dunant

Je vous écrit cette lettre pour l'arrêté municipal. {Je conçoit très bien que les dégradations commises sont injustifié mait pensé aux autres jeunes qui sortent en discothèques}. {Sachant que les discothèques ouvrent à [rature] 23h, cela serait injuste de « punir » les jeunes conducteurs de vehicule}. {Si vous [rature] voulez éviter ces « rodéos » dans les rues, vous n'avez qu'à mettre en place des rondes de prévention ou la police municipale. Les caméras de surveillances sont aussi quelques choses de non négligeable. En effet, dans les pays qui utilise ce genre de surveillance, les délits ont considérablement baissé}.

Avec tout le respect que je vous doit, veuillez à réfléchir aux solutions que je vous ait donné.

Je vous pris d'agrée monsieur, mes salutation les plus distingué.

² (Annexe 3 « Lycée Général » : 3.1 « Productions LG » : 3.1.1. Ali, 3.1.2. Aurélien, 3.1.3. Cédric, 3.1.4. Damien, etc. ; Annexe 4 « Lycée Professionnel » : 4.1 « Productions LP » : 4.1.1. Abdullah, 4.1.2. Alex, 4.1.3. Alexandre, 4.1.4. Anthony, etc.).

M^r [nom] Aurélien

[signature]

Tableau 44 : Epreuve d'argumentation écrite, courrier au Maire (C1M)	
Fad	Formule d'adressage initial. « Monsieur Dunant »
In	Proposition énoncée introductive. « {Je vous écrit cette lettre pour l'arreté municipal} »
A0	
B5	Deux macro-propositions énoncées étayées par des <u>arguments du destinataire</u> . La seconde macro-proposition énoncée débute par une MODALISATION DE CERTITUDE. L'argument ADc2 contient une <i>forme axiologique</i> marquant le désaccord du locuteur avec la position du destinataire. La prémisse P1 reprend une partie des arguments du destinataire à laquelle le locuteur articule les siens. « { <u>Je conçoit très bien que les dégradations commises sont injustifié</u> (P1) mait pensé aux autres jeunes qui sortent en discothèques (ADc1)} . {SACHANT QUE les discothèques ouvrent à [rature] 23h (P2), cela serait <i>injuste</i> de « punir » les jeunes conducteurs de vehicule (ADc2)}2 ».
Cc5	Une macro-proposition énoncée étayée par des <u>arguments du destinataire</u> en vue d'un compromis. La liaison entre les arguments AD4 et AD5 est faite par une MODALISATION DE CERTITUDE. « { <u>Si vous [rature] voulez éviter ces « rodéos » dans les rues</u> (P3), <u>vous n'avez qu'à mettre en place des rondes de prévention ou la police municipale(ADs3). Les caméras de surveillances sont aussi quelques choses de non négligeable</u> (ADs4). EN EFFET, <u>dans les pays qui utilise ce genre de surveillance, les délits ont considérablement baissé</u> (ADc5)}.
Cn	Une proposition énoncée conclusive. « {Avec tout le respect que je vous doit, veuillez à réfléchir aux solutions que je vous ait donné.} »
Fcl	Formule de clôture. « Je vous pris d'agrée monsieur, mes salutation les plus distingué »

Dans ce premier courrier, Aurélien propose une argumentation en deux phases. Il commence par une introduction qui donne le motif du courrier. Il propose ensuite, dans la phase B, un certain nombre d'arguments de conséquence tentant de faire réagir le destinataire sur le sort des jeunes. Ce n'est que dans la troisième phase qu'Aurélien ouvre vraiment un espace de négociation en apportant plusieurs arguments de solution dont le second est appuyé par un argument de conséquence si cette solution était retenue. Par le biais de ses arguments, Aurélien propose donc un compromis.

Pour chacune des phases (B et C) Aurélien présente d'abord un argument du destinataire auquel il articule les siens. Il tente de prendre le conflit dans sa globalité.

Dans ce texte, Aurélien prend en charge personnellement ses énoncés tout comme il signe son courrier. Il renvoie au destinataire par la mise en page de son courrier, en mentionnant le nom du destinataire dans la formule d'adressage ainsi qu'en terminant son texte par une formule de politesse conventionnelle. Par ailleurs, le destinataire est pris en compte par l'utilisation du vouvoiement.

Résultat : Fad - In – A0 – B5 – Cc5 – Cn – Fcl

7.5 Le traitement global des données

Dans un premier temps, nous traitons l'ensemble des résultats de manière globale - analyses quantitatives - en tenant compte de l'ordre de passation des tâches (T1, T2, T3) mais non de celui des épreuves (orale ou écrite) ni des destinataires (Préfet vs responsable de la boîte de nuit ; Maire vs détenu). Puis, dans un second temps, nous essaierons de comprendre comment l'argumentation orale et écrite fonctionne chez ces mêmes sujets. Il s'agira alors d'analyses exploratoires d'ordre qualitatif contrôlé.

7.5.1 Des analyses quantitatives

Notre démarche sera la suivante : tout d'abord nous nous demandons si des différences significatives s'observent dans les résultats, des trois tâches écrites par exemple, pour le lycée général, puis pour le lycée professionnel. Nous comparons ensuite les résultats entre les modalités orales et écrites pour chaque lycée. Enfin, nous confrontons, toujours d'une manière globale, les résultats entre les sujets des deux lycées pour chaque modalité de tâches (écrite et orale).

Pour l'analyse de la significativité des écarts entre les résultats bruts, nous utilisons le chi deux de Mc Nemar lorsque les répartitions observées sont appariées et si les variables $a + b / 2$ sont ≥ 5 . Si cette dernière condition d'application n'est pas vérifiée, nous utilisons le chi deux corrigé $2 < a + b / 2 < 5$.

Pour analyser la comparabilité entre les résultats des sujets en lycée général et en lycée professionnel pour chacune des modalités (orale puis écrite) et chacune des tâches, nous avons utilisé le chi deux corrigé de Yates qui s'applique lorsque le nombre de degrés de liberté est égal à 1, c'est-à-dire lorsque nous étudions des caractères à deux classes, donc des tableaux de contingence à 2 lignes et 2 colonnes (tableaux dits 2x2).

7.5.2 Des analyses qualitatives

Dans un second temps, nous avons constitué huit groupes de sujets selon qu'ils ont débuté les passations par des épreuves orales ou écrites avec argumentation au Préfet ou au responsable de la boîte de nuit en premier (pour l'oral) ou au Maire ou au détenu (pour l'écrit).

Tableau 1 : Ordre de passation des épreuves entre les deux modalités de tâches en fonction des destinataires.

	ORAL			ECRIT		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
G1	Préfet	Préfet	Responsable			
G2				Maire	Maire	Détenu
G3	Responsable	Responsable	Préfet			
G4				Détenu	Détenu	Maire
	ECRIT			ORAL		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
G5	Détenu	Détenu	Maire			
G6				Responsable	Responsable	Préfet
G7	Maire	Maire	Détenu			
G8				Préfet	Préfet	Responsable

L'organisation des huit groupes s'est fait de la manière suivante :

Les sujets des groupes 1 et 3 ont débuté les passations par les épreuves orales mais pas par les mêmes destinataires : le groupe 1 a d'abord laissé les messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit et le groupe 3 au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet. Ces mêmes sujets, distribués dans les groupes 2 et 4, ont enchaîné par les épreuves écrites : le groupe 2 a d'abord écrit au Maire puis au détenu alors que le groupe 4 a produit les courriers au détenu puis au Maire.

Les groupes 5 et 7 ont, quant à eux, commencé les passations par la situation monogérée écrite avec pour le groupe 5 les courriers au détenu puis au Maire et pour le groupe 7 les courriers au Maire puis au détenu. Ils ont poursuivi par les productions orales avec les messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet pour le groupe 6 et au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit pour le groupe 8.

Pour ces huit groupes, les résultats prennent en considération l'ensemble des variables du développement argumentatif, croisé avec les indicateurs psycholinguistiques, la nature et les catégories d'arguments, le type d'argumentation engagée par le locuteur et la prise en compte du destinataire.

7.6 Plan expérimental

La recherche conduite ici peut se définir sous le plan expérimental suivant :

$$46S < 2L < P_3 * IP * VD_2 > 2SM_{3T}$$

- S représente les sujets au nombre de 46
- L représente le type de lycées (formation générale ou formation professionnelle)
- P_3 représente le développement argumentatif organisé selon trois phases
- IP représente les indicateurs psycholinguistiques
- VD_2 représente la variation du destinataire (deux destinataires différents pour chaque modalité de tâche (orale et écrite))
- SM_{3T} représente les situations monogérées (orale et écrite) constituées de trois

tâches (productions de trois courriers ou de trois messages)

Chapitre 8. Des sujets en seconde générale et professionnelle

La recherche portant sur une comparaison entre deux groupes de lycéens, l'un fréquentant un lycée professionnel, l'autre un lycée général, nous vérifions tout d'abord la comparabilité de ces groupes. Pour ce faire trois critères sont utilisés : l'âge, le parcours scolaire, l'efficacité cognitive. Nous présentons, en premier lieu, ces critères, puis nous les comparons, sur la base de traitements statistiques.

8.1 Comparabilité entre les groupes : les critères

8.1.1. L'âge

Pour assurer une comparaison plus fine des deux groupes, nous prenons en compte l'âge exprimé en mois, calculé au jour de la passation du PMA, plutôt qu'en années pleines (annexe « âge », date de naissance LG ; date de naissance LP).

8.1.2 Le parcours scolaire

La variable que nous retenons ici est le nombre d'années de redoublement. Nous avons recueilli cette information grâce à un questionnaire qui nous a permis également d'interroger les lycéens de notre recherche sur leur motivation quant au choix de leur orientation, sur leur avenir en termes de formation et de métier, etc. (annexe « LG » : questionnaires LG ; annexe « LP » : questionnaires LP).

8.1.3 L'efficacité cognitive

Nous prenons comme référence les résultats à la **BATTERIE FACTORIELLE « PRIMARY MENTAL ABILITIES » - PMA**. Elle apporte une bonne prédiction du niveau d'intelligence générale et nous permet d'affiner la connaissance de nos publics.

Le PMA est constituée d'un ensemble de cinq facteurs mesurant des « aptitudes primaires mentales » chez des adolescents de 11 à 17 ans. Une première version a été publiée aux Etats-Unis en 1947 puis cet outil a été révisé en 1949 et en 1958. La version française est l'adaptation de cette troisième édition américaine. Bien que ce test ne soit pas des plus récents, il nous permet d'éviter un « effet plancher » par rapport à d'autres tests de raisonnement comme par exemple le « RAIS 2000 » dont l'âge d'application est à partir de 18 ans et l'échantillon le plus faible de niveau Bac.

Les cinq facteurs de l'intelligence³ :

- V – Signification Verbale
- S – Aptitude Spatiale
- R – Raisonnement
- N – Aptitude Numérique
- W – Fluidité Verbale (*Word-fluency*)

Outre l'obtention d'un score global pour chaque épreuve, ce test permet également de mesurer l'aptitude scolaire et l'aptitude mentale primaire.

Le score d'aptitude scolaire correspond à une nouvelle estimation du Q.I. conventionnel : $2V + R$. En effet, les épreuves V (signification verbale) et R (raisonnement) sont indiquées comme étant les meilleurs prédictifs de la réussite à l'école secondaire. Ces deux notes fournissent de bonnes corrélations avec les notations scolaires, avec des mesures standard de niveau scolaire et avec plusieurs tests « d'intelligence générale ». En effet, selon l'auteur, cette note d'« aptitude scolaire » corrèle généralement à environ .70 avec d'autres notes globales à des tests d'intelligence comme le Otis et Kublmann-Anderson. Les épreuves S (spatial) et N (numérique) ont montré des validités plus faibles vis-à-vis de la réussite scolaire mais tout de même utilisables. Tandis que l'épreuve W (fluidité verbale) n'a pas fourni de preuve formelle de sa valeur prédictive dans les recherches de pronostic scolaire ou professionnel.

La note d'aptitude mentale primaire renvoie au niveau général des sujets sur la base de ces cinq facteurs. Elle se mesure par l'addition des scores bruts obtenus à chacune des épreuves : $V + S + 2R + 2N + W$.

L'interprétation du PMA se présente sous la forme d'un profil - à partir des scores calculés sur la base de pourcentage de réussite à chaque subtest, en le situant en référence à la moyenne et au écart-type de chacun des groupes - dont les notes fournissent alors un niveau d'ensemble de l'intelligence avec des points forts et des points faibles. Les étalonnages datant de près de 50 ans, nous ne pouvons les utiliser de manière fiable. Par ailleurs, un tiers de notre échantillon (34%) est âgé de plus de 17 ans révolus.

8.2. Comparabilité entre les groupes : Les résultats

8.2.1 L'âge

8.2.1.1 Le groupe « lycée général »

L'échantillon en lycée général est composé de 23 sujets masculins, dont les âges sont répartis entre 182 mois et 214 mois (moyenne de 195 mois, écart type de 9.98), ce qui correspond à une distribution d'âge de 15 à 17 ans.

³ La présentation des épreuves ainsi que de leur consigne et leur modalité de correction se trouvent en annexe 2 « PMA » : 2.1 PMA.

8.2.1.2 Le groupe « lycée professionnel »

En lycée professionnel, l'échantillon est constitué de 23 sujets masculins dont l'âge se répartit entre 182 mois et 217 mois (moyenne 201.8, écart type 11.09) ce qui correspond à une distribution d'âge de 15 à 18 ans.

8.2.1.3 Comparaison entre les groupes

Le tableau suivant présente les résultats en mois.

Tableau 2 : Répartition des sujets par classe d'âge (scores bruts et %)

	Nombre de sujets par classe d'âge (en mois)				Total	Significativité
	180 à 190 mois	191 à 201 mois	202 à 212 mois	213 à 223 mois		
Lycée général	10 43,4%	7 30,4%	4 17,3%	2 8,6%	23 100%	NS à l'exception 180-190 vs 213-223 = S ⁴
Lycée professionnel	4 17,3%	7 30,4%	6 26%	6 26%	23 100%	NS
Significativité	NS	NS	NS	NS		Significativité
Total	14 30,4%	14 30,4%	10 21,7%	8 17,3%	46 100%	NS

Pour l'échantillon du lycée général, nous observons une différence significative entre les sujets de la classe d'âge 180-190 mois et 213-223 mois : la classe d'âge des 180-190 mois est plus représentée que la classe 213-223 mois ; ainsi les sujets en lycée général ne se répartissent pas de la même manière dans toutes les classes d'âge. Pour le lycée professionnel, les sujets sont tout aussi présents dans l'ensemble des classes d'âges.

La comparaison entre les deux groupes montre qu'il n'y a pas de différence significative entre eux pour chacune des classes d'âge. Les sujets se répartissent de manière équitable dans chacune des classes d'âge.

Enfin, nous n'observons aucune différence significative dans la répartition des sujets selon la classe d'âge, quelle que soit la formation engagée.

8.2.2 Le parcours scolaire

8.2.2.1 Le groupe « lycée général »

Ils sont scolarisés en seconde générale et issus d'une 3^{ème} générale.

60,86% n'ont jamais redoublé tandis que 30,43% ont un retard d'un an et 8,69% de deux ans ; La 3^{ème} et la 2nd sont les classes qui ont été le plus redoublées. Ils souhaitent tous passer le bac et, pour certains, aller au-delà (BTS, IUT, fac ou grandes

⁴ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 5.52 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

écoles).

8.2.2.2 Le groupe « lycée professionnel »

Ils sont scolarisés en première année de BEP dans le domaine de l'industrie ⁵ (Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisés (MSMA), Mise en Oeuvre des Matériaux de l'Industrie Textile (MEOMIT) et Métiers de la Production Mécanique Informatisée (MPMI)).

Un tiers des élèves de BEP n'a jamais redoublé (30,43%), un tiers a redoublé une fois (39,13%) et 30,43% deux fois.

Leur entrée en BEP s'est fait suite à une 3^{ème} ou à une 2nd générale. Leur orientation vers un BEP est due soit à un choix personnel, soit guidé par le conseiller d'orientation psychologue ou parce qu'ils manifestaient un désintérêt pour la formation classique avec, pour certains, des résultats insuffisants. Quant à leur orientation en MSMA, MEOMIT ou MPMI elle est, pour 50% d'entre eux, un pis aller car ils auraient souhaité une autre formation professionnelle.

8.2.2.3 comparaison entre les groupes

Le tableau suivant présente les résultats concernant le nombre d'années de redoublement.

Tableau 3 : Répartition des sujets par nombre d'années de redoublement (scores bruts et %)

⁵ Le pourcentage d'élèves de sexe féminin dans ces filières professionnelles étant habituellement très faible explique pourquoi nous limitons notre étude aux élèves de sexe masculin pour les deux types d'échantillon. « Globalement les garçons s'orientent un peu plus souvent que les filles vers les enseignements technologiques et au sein de ceux-ci choisissent plus volontiers la technologie industrielle, où ils sont très largement majoritaires (plus de 90%) » (Drosile Vasconcellos, 1998 : 32-33).

⁶ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 13.94 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁷ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 11.58 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁸ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 13.94 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁹ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 11.58 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

	Nombre d'années de redoublement			Total	Significativité
	0	1	2		
Lycée Général	14 60,86%	7 30,43%	2 8,69%	23 100%	0 vs 1 an= S ⁶ 0 vs 2 ans= S ⁷ 1 an vs 2 ans = NS
Lycée Professionnel	7 30,43%	9 39,13%	7 30,43%	23 100%	NS
Significativité	S ⁸	NS	NS		Significativité
Total	21 45,65 %	16 34,78%	9 19,56%	46 100%	21 vs 16 = NS 21 vs 9 = S ⁹ 16 vs 9 = NS

Des différences significatives apparaissent dans le groupe du lycée général : il y a plus de sujets qui n'ont jamais redoublé que de sujets qui ont redoublé une fois ou deux. Pour le lycée professionnel, les différences sont non significatives : les sujets se répartissent de manière équitable entre « aucun redoublement et une ou deux années de redoublement ».

Entre les formations, il y a une différence significative concernant l'absence d'année de redoublement : les sujets en lycée général sont plus nombreux que les sujets en lycée professionnel à n'avoir jamais redoublé.

Enfin, l'ensemble des sujets ne se répartit pas de la même manière sur le nombre d'années de redoublement. En effet, s'il n'y a pas de différence significative entre « aucune année de redoublement et un an » ou « entre un an et deux ans », nous relevons une différence significative entre aucune année de redoublement et deux ans. Les sujets sont plus nombreux à n'avoir jamais redoublé.

8.2.3 L'efficacité cognitive

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus par les deux échantillons, lycée général (LG) et lycée professionnel (LP) à l'ensemble des épreuves.

Pour chacune des épreuves, nous avons vérifié si chacune des distributions suit la loi normale et si les variables sont homogènes¹⁰. La réponse est positive dans les deux cas. Nous avons réalisé un « t de student » pour vérifier la significativité entre les groupes pour chacune des épreuves.

⁶ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 13.94 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁷ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 11.58 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁸ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 13.94 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁹ Utilisation du chi deux corrigé de Yates : $X^2_{\text{calculé}} = 11.58 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

¹⁰ Annexe 4 « PMA » : 4.5 Statistiques PMA

Tableau 4 : Pourcentages de réussite aux épreuves du PMA pour chacune des formations (générale ou professionnelle).

	SIGNIFICATION VERBALE V		SPATIAL S		RAISONNEMENT R		NUMÉRIQUE N		FLUENCE VERBALE W	
	LG	LP	LG	LP	LG	LP	LG	LP	LG	LP
Moyenne %	35,83	21,52	56,31	49,78	69,96	48,52	14,80	16,24	42,75	28,72
ECART TYPE %	10,07	11,37	22,36	26,82	13,86	20,49	8,64	7,87	11,68	11,49
SIGNIFICATIVITÉ	S		NS		S		NS		S	

Tableau 5 : Pourcentages de réussite aux aptitudes du PMA pour chacune des formations (générale ou professionnelle).

	Aptitude Scolaire AS		Aptitude mentale Primaire AMP	
	LG	LP	LG	LP
Moyenne %	44,53	28,35	37,70	29,41
Ecart type %	8,09	12,86	6,09	8,93
Significativité	S		S	

Les résultats montrent que les subtests « spatial » et « numérique » sont réussis de manière équivalente pour les deux groupes. Les trois autres épreuves présentent des différences significatives entre les lycéens de formation générale et professionnelle au profit du lycée général. Nous retrouvons ces mêmes différences dans les aptitudes scolaires et mentales primaires.

Ces significativités ne sont pas très différentes de ce que les auteurs (Thurstone et Thurstone, 1958) avaient trouvé à l'époque de leur analyse de validité du PMA. En effet, ils avaient constaté que les épreuves « spatial » et « numérique » avaient une validité plus faible vis-à-vis de la réussite scolaire, contrairement aux épreuves de « signification verbale » et de « raisonnement », et que l'épreuve « spatial » était la plus indépendante. Quant à la « fluence verbale », les résultats ici vont à l'inverse de ce que disent les auteurs puisque, selon eux, elle n'a aucune valeur prédictive dans le pronostic scolaire.

L'ensemble de ces résultats nous informe sur les caractéristiques de notre échantillon quant à certaines aptitudes mentales primaires. Lors de l'interprétation des résultats et de la discussion portant sur les compétences argumentatives, nous reviendrons sur ces résultats concernant l'efficience cognitive des lycéens afin de les mettre en lien.

Partie IV. Les compétences argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Chapitre 9. Un nouveau schéma argumentatif ?

Nos premières analyses portent uniquement sur l'énonciation dans l'argumentation lors des différentes productions langagières. Nous nous interrogeons sur la manière dont les sujets ont organisé leur argumentation mais également sur la nature et les catégories d'arguments utilisés articulés ou non à des indicateurs psycholinguistiques. Y a-t-il alors nécessité de définition d'un nouveau schéma argumentatif ?

Notre démarche sera la suivante : tout d'abord nous nous demandons si des différences significatives s'observent entre les formations scolaires ¹¹ (lycée général et lycée professionnel) et entre les modalités de tâche (orale et écrite). Nous comparons ensuite les résultats entre les modalités orales et écrites pour chaque lycée. Enfin, nous

¹¹ Annexe 5 « Lycée général » : 5.2 Résultats argumentatifs LG : Résultats globaux écrit et oral LG ; Annexe 6 « Lycée professionnel » : 6.2 Résultats argumentatifs LG : résultats globaux écrit et oral LP.

confrontons, toujours d'une manière globale, les résultats entre les sujets des deux lycées pour chaque modalité de tâches (écrite et orale).

Puis, nous tenterons de comprendre, à l'aide d'analyses exploratoires plus qualitatives, ce qui se passe du point de vue de l'énonciation dans l'argumentation de ces sujets lorsque nous tenons compte non seulement de l'ordre de passation des épreuves mais également de l'influence des destinataires. Ces analyses qualitatives porteront d'abord sur chacun des groupes ¹² puis seront croisées entre les groupes : G1 et G8, G2 et G7, G3 et G6 et G4 et G7 sur la base de tendances observées ¹³.

Ces premières analyses portent donc sur l'énonciation dans l'argumentation, qui renvoie au développement argumentatif. Les variables recherchées sont : l'introduction (In), les phases argumentatives (phases A, B et C), la conclusion ¹⁴ (Cn) ainsi que les formules de politesse d'adressage (Fad) et de clôture (Fcl) ¹⁵.

Nous nous intéressons ensuite à la nature et aux catégories d'arguments ¹⁶ ainsi qu'aux indicateurs psycholinguistiques ¹⁷ utilisés par le locuteur.

9.1 Hypothèse de résultats

Nous posons qu'en situation monogérée, orale et écrite, quel que soit le destinataire, l'énonciation du locuteur s'organise en trois phases.

A) Une phase de constat des difficultés que le locuteur rencontre du fait de la position de l'autre (à l'oral : arrêté préfectoral ou à l'écrit : arrêté municipal). Le locuteur pose le problème auquel il est confronté. Cette première phase peut être constituée de cinq manières différentes en usant de proposition(s) énoncée(s) ou de macro-proposition(s) énoncée(s) accompagnée(s) ou non d'indicateur(s) psycholinguistique(s) :

¹² Annexe 8 « Résultats qualitatifs LG vs LP » : 8.1 Groupe 1 épreuve 1 - oral PPR, 8.2 Groupe 2 épreuve 2 – écrit MMD, 8.3 Groupe 3 épreuve 1 – oral RRP, 8.4 Groupe 4 épreuve 2 – écrit DDM, 8.5 Groupe 5 épreuve 1 – écrit DDM, 8.6 Groupe 6 épreuve 2 – oral RRP, 8.7 Groupe 7 épreuve 1 – écrit MMD et 8.8 Groupe 8 épreuve 2 – oral PPR

¹³ Du fait des effectifs, dans le cadre d'hypothèses d'échelle de mesure nominale la règle de Cochran prévoit qu'aucun des effectifs théoriques ne doit être inférieur à 1 et seulement 20% de ceux-ci ne peuvent être inférieurs à 5.

¹⁴ Annexe 7 « Résultats quantitatifs LG vs LP » : 7.9 Résultats globaux gr.1-2 oral1PPR-écrit2MMD, 7.10 Résultats globaux gr.3-4 oral1RRP-écrit2DDM, 7.11 Résultats globaux gr.5-6 écrit1DDM-oral2RRP, 7.12 Résultats globaux gr.7-8 écrit1MMD-oral2PPR

¹⁵ Annexe 5 « Lycée Général » : 5.2 Résultats argumentatifs LG : Résultats globaux Ecrit et Oral LG ; annexe 6 « Lycée Professionnel » : 6.2 Résultats argumentatifs LP : Résultats globaux Ecrit et Oral LP.

¹⁶ Annexe 7 « Résultats quantitatifs LG vs LP » : 7.5 Résultats arguments gr.1-2 oral1PPR-écrit2MMD, 7.6 Résultats arguments gr.3-4 oral1RRP-écrit2DDM, 7.7 Résultats arguments gr.5-6 écrit1DDM-oral2RRP, 7.8 Résultats arguments gr.7-8 écrit1MMD-oral2PPR

¹⁷ Annexe 7 « Résultats quantitatifs LG vs LP » : 7.14 Résultats indicateurs psycholinguistiques – phases, 7.15 Résultats indicateurs psycholinguistiques intro-conclu.

A1. Le locuteur pose le problème tel qu'il est sans l'argumenter (A1a), tout en pouvant le nuancer par une forme axiologique et/ou en l'accompagnant d'une modalisation (A1b).

Exemple A1a : « [...] j'ai appris par la presse que vous avez été arrêté à la suite de rodéos que vous organisés. Malgré votre arrestation les rodéos n'ont pas cessés et en plus les jeunes conducteurs n'ont pas le droit de circuler de minuit et cela jusque 6h00. [...] » (C1D – Cédric, LG). **Exemple A1b :** (modalisation de certitude en petites majuscules et la forme axiologique en gras) « [...] c'est juste pour euh la loi que vous avez donnée comme les boîtes devaient fermer à une heure du matin JE TROUVE ça un peu ridicule. [...] » (M1P – Damien, LG).

A2. Le locuteur pose le problème et l'accompagne d'argument(s) du locuteur (A2a) auquel(s) il peut adjoindre une modalisation et/ou une forme axiologique (A2b).

Exemple A2a : (argument souligné) « [...] je suis contre la fermeture de la boîte de nuit à une heure du matin car nous venons juste à onze heures et cela ne suffit pas juste pour deux heures [...] » (M1P – Abdullah, LP). **Exemple A2b :** (argument souligné et forme axiologique en gras) « [...] Je ne suis pas de cette avie car moi ayant le permis (A) je ne m'amuse pas à faire des « rodéos », je trouve ça inadmissible. [...] » (C1M – Renaud, LP).

A3. Le locuteur pose le problème et l'accompagne d'argument(s) du destinataire (A3a) pouvant être qualifié(s) par une modalisation et/ou une forme axiologique (A3b).

Exemple A3a : (l'argument souligné) « [...] je vous appelle pour vous dire que je ne suis pas d'accord sur votre décision de fermer les boîtes de nuit à une heure car toutes les autres boîtes de nuit sont fermées plus tard. [...] » (M1P – Thomas, LG). **Exemple A3b :** (argument souligné et forme axiologique en gras) « [...] Suite à votre arrêté interdisant à tout nouveau jeune conducteur de circuler en voiture de minuit à 6h00 du matin, je[rature] trouve injuste car cela ne concerne pas la major partie des jeunes conducteurs [...] » (C3M – Anthony, LP).

A4. Le locuteur juxtapose ses arguments, qu'ils soient du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue non liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : cas de figure non rencontré

A5. Le locuteur articule ses arguments, qu'ils soient du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : (argument du Préfet double soulignement, argument apporté par le locuteur souligné et forme axiologique en gras) « [...] Je voudrais vous parler du couvre-feu que vous venez instaurer disant que les boîtes de nuit devaient fermer à une heure du matin et c'est vrai que c'est embêtant qu'il y a beaucoup de jeunes qui causent des accidents mais ce n'est pas une raison pour lever un couvre-feu [...] » (M1P – Maxime, LP).

B) Une phase de recherche de modification de la position de l'autre. Le locuteur développe son argumentation en usant d'arguments du locuteur ou du destinataire, défendant sa propre thèse en tenant compte ou non des arguments du destinataire ; ainsi le locuteur permet ou non l'ouverture d'un espace de négociation. Cette seconde phase, dite de développement, est constituée principalement de macro-propositions énoncées. Cinq possibilités s'offrent au locuteur :

B1. Le locuteur n'énonce pas d'arguments (B1a) mais la (les) proposition(s) énoncée(s) peu(ven)t être modaliser ou axiologiser (B1b).

Exemple B1a : « [...] Je pense que pour l'alcoolémie, les idées que je vous ai dit dans le message d'avant ne sont pas mal il faudrait en tenir compte mais par contre pour le tapage nocturne je n'ai pas de solution c'est vous le Préfet ça sera à vous de la trouver. [...] » (M2P, Alexandre, LP). **Exemple B1b :** (modalisation de probabilité en petites majuscules)« [...] je crois qu'IL FAUDRAIT trouver un arrangement avec le Préfet pour euh faire un test, disons sur un mois, essayer de voir sur si euh si en prévenant les jeunes en trouvant des solutions si sur une période d'un mois tout ce passe bien reporter l'horaire de fermeture. [...] » (M3R – Olivier, LP).

B2. Le locuteur énonce ses propres arguments (B2a) qu'il peut associer à une modalisation et/ou une forme axiologique (B2b).

Exemple B2a :(argument du locuteur est souligné ; les autres arguments sont du destinataire)« [...] je conner un copin qui est à l'hôpital car il à fais des « rodéo », je sais que c'est dangereu alor cilteplait dit à tes amis d'arrêté des rodéos car moi j'aimerait bien circuler la nuit [...] » (C3D – Renaud, LP). **Exemple B2b :** (argument souligné et modalisation de certitude en petites majuscules)« [...] JE PENSE qu' on doit pouvoir nous rendre ou bon nous semble à n'importe quelle heure . JE TROUVE que votre arrêté municipal pénalise tout les jeunes conducteurs ainsi que moi . [...] » (C2M, Ali, LG).

B3. Le locuteur propose des arguments se situant du côté du destinataire (B3a) qu'il modalise et/ou nuance par une forme axiologique (B3b).

Exemple B3a : (argument souligné)« [...] Je penserais plus utile d'engager certaines personnes qui seraient responsable de...de la sécurité dans la boîte de nuit. Ces personnes seraient chargées de vérifier le taux d'alcoolémie de ce que chaque personne boit et chargé de faire respecter l'ordre dans la boîte de nuit et à la sortie de la boîte de nuit. [...] » (M2P, Yannick, LG) **Exemple B3b :** (arguments soulignés et modalisation de réfutation en petites majuscules)« [...] certe il y a eu beaucoup d'accidents, mais si un jeune à un travail de nuit, ou qu'il commence tôt le matin, cela veut dire qu'il devra changer de travail. De plus certains jeunes seraient plus que mécontent, car la plupart qui sortent en boîte de nuit devraient la quitter avant minuit, ce qui entraînerai les chutes de ces lieux. Personnellement, JE NE PENSE PAS que ce soit une bonne idée, de plus s'attirer la jeunesse à dos n'est peut être pas la meilleure solution pour l'avenir. [...] » (C1M – Eric, LP).

B4. Le locuteur juxtapose ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue non liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : (argument du Maire double soulignement et argument du locuteur souligné)« [...] Vous dites que les jeunes conducteur en possession du permis A ne peut pas circulé de minuit à 6h00 du matin car il y a des dégradation de voirrie et de véhicule. Beaucoup de jeunes ne font pas de rodéos et respectent les voies public [...]. » (C1M - Raimon, LG)

B5. Le locuteur articule ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, avec ceux du destinataire (points de vue liés) qu'il peut modaliser ou

axiologiser.

Exemple : (argument du Maire double soulignement, argument du locuteur souligné et modalisation de certitude en petites majuscules)« [...] JE PENSE que les « rodéos » doivent cessé , mais JE PENSE aussi que la solution trouver n'est pas bonne , car beaucoup de jeune travail la nuit et en les interdisant de circuler sur la route vous les empêché de se rendre à leurs lieux de travail. [...] » (C1M - Alexandre, LP).

C) Une phase de proposition de résolution du conflit. Le locuteur propose en conclusion sa solution au problème posé, sa position personnelle face au problème soulevé dans la phase A et développé dans la phase B afin de clore le débat. Trois possibilités, théoriques, se présentent au locuteur qui sont constituées de proposition(s) énoncée(s) ou de macro-proposition(s) énoncée(s) accompagnée(s) ou non d'indicateur(s) psycholinguistique(s) :

Cra. Le locuteur se rallie à la position du destinataire. Finalement, il est d'accord avec l'arrêté préfectoral ou municipal. Il se situe donc du côté du destinataire.

Cra1. Le locuteur n'énonce pas d'arguments (Cra1a) mais la (les) proposition(s) énoncée(s) peu(ven)t être modalisée(s) ou axiologisée(s) (Cra1b).

Exemple :cas de figure non rencontré

Cra2. Le locuteur conclut son argumentation en l'étayant par ses propres arguments (Cra2a) qu'il peut associer à une modalisation et/ou une forme axiologique (Cra2b).

Exemple :cas de figure non rencontré

Cra3. Le locuteur propose des arguments se situant du côté du destinataire (Cra3a) qu'il modalise et/ou nuance par une forme axiologique (Cra3b).

Exemple :cas de figure non rencontré

Cra4. Le locuteur juxtapose ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue non liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple :cas de figure non rencontré

Cra5. Le locuteur articule ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, avec ceux du destinataire (points de vue liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple :cas de figure non rencontré

Cc. Le locuteur propose un compromis entre ses arguments et ceux du destinataire. Il est donc capable d'« entendre » les arguments du destinataire et de nuancer ses propres arguments afin de rendre les deux parties d'accord sur la solution à apporter au problème. Ici le locuteur ouvre un espace de négociation.

Cc1. Le locuteur conclut son argumentation par une(des) proposition (s) énoncée(s) sans apporter de nouveaux arguments (Cc1a) mais la (les) proposition(s) énoncée(s) peu(ven)t être modalisée(s) ou axiologisée(s) (Cc1b).

Exemple Cc1a :« [...] Essayez de mettre ce système en place et si cela ne vous

plaît pas vous pourrez toujours en décider un autre. Bon ben je pense que c'est tout. [...] » (M3P – Florent, LG). Exemple Cc1b : (modalisation de certitude en petites majuscules) « [...] JE PENSE que ces propositions sont dans l'intérêt de tous les habitants de cette ville et que leur application serait une très bonne chose. [...] » (C2M – Yannick, LG).

Cc2. Le locuteur propose un compromis constitué d'argument(s) du locuteur (Cc2a) qu'il peut associer à une modalisation de certitude et/ou une forme axiologique (Cc2b).

Exemple Cc2b : (argument souligné et modalisation de certitude en petites majuscules) « [...] En tout cas je souhaite pour nous les jeune on pourra circule la nuit (de minuit a 6H) parce que tu comprend alle en boîte a pied s'est pas vraiment interessant. JE PENSE que ceci et le meilleure solution pour que vous vous eclatier et nous aussi. [...] » (C2D – Morgan, LP).

Cc3. Le locuteur propose des arguments se situant du côté du destinataire (Cc3a) qu'il accompagne d'une modalisation et/ou d'une forme axiologique (Cc3b).

Exemple Cc3a : (l'argument est souligné) « [...] Je vous suggère donc de levé ces arreté municipale mais de continuer à mettre des patrouilles de la gendarmerie qui surveilleraient les lieux. [...] (C1M – Alexandre, LP). Exemple Cc3b : (argument souligné et modalisation de certitude en petite majuscules) « [...] Il voudrait, À MON AVIS, renforcé la sécurité et punir plus, plus lourdement les jeunes prient de train de faire du « rodéos. [...] » (C1M – Thomas, LG).

Cc4. Le locuteur juxtapose ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue non liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : cas de figure non rencontré

Cc5. Le locuteur articule ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, avec ceux du destinataire (points de vue liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : (argument du Maire en double soulignement, argument souligné et la modalisation en petites majuscules) « [...] Si vous [rature] voulez éviter ces « rodéos » dans les rues, vous n'avez qu'à mettre en place des rondes de prévention ou la police municipale. Les caméras de surveillances sont aussi quelques choses de non négligeable. EN EFFET , dans les pays qui utilise ce genre de surveillance, les délits ont considérablement baissé [...] ». (C1M, Aurélien, LG).

Cre. Le locuteur rejette la position du destinataire. Il estime que l'arrêté préfectoral ou municipal émis n'est pas une solution correcte au problème soulevé. Il considère que sa position est la bonne.

Cre1. Le locuteur conclut son argumentation par une(des) proposition (s) énoncée(s) sans apporter de nouveaux arguments (Cc1a) mais elle(s) peu(ven)t être modalisée(s) ou axiologisée(s) (Cc1b).

Exemple Cre1a : « [...] Je trouve ces raisons suffisantes pour cesser ces jeux dangereux. [...] » (C3D – Ronan, LG).

Cre2. Le locuteur rejette la position prise par le destinataire qu'il étaye d'argument(s) du locuteur (Cre2a) et qu'il peut associer à une modalisation et/ou une forme axiologique

(Cre2b).

Exemple Cre2b : (argument souligné et modalisation de certitude en petites majuscules) « [...] Donc j'ai décidé d'enlever le A derrière ma voiture, SACHANT QUE la gendarmerie ne va pas s'amuser à arrêter tout les véhicule. [...] » (C3M – Franck, LG).

Cre3. Le locuteur propose des arguments se situant du côté du destinataire (Cre3a) pour appuyer le fait qu'il rejette la position du destinataire. Ces arguments peuvent être accompagnés d'une modalisation et/ou d'une forme axiologique (Cre3b).

Exemple Cre3a : (argument souligné)« [...] Donc je vous demande en toute mon âme et conscience de lever cet arrêté Municipal qui généralise à tort certains jeunes automobilistes. [...] » (C1M – Moustapha – LG). Exemple Cre3b : (argument souligné et modalisation de certitude en petites majuscules)« [...] Dans ces menures JE PENSE que tu peux aisement comprendre la nécessité de stopper ces rodéos. [...] » (C1D – Nico, LG).

Cre4. Le locuteur juxtapose ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, à ceux du destinataire (points de vue non liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : cas de figure non rencontré

Cre5. Le locuteur articule ses arguments, qu'ils soient du côté du locuteur ou du destinataire, avec ceux du destinataire (points de vue liés) qu'il peut modaliser ou axiologiser.

Exemple : cas de figure non rencontré

Au-delà et en deçà de ces phases, nous nous attendons à trouver des propositions énoncées introductives (In) ou conclusives (Cn) qui auront pour statut d'introduire ou de clore la production langagière dans laquelle le locuteur s'est engagé.

9.2 Résultats globaux et analyse sur le développement argumentatif

Pour l'analyse de la significativité des écarts entre les résultats bruts le chi deux de Mc Nemar a été utilisé.

9.2.1 Le groupe en seconde générale

9.2.1.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche concerne 21 sujets sur les 23 rencontrés.

Tableau 6 : Résultats bruts pour chacune des tâches en fonction des variables retenues. Modalité orale des sujets en lycée général.

Variables	Résultats bruts (présence de la variable)			Significativité
	T1	T2	T3	
Fad	19	20	21	NS
In	16	17	18	NS
A	6	1	6	NS
B	20	21	20	NS
C	1	0	2	NS
Cn	10	6	8	NS
Fcl	11	13	11	NS

Légende : Fad : formule d'adressage, In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, Fcl : Formule de clôture, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3, NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs.

En situation monogérée orale, les résultats sont équivalents quelle que soit la tâche. En d'autres termes, les variables sont présentes de la même manière pour l'ensemble des tâches.

9.2.1.2 Effet de la situation monogérée écrite

Dans cette modalité de tâche, le groupe est constitué des 23 sujets.

Tableau 7 : Résultats bruts pour chacune des tâches en fonction des variables retenues. Modalité écrite des sujets en lycée général.

Variables	Résultats bruts (présence de la variable)			Significativité
	T1	T2	T3	
Fad	23	23	22	NS
In	18	17	19	NS
A	10	3	7	NS
B	20	23	21	NS
C	8	5	9	NS
Cn	8	9	15	NS
Fcl	16	13	13	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, T1 : *tâche 1*, T2 : *tâche 2*, T3 : *tâche 3*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

En situation monogérée écrite, les écarts entre les résultats bruts des tâches ne sont pas significatifs. Là encore, les variables sont présentes de la même manière pour l'ensemble des tâches.

9.2.1.3. Comparaison entre les situations monogérées

Le groupe est constitué de 21 sujets pour la modalité orale et de 23 sujets pour la

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

modalité écrite.

- Tâche T1

Tableau 8 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	19	23	NS
In	16	18	NS
A	6	10	NS
B	20	20	NS
C	1	8	S ¹⁸
Cn	10	8	NS
Fcl	11	16	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*, S : *significatif*.

L'écart est significatif entre les deux modalités pour la variable phase C : elle est plus présente dans la modalité écrite.

- Tâche T2

Tableau 9 : Résultats bruts pour la tâche T2 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	20	23	NS
In	17	17	NS
A	1	3	NS
B	21	23	NS
C	0	5	NS
Cn	6	9	NS
Fcl	13	13	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*.

L'ensemble des résultats est non significatif. Il n'y a pas de différence entre les deux modalités de la tâche T2 pour les variables retenues.

- Tâche T3

¹⁸ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{calculé} = 4 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

Tableau 10 : Résultats bruts pour la tâche T3 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	21	22	NS
In	18	19	NS
A	6	7	NS
B	20	21	NS
C	2	9	S ¹⁹
Cn	8	15	NS
Fcl	11	13	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*, S : *significatif*.

L'écart entre les modalités orales et écrites est significatif pour la variable phase C. Elle est plus présente dans la modalité écrite.

La comparaison des résultats entre les deux situations monogérées (orales et écrites) montre des écarts significatifs dans les tâches T1 et T3 concernant la variable phase C : la phase C est plus présente dans la modalité écrite que dans la modalité orale. Dans la tâche T2, les écarts sur l'ensemble des variables entre les deux modalités ne sont pas significatifs malgré une absence de phase C dans la modalité orale.

9.2.2 Le groupe en seconde professionnelle

9.2.2.1 Effet de la situation monogérée orale

Sur les 23 sujets rencontrés, 22 ont passé ces épreuves orales.

Tableau 11 : Résultats bruts pour chacune des tâches en fonction des variables retenues. Modalité orale des sujets en lycée professionnel.

¹⁹ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{\text{calculé}} = 4.45 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

²⁰ Entre les tâches T1 et T2, pour la phase A, il n'y a pas de différence significative dans les résultats – utilisation du chi deux corrigé de Mc Nemar : $X^2_{\text{calculé}} = 3.2 < X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05. Entre les tâches, T2 et T3, la différence est significative : utilisation du chi deux corrigé de Mc Nemar : $X^2_{\text{calculé}} = 4.16 < X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05. Enfin, entre les tâches T1 et T3, les différences sont non significatives.

Partie IV. Les compétences argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Variables	Résultats bruts (présence de la variable)			Significativité
	T1	T2	T3	
Fad	21	22	21	NS
In	17	18	14	NS
A	5	0	6	T1 vs T2 = NS T1 vs T3 = NS T2 vs T3 = S ²⁰
102NSB	20	22	21	NSC
Cn	6	6	5	NS
Fcl	16	12	12	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, T1 : *tâche 1*, T2 : *tâche 2*, T3 : *tâche 3*, NS : *non significatif*, S : *significatif*.

Les écarts entre les tâches T2 et T3 concernant la variable A sont significatifs : elle est plus présente dans la tâche T3.

Dans la situation monogérée orale des sujets en formation professionnelle, la variable phase A se distingue des autres variables. Entre les tâches T1 et T2, malgré l'absence de la phase A dans la tâche T2, l'analyse statistique ne permet pas de conclure à une différence significative. Cependant, elle le devient entre les tâches T2 et T3 : les sujets produisent significativement plus de phases A dans la tâche T3.

9.2.2.2 Effet de la situation monogérée écrite

22 sujets ont réalisé les épreuves écrites.

Tableau 12 : Résultats bruts pour chacune des tâches en fonction des variables retenues. Modalité écrite des sujets en lycée professionnel.

Variables	Résultats bruts (présence de la variable)			Significativité
	T1	T2	T3	
Fad	22	21	22	NS
In	17	14	16	NS
A	8	4	7	NS
B	20	19	19	NS
C	3	2	1	NS
Cn	11	11	14	NS
Fcl	9	11	10	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, T1 : *tâche 1*, T2 : *tâche 2*, T3 : *tâche 3*, NS : *non significatif*.

²⁰ Entre les tâches T1 et T2, pour la phase A, il n'y a pas de différence significative dans les résultats – utilisation du chi deux corrigé de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 3.2 < X^2_{théorique} = 3.841$ à .05. Entre les tâches, T2 et T3, la différence est significative : utilisation du chi deux corrigé de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 4.16 < X^2_{théorique} = 3.841$ à .05. Enfin, entre les tâches T1 et T3, les différences sont non significatives.

Les écarts ne sont pas significatifs.

Dans cette situation monogérée, l'ensemble des résultats est non significatif. Ainsi, quel que soit l'ordre des tâches, les variables sont tout autant présentes.

9.2.2.3 Comparaison entre les situations monogérées

Le groupe est constitué de 22 sujets pour chacune des modalités sur les 23 de l'échantillon global.

- Tâche T1

Tableau 13 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	21	22	NS
In	17	17	NS
A	5	8	NS
B	20	20	NS
C	1	3	NS
Cn	6	11	NS
Fcl	16	9	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*.

Les résultats ne sont pas significatifs. Il n'y a pas de différence entre les deux modalités de tâche.

- Tâche T2

Tableau 14 : Résultats bruts pour la tâche T2 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	22	21	NS
In	18	14	NS
A	0	4	NS
B	22	19	NS
C	0	2	NS
Cn	6	11	NS
Fcl	12	11	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*.

Les résultats ne sont pas significatifs. Il n'y a pas de différence entre les deux modalités de tâche.

- Tâche T3

Tableau 15 : Résultats bruts pour la tâche T3 dans les deux modalités de production langagière en fonction des variables retenues. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
Fad	21	21	NS
In	14	16	NS
A	6	7	NS
B	21	19	NS
C	2	1	NS
Cn	5	14	S ²¹
Fcl	12	12	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, NS : *non significatif*, S : *significatif*.

Les résultats sont significatifs entre les modalités orales et écrites pour la variable « conclusion ». Elle est plus présente dans la modalité écrite.

Le seul écart significatif trouvé se situe dans la tâche T3 et concerne la variable conclusion correspondant à la présence ou l'absence de celle-ci. La conclusion se rencontre davantage en situation monogérée écrite qu'en situation monogérée orale dans la troisième tâche.

9.2.3 Comparaison entre les groupes : seconde générale vs seconde professionnelle

Pour analyser la comparabilité entre les résultats des sujets en lycée général et en lycée professionnel pour chacune des situations monogérées (orale puis écrite) et chacune des tâches, nous avons utilisé le chi deux corrigé de Yates.

9.2.3.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche comprend 21 sujets sur 23 pour le lycée général et 22 sujets sur 23 pour le lycée professionnel.

- Tâche T1

Tableau 16 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

²¹ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{\text{calculé}} = 4.26 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	19	21	NS
In	16	17	NS
A	6	5	NS
B	20	20	NS
C	1	1	NS
Cn	10	6	NS
Fcl	11	16	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

- Tâche T2

Tableau 17 : Résultats bruts pour la tâche T2. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	20	22	NS
In	17	18	NS
A	1	0	NS
B	21	22	NS
C	0	0	NS
Cn	6	6	NS
Fcl	13	12	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

- Tâche T3

Tableau 18 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

Partie IV. Les compétences argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	21	21	NS
In	18	14	NS
A	6	6	NS
B	20	21	NS
C	2	2	NS
Cn	8	5	NS
Fcl	11	12	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

Il n'y a aucune différence significative entre les lycées, quelle que soit la variable et quelle que soit la tâche, dans cette modalité de production langagière.

9.2.3.2 Effet de la situation monogérée écrite

Cette modalité de tâche comprend 23 sujets pour le lycée général et 22 sujets sur 23 pour le lycée professionnel.

- Tâche T1

Tableau 19 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	23	22	NS
In	18	17	NS
A	10	8	NS
B	20	20	NS
C	8	3	NS
Cn	8	11	NS
Fcl	16	9	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

- Tâche T2

Tableau 20 : Résultats bruts pour la tâche T2. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	23	21	NS
In	17	14	NS
A	3	4	NS
B	23	19	NS
C	5	2	NS
Cn	9	11	NS
Fcl	13	11	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*.

Les écarts ne sont pas significatifs.

Tâche T3

Tableau 21 : Résultats bruts pour la tâche T3. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
Fad	22	21	NS
In	19	16	NS
A	7	7	NS
B	21	19	NS
C	9	1	S ²²
Cn	15	14	NS
Fcl	13	10	NS

Légende : Fad : *formule d'adressage*, In : *introduction*, A : *phase A*, B : *phase B*, C : *phase C*, Cn : *conclusion*, Fcl : *Formule de clôture*, LG : *lycée général*, LP : *lycée professionnel*, NS : *non significatif*, S : *significatif*.

L'écart est significatif pour la variable phase C entre les groupes LG et LP.

Nous notons un écart significatif situé dans la tâche T3 concernant la variable phase C. Ainsi, les sujets en lycée général utilisent plus cette variable dans cette troisième tâche que les sujets en lycée professionnel. Pour l'ensemble des autres tâches et quelles que soient les variables, les écarts sont non significatifs.

9.2.4 Synthèse

L'analyse de ces résultats globaux montre qu'il y a très peu de différences dans les capacités argumentatives des deux groupes. Les sujets en lycée général et en lycée

$${}^{22} X^2_{\text{calculé}} = 5.88 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841 \text{ à } .05$$

professionnel présentent le même type d'énonciation argumentative en situation monogérée orale. A l'écrit, une seule différence apparaît entre les deux groupes de lycéens et sur une seule variable : la phase C ; elle est plus utilisée par les sujets en lycée général qu'en lycée professionnel dans la tâche T3.

Concernant les résultats globaux des sujets en lycée général, il n'y a pas de différences significatives dans le développement argumentatif en situation monogérée orale entre les trois tâches : les sujets proposent chaque fois le même type d'argumentation. Nous retrouvons la même analyse dans le développement argumentatif écrit. Dans la comparaison entre les modalités des différences significatives sont présentes sur l'utilisation de la phase C : elle est plus présente dans les tâches T1 et T3 à l'écrit qu'à l'oral.

Les résultats globaux des sujets en lycée professionnel montrent une différence significative en situation monogérée orale concernant la phase A : cette phase est plus présente dans la tâche T3. Il n'y a aucune différence dans le développement argumentatif écrit entre les trois tâches. Quant à la comparaison entre les situations monogérées, elle met en avant une différence significative dans la tâche T3 sur la variable conclusion : elle est plus utilisée à l'écrit qu'à l'oral.

Ces analyses quantitatives nous apprennent qu'il y a peu de différences significatives dans les capacités argumentatives des lycéens en 2nd générale ou professionnelle. Néanmoins, les quelques différences significatives qui apparaissent se situent chaque fois dans la tâche T3 montrant bien que lorsqu'il y a changement de destinataire quelque chose se joue dans leur manière d'argumenter. C'est ce que nous allons maintenant vérifier avec les analyses qualitatives.

9.3 Résultats qualitatifs et analyses : effets de l'ordre des situations monogérées et des destinataires sur le développement argumentatif

Nous faisons le choix de remettre ici le tableau récapitulatif ²³ sur la mise en place des différents groupes afin de permettre une meilleure lisibilité des analyses qualitatives.

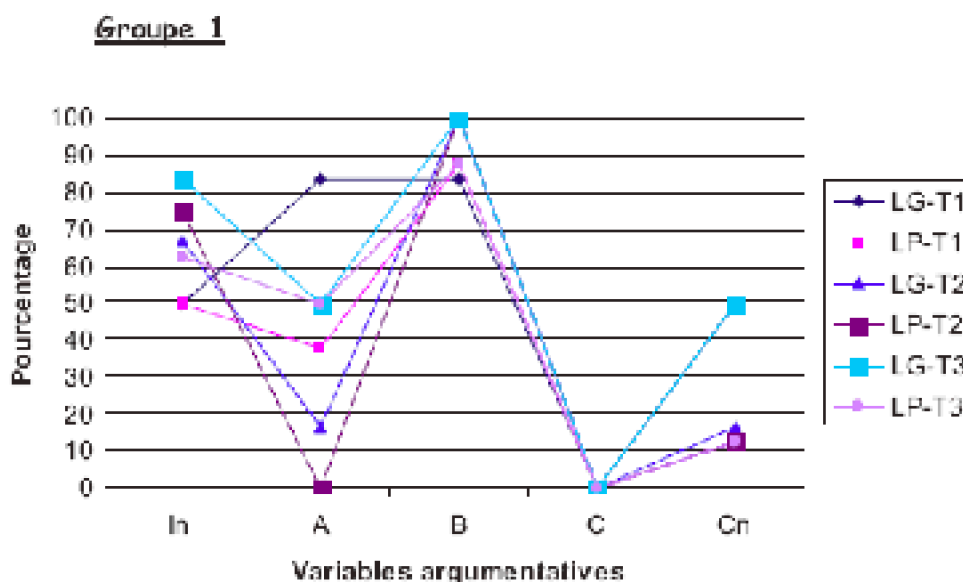
²³ Ce tableau est présenté et décrit page 101.

	ORAL			ECRIT		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
G1	Préfet	Préfet	Responsable			
G2				Maire	Maire	Détenu
G3	Responsable	Responsable	Préfet			
G4				Détenu	Détenu	Maire
	ECRIT			ORAL		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
G5	Détenu	Détenu	Maire			
G6				Responsable	Responsable	Préfet
G7	Maire	Maire	Détenu			
G8				Préfet	Préfet	Responsable

9.3.1 Effet de l'ordre des situations monogérées orales et des destinataires - Préfet et responsables de la boîte de nuit.

9.3.1.1 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit – Groupes 1 et 8.

Nous observons tout d'abord ce qui se passe dans la modalité orale lorsque les sujets s'adressent d'abord au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit (PPR) pour les sujets en lycée général et en lycée professionnel des groupes 1 et 8. Dans le groupe 1, la production orale précède la production écrite alors que dans le groupe 8 c'est l'inverse.

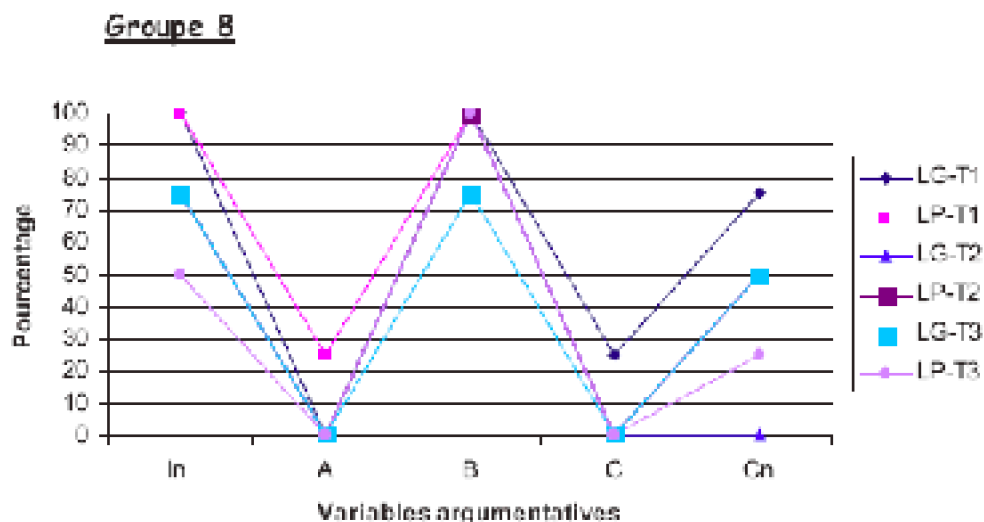


Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 1 : G1 : développement argumentatif, modalité orale – première épreuve PPR.

La figure 1 montre que la phase C n'est jamais utilisée par les sujets des deux

groupes quel que soit le destinataire. Il en est de même pour la phase A des sujets en lycée professionnel dans la tâche T2.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 2 : G8 : développement argumentatif, modalité orale – seconde épreuve PPR.

L'introduction et la phase B sont très présentes. La phase A ne l'est pas sauf pour quelques sujets en lycée professionnel dans la première tâche s'adressant au Préfet. Il en va de même pour la phase C qui est utilisée que pour quelques sujets en lycée général dans la tâche T1. La conclusion a tendance à être assez présente sauf pour les sujets en lycée général dans la seconde tâche.

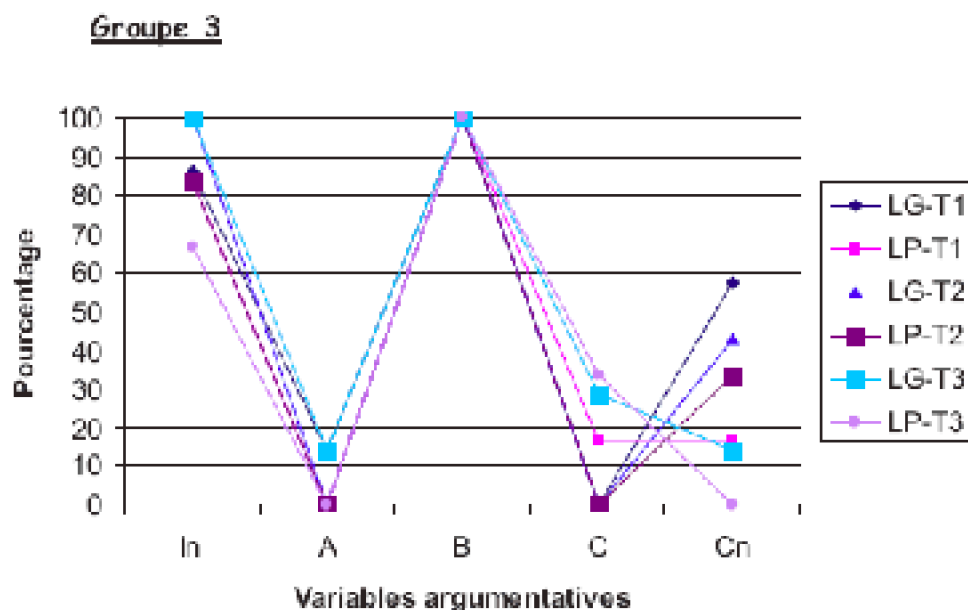
En situation monogérée orale, lorsque les sujets s'adressent au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit, ils ont tendance à introduire leur propos mais ils les font très rarement suivre d'une phase A lorsqu'ils procèdent à cette épreuve dans un second temps.

La phase B est tout aussi présente quel que soit le moment où ils passent cette épreuve mais ils ne reviennent jamais sur leur propre position dans la phase C : elle n'est jamais utilisée à l'exception d'une fois par quelques sujets en lycéegénéral dans leur premier message au Préfet lorsque l'épreuve fait suite à l'argumentation écrite.

Enfin, les sujets ont tendance à clore leur message par une conclusion à l'exception des sujets en lycée général dans la seconde tâche passée après la modalité écrite.

9.3.1.2 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet – Groupes 3 et 6.

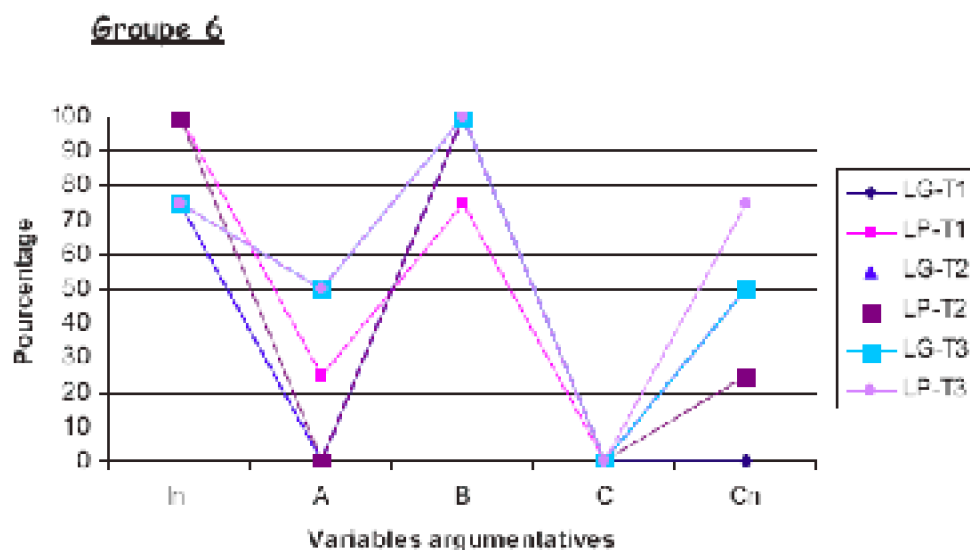
Nous observons maintenant ce qui se joue dans les productions orales lorsqu'elles s'adressent d'abord aux responsables de la boîte de nuit puis au Préfet (RRP) pour les sujets en lycée général et en lycée professionnel des groupes 3 et 6. Dans le groupe 3, la production orale précède celle écrite alors que dans le groupe 6 c'est le contraire.



Légende: In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 3 : G3 : développement argumentatif, modalité orale – première épreuve RRP.

Dans le groupe 3, l'introduction et la phase B sont de nouveau très utilisées. La phase A est absente pour les sujets des deux formations dans la tâche T2 ainsi que pour le lycée professionnel dans les tâches T1 et T3. Quant à la phase C, les sujets en lycée général ne s'en servent pas dans les tâches T1 et T2 et les sujets en lycée professionnel uniquement dans la seconde tâche. Enfin, les sujets en lycée professionnel ne proposent pas de conclusion dans la tâche T3.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, C1 : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 4 : G6 : développement argumentatif, modalité orale – seconde épreuve PPR.

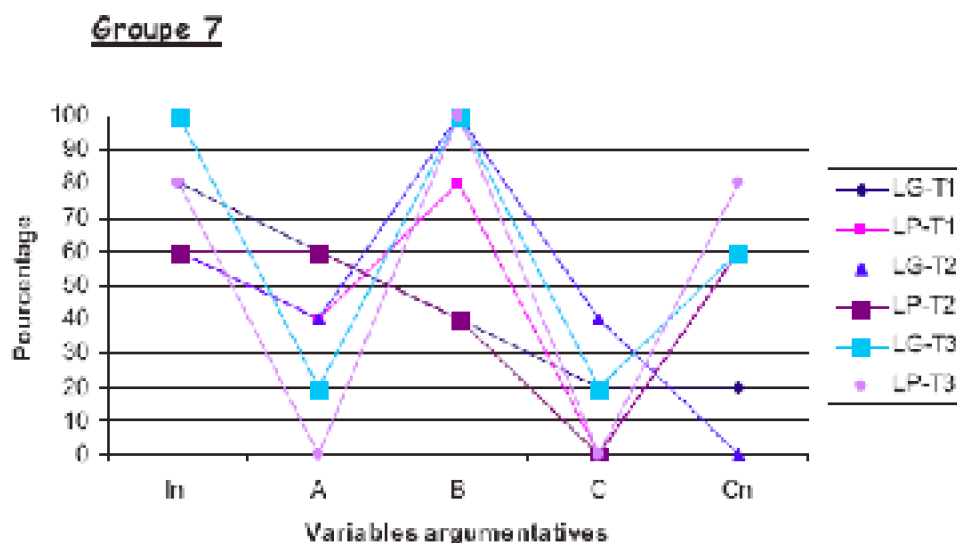
L'introduction est majoritairement présente pour chacun des destinataires tout comme la phase B. La phase A est complètement absente de la seconde tâche pour les deux groupes ainsi que dans la tâche T1 s'adressant au responsable de la boîte de nuit pour les sujets en lycée général. La phase C est inexistante quel que soit le destinataire pour les deux groupes de sujets. Enfin, nous notons la présence d'une conclusion dans certaines productions à l'exception de celle adressée au responsable de la boîte de nuit dans la tâche T1 par les sujets en lycée général.

Lorsque les sujets s'adressent d'abord au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet, l'introduction et la phase B sont très présentes. *A contrario*, la phase A est complètement absente de ces productions, qu'elles interviennent comme première ou seconde épreuve. La phase C est présente pour moins de la moitié des sujets lorsque l'épreuve orale intervient en premier et est absente lorsqu'elle est proposée dans un second temps. Enfin, certains sujets ont tendance à terminer leur discours par une conclusion.

9.3.2 Effet de l'ordre des situations monogérées écrites et des destinataires - Maire et détenu

9.3.2.1 Courriers au Maire puis au détenu – Groupes 7 et 2.

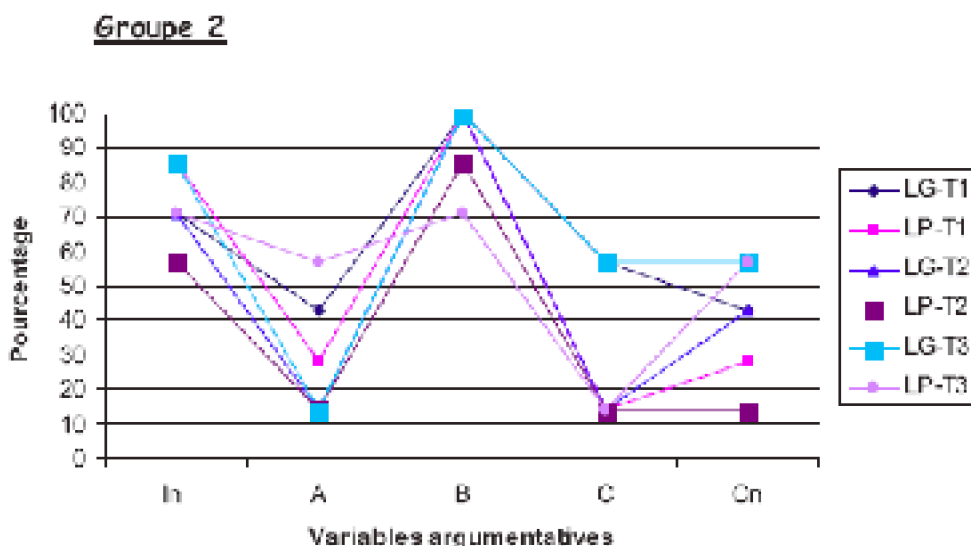
Dans les productions écrites, une partie des sujets a produit des courriers au Maire puis au détenu (MMD). Dans le groupe 7, ils ont démarré par cette épreuve alors que dans le groupe 2 elle a été précédée de l'épreuve orale.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 5 : G7 : développement argumentatif, modalité écrite – première épreuve MMD.

L'introduction et la phase B sont les variables les plus utilisées par les sujets des deux groupes de formation bien que les sujets en lycée professionnel, dans le second courrier, aient tendance à proposer moins d'arguments pour convaincre le Maire – phase B. La phase A est absente de la tâche T3 s'adressant au détenu pour le lycée professionnel. Moins de la moitié des sujets en lycée général et aucun de ceux en formation professionnelle ne se servent de la phase C alors que la conclusion a tendance à être très utilisée sauf pour les sujets en lycée général s'adressant au Maire dans le second courrier.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

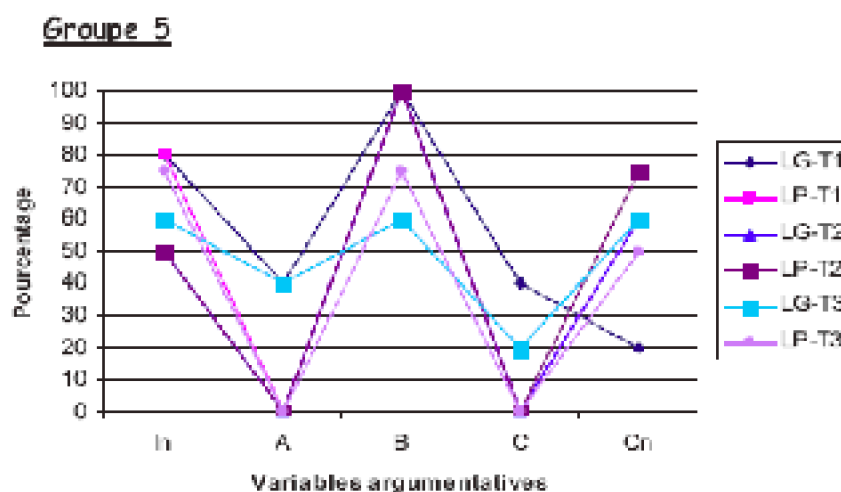
Figure 6 : G2 : développement argumentatif, modalité écrite – seconde épreuve MMD.

L'introduction et la phase B sont les variables les plus utilisées par les sujets des deux groupes de formation suivies de près par la phase A et la conclusion. Les sujets se servent également de la phase C mais dans une moindre mesure.

Dans les courriers s'adressant d'abord au Maire puis au détenu, les sujets des deux groupes ont tendance à se servir de l'ensemble des phases ainsi que d'une introduction et d'une conclusion. Les phases A et C, bien que présentes, sont moins utilisées par les sujets des deux groupes.

9.3.2.2 Courriers au détenu puis au Maire – Groupes 5 et 4.

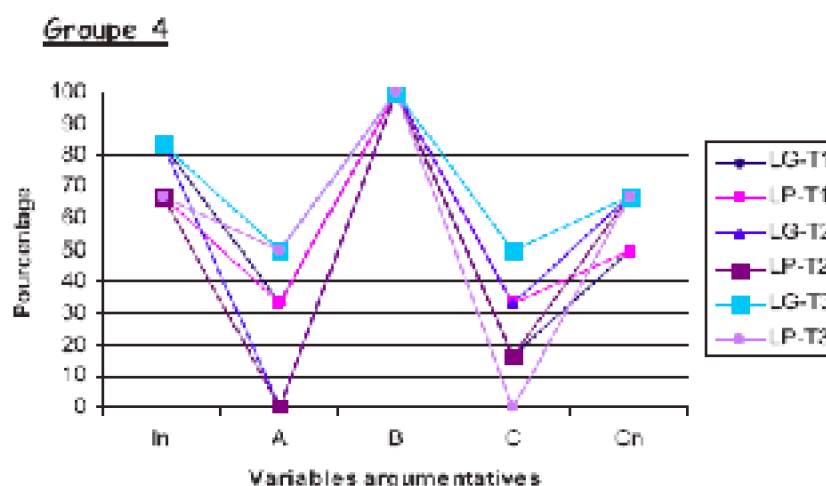
Dans les productions écrites, une partie des sujets a produit des courriers au détenu puis au Maire (DDM). Dans le groupe 5, ils ont démarré par cette épreuve alors que dans le groupe 4 elle est précédée de l'épreuve orale.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 7 : G5 : développement argumentatif, modalité écrite – première épreuve DDM.

L'introduction, la phase B et la conclusion sont les variables les plus présentes. La phase A est utilisée uniquement par des sujets en lycée général dans les tâches T1 et T3 tout comme la phase C.



Légende : In : introduction, A : phase A, B : phase B, C : phase C, Cn : conclusion, LG : lycée général, LP : lycée professionnel, T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3.

Figure 8 : G4 : développement argumentatif, modalité écrite – première épreuve DDM.

De nouveau l'introduction et la phase B sont majoritairement présentes suivies de près par la conclusion. La phase A est absente du second courrier s'adressant au détenu pour les deux groupes de sujets. Quant à la phase C, elle est utilisée par au plus la moitié des sujets dans l'ensemble des tâches à l'exception de la tâche T3 pour le lycée professionnel.

Lorsque les sujets s'adressent d'abord au détenu puis au Maire, l'introduction, la phase B et la conclusion sont présentes pour l'ensemble. La phase A est utilisée uniquement par certains sujets en lycée général pour les tâches T1 et T3, quand la situation monogérée écrite intervient comme première épreuve, et par les deux groupes, dans ces mêmes tâches, quand elle intervient comme seconde épreuve. Finalement, dans la tâche T2, la phase A n'intervient jamais. Pour la phase C, nous constatons le même cas de figure : elle est présente dans les tâches T1 et T3 lorsque la situation monogérée écrite constitue la première épreuve et pour presque tous dans la seconde épreuve ; seuls les sujets en lycée professionnel s'adressant au Maire (T3) ne s'en servent pas.

9.3.3 Synthèse

En situation d'argumentation orale il y a surtout utilisation de l'introduction et de la phase B. Les phases A et C ne sont que rarement présentes. Quant à la conclusion, elle n'apparaît que pour certains sujets.

En situation d'argumentation écrite, l'ensemble des variables est beaucoup plus présent avec une particularité pour les épreuves DDM – détenu, détenu, Maire – puisque la phase A est systématiquement absente de la tâche T2 pour les sujets en lycée général comme en lycée professionnel.

Observons maintenant ce qui se passe à l'intérieur de chacune des phases.

9.4 Résultats qualitatifs : Effets de la situation monogérée et du destinataire sur la nature et les catégories d'arguments et les indicateurs psycholinguistiques.

Il s'agit de se demander, lorsque la phase est présente, si elle est porteuse d'arguments. Si oui, de quelle nature (du locuteur ou du destinataire) sont-ils ? De quelle(s) catégorie(s) (de conséquence, de solution ou d'implication du destinataire) relèvent-ils ? Enfin, les arguments présentés sont-ils liés et, si oui, de quelle manière (juxtaposition des arguments du locuteur et du destinataire ou articulation des arguments du locuteur à ceux du destinataire). Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'analyse intergroupe qui prend en compte l'ordre de passation des épreuves et celui des destinataires. L'analyse statistique des résultats ne signale aucune significativité dans les écarts²⁴.

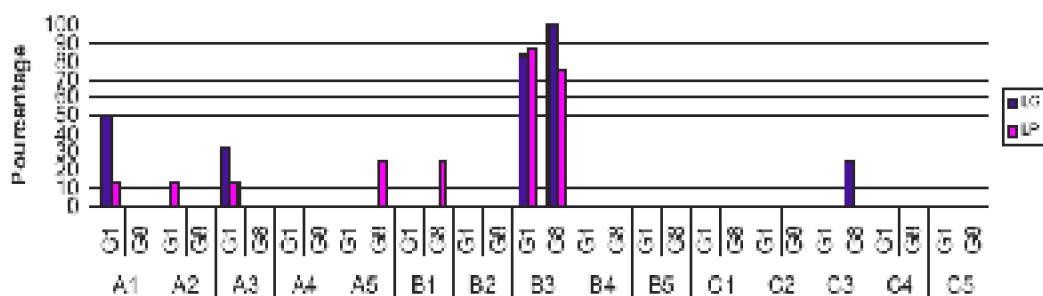
Dans les analyses qui suivent, nous proposons une première représentation graphique concernant la nature des arguments utilisés par les locuteurs (les scores bruts ont été transférés en pourcentage pour une meilleure lisibilité des résultats) puis nous nous intéressons au type d'arguments et aux indicateurs psycholinguistiques dont ils se sont servis.

9.4.1 Effet de l'ordre des situations monogérées orales et des destinataires Préfet et responsable de la boîte de nuit

9.4.1.1 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes 1 et 8 – Tâche T1

Nous rappelons que dans cette situation monogérée à l'oral, les sujets s'adressent d'abord au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit (PPR) pour les sujets en lycée général comme pour les sujets en lycée professionnel des groupes 1 et 8. Dans le groupe 1, la production orale précède la production écrite alors que dans le groupe 8 c'est l'inverse.

²⁴ Annexe 7 « Résultats quantitatifs LG vs LP » : 7.24. Nature et genre d'arguments LG - LP.



Légende: A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments postérieurs, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments antérieurs, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 9 : G1 et G8 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T1.

- Nature des arguments

Les sujets en lycée général du groupe 1 présentent dans la phase A soit une absence d'argument (A1) soit des arguments du destinataire (A3). Dans la phase B, les arguments sont de nouveau du destinataire et ce pour les deux groupes (G1 et G8). Enfin dans la phase C, un sujet en lycée général du groupe 8 propose des arguments du destinataire tout en rejetant la position de celui-ci.

Les sujets en lycée professionnel du groupe 1 fonctionnent de manière assez variée dans la phase A : certains ne proposent aucun argument (A1), d'autres amènent des arguments du locuteur (A2) et d'autres encore, des arguments du destinataire (A3). Quant au groupe 8, quelques locuteurs articulent leurs arguments à ceux du destinataire. Dans la phase B, nous retrouvons le même schéma que pour les sujets en lycée général, des arguments situés massivement en B3 pour les deux groupes ce qui signifie un apport d'arguments du destinataire. Enfin, ces sujets en lycée professionnel n'apportent aucun argument dans la phase C.

- Catégories d'arguments

Les arguments apportés par les sujets dans la phase A, qu'ils soient du locuteur ou du destinataire, sont principalement des arguments de conséquence. Dans la phase B, ils sont de conséquence et de solution du destinataire. Enfin dans la tâche C, ils sont de solution.

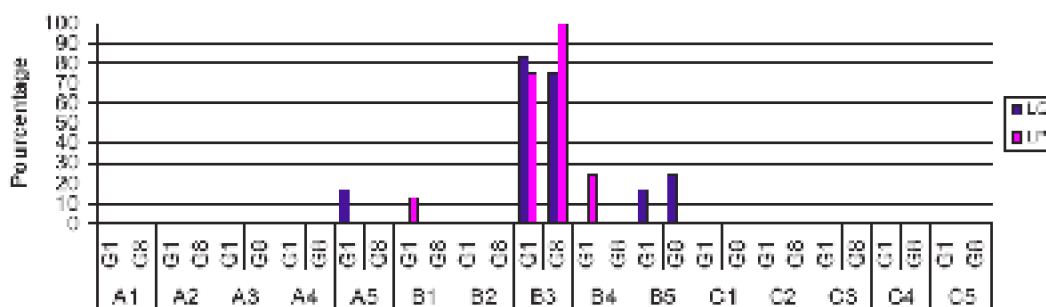
- Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général, du groupe 1 utilisent dans la phase A des modalisations de probabilité et des formes axiologiques. Dans la phase B, nous notons les trois types de modalisation et des formes axiologiques. Quant aux sujets du groupe 8, ils usent de formes axiologiques dans la phase A, de modalisations de probabilité dans la phase B et de certitude dans la phase C.

Pour le lycée professionnel, le groupe 1 se sert de modalisations de certitude et le

groupe 8 de formes axiologiques pour la phase A. Pour la phase B, il y a de nouveau les trois types de modalisation pour le groupe 1 alors que le groupe 8 n'utilise que des modalisations de probabilité.

9.4.1.2 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes 1 et 8 - Tâche T2



Légende : A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 10 : G1 et G8 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T2.

- Nature des arguments

Dans la phase A, un sujet en lycée général du groupe 1 présente ses arguments articulés à ceux du destinataire (A5). Dans la phase B, groupes 1 et 8, apportent des arguments du destinataire (B3) mais également articulés (B5). Il n'y a aucun apport d'argument dans la phase C.

Pour les sujets en lycée professionnel, les arguments présents se situent uniquement dans la phase B : ils sont du destinataire (B3) pour les deux groupes et également juxtaposés (B4) pour un sujet du groupe 1. Enfin dans cette même phase, un sujet n'apporte aucun argument (B1).

- Catégories d'arguments

Les arguments utilisés sont des arguments de conséquence et de solution du destinataire.

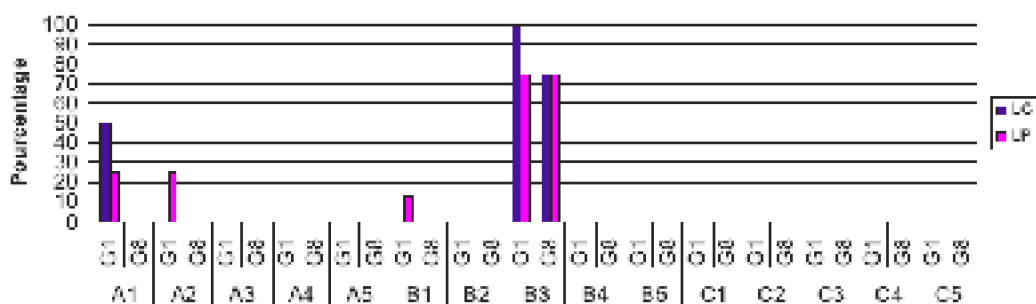
- Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général du groupe 1 utilisent tous les types d'indicateurs psycholinguistiques dans la phase B et uniquement des modalisations de probabilité dans le groupe 8 pour cette même phase.

Les sujets des deux groupes du lycée professionnel usent des mêmes modalisations – certitude et probabilité – dans la phase B.

9.4.1.3 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes

1 et 8 - Tâche T3



Légende: A1, B1, C1 : phase présente sans argument. A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur. A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire. A4, B4, C4 : phase présente avec arguments justificateurs. A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés. LG : lycée général, LP : lycée professionnel

Figure 11 : G1 et G8 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T3.

- Nature des arguments

Bien que la phase A soit présente pour quelques uns des sujets en lycée général du groupe 1, elle n’amène aucun argument. Les arguments, pour les deux groupes, se concentrent dans la phase B : ils sont du destinataire (B3). Il n’y a aucun apport d’argument dans la phase C.

Pour les sujets en lycée professionnel, nous notons soit une absence d’arguments (A1) soit des arguments du locuteur (A2) pour quelques sujets du groupe 1. Les arguments se situent surtout dans la phase B : ils sont du destinataire (B3).

- Catégories d’arguments

Pour le lycée professionnel, dans la phase A, ils sont de conséquence.

Dans la phase B, ils sont de conséquence et de solution pour l’ensemble des sujets.

- Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général se servent de modalisations de certitude et de probabilité dans la phase B tandis que les sujets en lycée professionnel n’usent que de modalisation de probabilité dans cette même phase.

Lorsque les productions orales au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit interviennent dans un second temps, la phase A est encore moins présente. Seuls quelques sujets en lycée professionnel propose une phase A articulant leurs propres arguments à ceux du destinataire, dans la tâche T1.

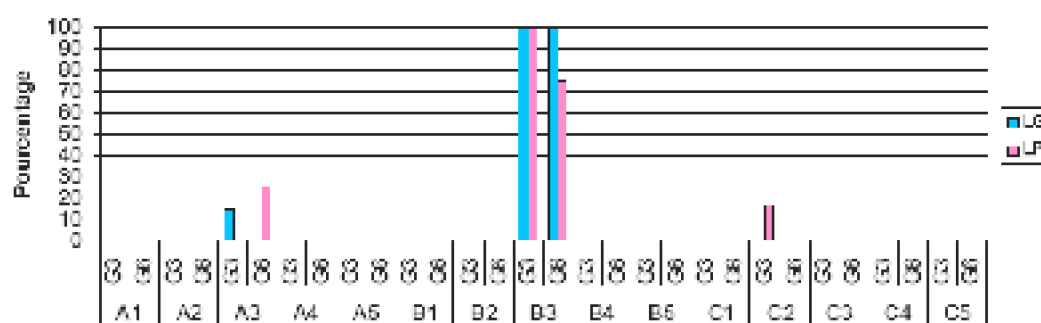
La plus grande concentration d’arguments se retrouvent dans la phase B pour l’ensemble des sujets. Il s’agit principalement d’arguments du destinataire. Quant à leur catégorie, ils sont de conséquence dans la phase A (tâche T1) et de conséquence et de solution dans la phase B.

La phase C est pratiquement inexistante sauf pour un sujet en lycée général qui rejette la position du destinataire à l'aide d'arguments de solution du destinataire.

Quant aux indicateurs psycholinguistiques, ils varient selon les sujets et l'ordre des épreuves mais dans l'ensemble très peu sont utilisés dans les phases A et C.

9.4.1.4 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet - Groupes 3 et 6 – Tâche T1

Pour les groupes 3 et 6, nous sommes toujours en situation monogérée orale mais l'ensemble des sujets de ces groupes s'adresse d'abord au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet (RRP). Dans le groupe 3, la production orale précède celle écrite alors que dans le groupe 6 c'est le contraire.



Légende: A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments entités. LE : lycée général, LP : lycée professionnel

Figure 12 : G3 et G6 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T1.

- Nature des arguments

Les sujets en lycée général et en lycée professionnel des groupes 3 et 6 présentent dans les phases A et B des arguments du destinataire (A3 et B3). Dans la phase C seul un sujet en lycée professionnel propose une phase C correspondant à une solution de rejet de la position du destinataire à l'aide d'arguments du locuteur.

- Catégories d'arguments

Les arguments sont de conséquence du destinataire dans la phase A et de conséquences et de solution dans la phase B pour les deux groupes de sujets des deux formations. Enfin, dans la phase C les arguments sont de conséquence du locuteur.

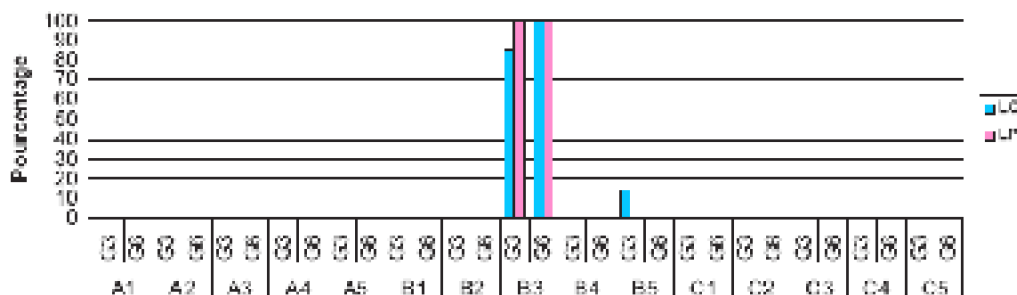
- Indicateurs psycholinguistiques

Dans la phase A, le sujet en lycée général nuance son propos par une forme axiologique. Dans la phase B, les indicateurs sont des modalisations de certitude, de probabilité et de forme axiologique pour les sujets en lycée général.

Les sujets en lycée professionnel usent de modalisations de certitude et de forme

axiologique. Enfin, le sujet en lycée professionnel qui présente une phase C ajoute une forme axiologique.

9.4.1.5 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet - Groupes 3 et 6 – Tâche T2



Légende : A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du destinataire, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 13 : G3 et G6 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T2.

- Nature des arguments

Les sujets en lycée général et en lycée professionnel des groupes 3 et 6 présentent des arguments du destinataire (B3) dans la phase B et des arguments juxtaposés pour un sujet en lycée général. Il n'y a pas de phase C.

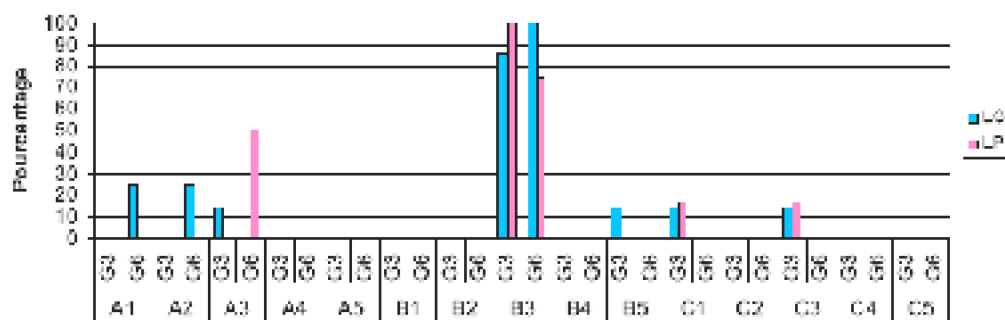
- Catégories d'arguments

Les arguments sont chaque fois de conséquence et de solution.

- Indicateurs psycholinguistiques

Les indicateurs situés dans la phase B sont des modalisations de certitude et de probabilité pour les sujets en lycée général et des modalisation de réfutation pour les sujets en lycée professionnel.

9.4.1.6 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet - Groupes 3 et 6 – Tâche T3



Legende : A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments postposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés. LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 14 : G3 et G6 : Nature des arguments, modalité orale des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T3.

- Nature des arguments

Un sujet en lycée général du groupe 3 présente, dès la phase A, des arguments du destinataire (A3) alors que quelques sujets du groupe 6 propose soit une phase A sans argument (A1) soit avec des arguments du locuteur (A2). Par contre, les deux groupes, 3 et 6, amènent massivement des arguments du destinataire dans la phase B (B3) qu'un sujet du groupe 3 articule au sien (B5). Dans la phase C, les sujets du groupe 3 la proposent avec arguments du destinataire (C3) ou sans (C1) chaque fois dans le cadre d'une solution de compromis.

Pour les sujets en lycée professionnel, des sujets du groupe 6 proposent des arguments du destinataire dès la phase A (A3). La phase B est semblable aux sujets en lycée général puisque leurs arguments sont majoritairement du destinataire. Enfin la phase C des ces sujets est également la même que pour le lycée général : soit une phase C sans argument (C1) mais rejetant la position du destinataire soit avec une phase C avec des arguments du destinataire (C3) pour asseoir une position de compromis pour le groupe 3.

- Catégories d'arguments

Les arguments sont de conséquences pour la phase A et de conséquence et de solution pour les phases B et C quels que soient les groupes et l'orientation des sujets.

- Indicateurs psycholinguistiques

Pour les sujets en lycée général, dans la phase A, ils se servent de modalisations de certitude et de formes axiologiques et dans la phase B de modalisations de certitude, de probabilité et de formes axiologiques.

Pour les sujets en lycée professionnel, les indicateurs psycholinguistiques se situent dans la phase B : il s'agit de modalisations de certitude et de formes axiologiques.

Dans cette seconde situation monogérée orale dans laquelle les sujets devaient d'abord s'adresser au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet, les arguments

utilisés sont du destinataire quelle que soit la phase. Les arguments sont ensuite plutôt de conséquence dans la phase A et de conséquence et de solution dans la phase B. Quant à la phase C, ils sont également de conséquence et de solution.

Concernant les indicateurs psycholinguistiques utilisés les modalisations de certitude et les formes axiologiques sont ceux dont usent le plus les sujets.

9.4.2 Effet de l'ordre des situations monogérées écrites et des destinataires – Maire et détenu

9.4.2.1 Courriers au Maire puis au détenu - Groupes 7 et 2 – Tâche T1

En situations monogérées écrites, une partie des sujets a produit des courriers au Maire puis au détenu (MMD). Dans le groupe 7, ils ont démarré par cette épreuve alors que dans le groupe 2 elle a été précédée de l'épreuve orale.

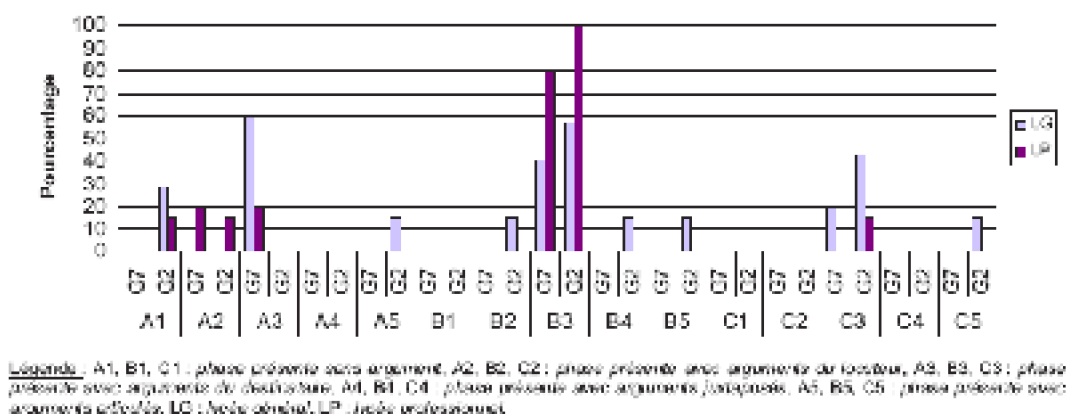


Figure 15 : G7 et G2 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T1.

Nature des arguments

Les sujets en lycée général du groupe 7 présentent, dès la phase A, des arguments du destinataire (A3) alors que quelques sujets du groupe 2 propose soit une phase A sans argument (A1) soit des arguments articulés (A5). Par contre, les deux groupes - 7 et 2 –amènent plus d'arguments du destinataire dans la phase B (B3) que d'arguments du locuteur (B2) pour des sujets du groupe 2. Quant à la phase C, les arguments se situent surtout en C3 (arguments du destinataire) pour les sujets en lycée général des deux groupes avec soit des solutions de rejet ou de compromis vis-à-vis de la position du destinataire mais également en C5 pour un sujet du groupe 2. Ce sujet propose aussi une solution de compromis.

Pour les sujets en lycée professionnel, dans la phase A, des sujets du groupe 7 proposent autant d'arguments du destinataire (A3) que d'arguments du locuteur (A2). Ceux du groupe 2 amènent la phase A soit sans argument (A1) soit avec également des arguments du locuteur (A2). Dans la phase B, les arguments sont surtout du destinataire

(B3) pour les deux groupes mais aussi du locuteur (B2), juxtaposés (B4) et articulés (B5) pour quelques sujets du groupe 2. Enfin, seul un sujet du groupe 2 propose une phase C constituée d'arguments du destinataire (C3) autour d'une solution de compromis.

· Catégories d'arguments

Les sujets en lycée général du groupe 7 apportent des arguments de conséquence dans la phase A. Dans la phase B, ils sont de conséquence et de solution et uniquement de solution dans la phase C. Ceux du groupe 2, proposent des arguments de conséquence dans la phase A et de conséquence et de solution dans les phases B et C.

Les sujets en lycée professionnel du groupe 7 et 2 présentent des arguments de conséquence dans la phase A et de conséquence et de solution dans la phase B. Dans la phase C, ils sont également de conséquence et de solution pour le sujet du groupe 2.

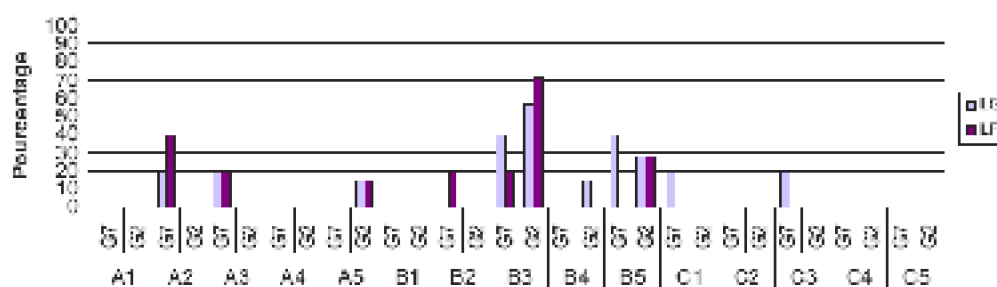
· Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général et professionnel du groupe 7 se servent de moins d'indicateurs psycholinguistiques que les sujets des groupes 2.

Les sujets du groupe 7 utilisent, dans la phase B, des modalisations de probabilité pour le lycée général et de certitude pour ceux en formation professionnelle. Pour la phase C, les sujets en lycée général se servent de modalisations de certitude et de probabilité ainsi que de formes axiologiques.

Les sujets en lycée professionnel n'useront que de formes axiologiques.

9.4.2.2 Courriers au Maire puis au détenu - Groupes 7 et 2 – Tâche T2



Légende : A1, B1, C1 : phase présente avec argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 16 : G7 et G2 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T2.

· Nature des arguments

Les sujets en lycée général et professionnel du groupe 7 présentent, dans la phase A, des arguments du locuteur (A2) et du destinataire (A3) alors que quelques sujets du groupe 2 proposent une phase A dont les arguments du destinataire sont articulés (A5)

avec les leurs. Dans la phase B, les sujets en lycée général des deux groupes présentent des arguments du destinataire (B3) ou des arguments articulés (B5) ; Ceux du groupe 2 amènent en plus des arguments juxtaposés (B4). Quant aux sujets en lycée professionnel : ceux du groupe 7 amènent soit des arguments du locuteur (B2) soit du destinataire (B3) et, ceux du groupe 2, des arguments du destinataire (B3) ou articulés (B5). Concernant la phase C, seuls deux sujets du groupe 7 en lycée général l'utilisent soit sans apporter d'arguments (C1) mais en proposant une solution de compromis soit avec des arguments du destinataire (C3) mais en rejetant la position du destinataire.

· Catégories d'arguments

Dans cette seconde tâche, les arguments sont de conséquence dans la phase A pour les sujets du groupe 7 en lycée général et professionnel. Dans la seconde phase, ils sont de conséquence, de solution et d'implication du destinataire pour le lycée général et uniquement de solution du destinataire pour le lycée professionnel. Ce groupe ne présente pas de phase C.

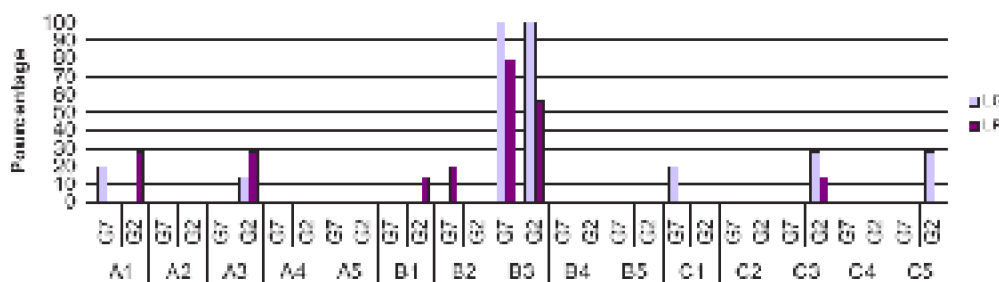
Pour le groupe 2, les arguments sont de conséquence dans la phase A et de conséquence, de solution et d'implication du destinataire dans la phase B pour les sujets des deux formations. Dans la phase C, seul le lycée général apporte des arguments de conséquence.

· Indicateurs psycholinguistiques

Dans le groupe 7, pour le lycée général nous retrouvons des modalisations de certitude dans les phases B et C. Pour le lycée professionnel, il y a un apport de modalisation de réfutation dans la phase A.

Pour le groupe 2, les modalisations sont de probabilité pour le lycée général dans la phase B et de certitude, probabilité et réfutation pour le lycée professionnel dans cette même phase.

9.4.2.3 Courriers au Maire puis au détenu - Groupes 7 et 2 – Tâche T3



Légende : A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés. LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 17 : G7 et G2 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T3.

- Nature des arguments

Les sujets en lycée général du groupe 7 n'apportent aucun argument dans les phases A (A1) et C (C1) lorsqu'elles sont présentes tandis que certains sujets du groupe 2 en présentent du destinataire (A3 et C3) voir même articulés aux leurs (C5). Les solutions apportées dans la phase C sont de compromis pour le groupe 2 et de rejet de la position du destinataire dans le groupe 7. Dans la phase B, l'ensemble des arguments apportés par ces mêmes sujets sont du destinataire (B3).

Pour les sujets en lycée professionnel, seuls quelques uns du groupe 2 proposent une phase A avec arguments du destinataire (A3) ou sans (A1), une phase B, pour les deux groupes, avec plutôt des arguments du destinataire (B3) puisqu'un seul sujet du groupe 7 présente des arguments du locuteur. Dans la phase C, il y a également qu'un sujet du groupe 2 qui termine par une solution de rejet de la position du destinataire à l'aide d'arguments du destinataire (C3).

- Catégories d'arguments

Pour le groupe 7, les arguments sont de conséquence, de solution et d'implication du destinataire dans la phase B pour le lycée général et uniquement de conséquence et d'implication du destinataire dans cette même phase pour les sujets en lycée professionnel.

Dans la groupe 2, les arguments sont de conséquence dans la phase A, de conséquence, solution et implication du destinataire dans les phases B et C pour le lycée général. Pour le lycée professionnel, ils sont également de conséquence dans la phase A mais seulement de conséquence et d'implication du destinataire dans les phases B et C. Ces sujets ne proposent pas de solution au détenu.

- Indicateurs psycholinguistiques

Pour le groupe 7, seules des modalisations de certitude sont utilisées dans la phase B pour les sujets en lycée général. Pour le groupe 2, les modalisations sont de certitude dans les phases A et B pour le lycée général et uniquement dans la phase B pour le lycée professionnel. Ils se servent également de formes axiologiques : dans la phase A pour le lycée général et dans les phases A et C pour le lycée professionnel.

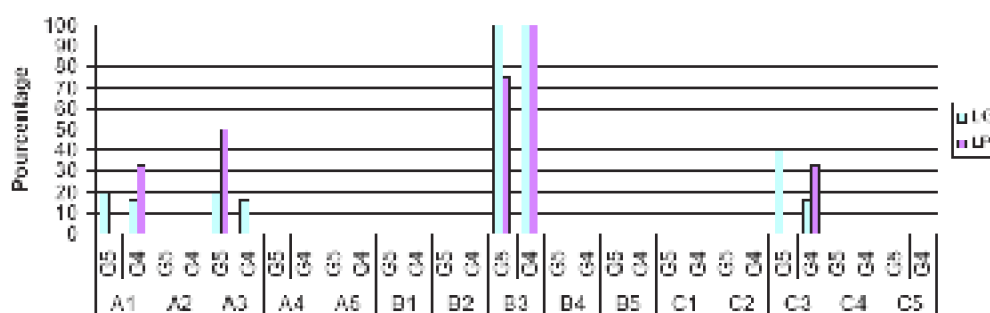
Dans les situations monogérées écrites dans lesquelles le locuteur-scripteur s'adresse d'abord au Maire puis au détenu, les sujets usent dans la phase A d'arguments de conséquence du locuteur et/ou du destinataire. La phase B apporte des arguments de solution – sauf pour le lycée professionnel dans la tâche T3 lorsqu'ils s'adressent au détenu - et nous voyons apparaître des arguments d'implication personnelle du destinataire aussi bien lorsqu'ils écrivent au Maire (T2) qu'au détenu (T3). Concernant cette phase B, il y a un apport plus important d'arguments de la part des sujets du groupe 2, qui passent cette épreuve écrite à la suite de l'argumentation orale, que des sujets du groupe 7. Mais l'ordre de passation des épreuves ne joue pas sur la nature ou la catégorie d'arguments usités. Quant à la phase C, lorsqu'elle est présente, elle amène des arguments du destinataire de conséquence et de solution dans les trois tâches alors

que ceux d'implication du destinataire n'arrivent que dans la dernière tâche adressée au détenu.

Les indicateurs psycholinguistiques dont ils se servent sont assez variés dans la tâche T1 et T2 pour le groupe 2 en lycée général. Dans la tâche T3 nous retrouvons uniquement des modalisations de certitude et des formes axiologiques.

9.4.2.4 Courriers au détenu puis au Maire - Groupes 5 et 4 – Tâche T1

Pour les analyses qui vont suivre, rappelons que les sujets du groupe 5 ont commencé par les courriers au détenu puis au Maire (DDM) tandis que les sujets du groupe 4 les ont produits à la suite de l'argumentation orale.



Légende : A1, B1, C1 : phase énonciative sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments justifiés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments artificiels, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 18 : G5 et G4 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T1.

· Nature des arguments

Les sujets en lycée général des groupes 5 et 4 présentent une phase A soit dépourvue d'arguments (A1) soit étayée par des arguments du destinataire. Dans la phase B, l'ensemble des arguments proposés par les deux groupes est du destinataire. Dans la phase C, les groupes apportent des arguments du destinataire (C3) pour appuyer leur solution de compromis (groupe 5) ou pour mieux rejeter la position du destinataire (groupe 4).

Les sujets du groupe 4 en lycée professionnel proposent une phase A non argumentée (A1) et ceux du groupe 5 appuyée par des arguments du destinataire (A3). Dans la phase B, l'ensemble des arguments des deux groupes vient du destinataire (B3). Enfin, des sujets du groupe 4 présentent une phase C constituée d'arguments du destinataire (C3) dans le cadre d'un refus de la position prise par le destinataire.

· Catégories d'arguments

Pour le lycée général, les sujets du groupe 5 proposent des arguments de conséquence dans la phase A tandis qu'ils sont d'implication personnelle du destinataire dans le groupe 4. Pour la phase B, les sujets des deux groupes se servent du même genre d'arguments :

conséquence, solution et implication personnelle du destinataire. Dans la phase C, ils sont de conséquence et de solution pour le groupe 5 et d'implication personnelle du destinataire pour le groupe 4.

Quant aux sujets du groupe 5 en lycée professionnel, ils présentent des arguments de conséquence pour la phase A. Les arguments sont de conséquence, de solution et d'implication personnelle du destinataire pour le groupe 4 et de conséquence et d'implication personnelle du destinataire pour le groupe 5 pour la seconde phase. Dans la phase C, ils sont uniquement de conséquence.

Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général du groupe 4 utilisent des formes axiologiques dans la phase A. Pour la phase B, les sujets des groupes 5 et 4 usent de modalisations de certitude et de probabilité ainsi que de formes axiologiques. Il n'y a aucun indicateur psycholinguistique dans la phase C.

Les sujets en formation professionnelle du groupe 5 se servent uniquement de formes axiologiques dans la phase A. Les sujets du groupe 4 présentent des modalisations de certitude et des formes axiologiques dans la phase B et exclusivement des formes axiologiques dans la phase C.

9.4.2.5 Courriers au détenu puis au Maire - Groupes 5 et 4 – Tâche T2

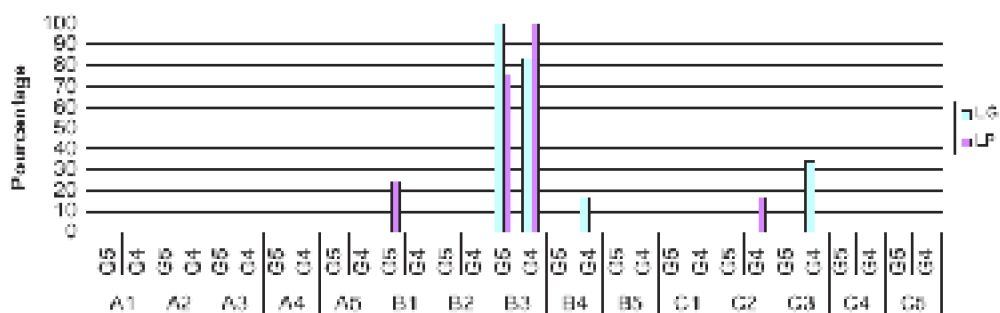


Figure 19 : G5 et G4 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T2.

Nature des arguments

Les sujets en lycée général des groupes 5 et 4 ne présentent pas de phase A. Dans la phase B, les arguments proposés par les deux groupes sont du destinataire (B3). Dans cette même phase, un sujet du groupe 4 juxtapose ses arguments à ceux du détenu. Dans la phase C, des sujets du groupe 4 apportent des arguments du destinataire (C3) pour appuyer leur solution de compromis.

Les sujets en lycée professionnel ne proposent également pas de phase A. Les arguments sont du destinataire dans la phase B lorsqu'ils sont présents (B3) puisque

quelques sujets du groupe 5 amènent cette phase sans l'argumenter (B1). Enfin, un sujet du groupe 4 se sert d'arguments du locuteur (C2) pour conclure son argumentation par une solution de compromis.

· Catégories d'arguments

Les sujets en lycée professionnel du groupe 5 usent d'arguments de conséquence et de solution dans la phase B. Ceux du groupe 4 se servent du même genre d'arguments dans la phase B avec en plus des arguments d'implication personnelle du destinataire. Dans la phase B, ces mêmes sujets ne proposent que des arguments de solution.

Les sujets en lycée professionnel des deux groupes utilisent des arguments de conséquence et de solution dans la phase B. Dans la phase C, les arguments sont de conséquence pour le sujet du groupe 4.

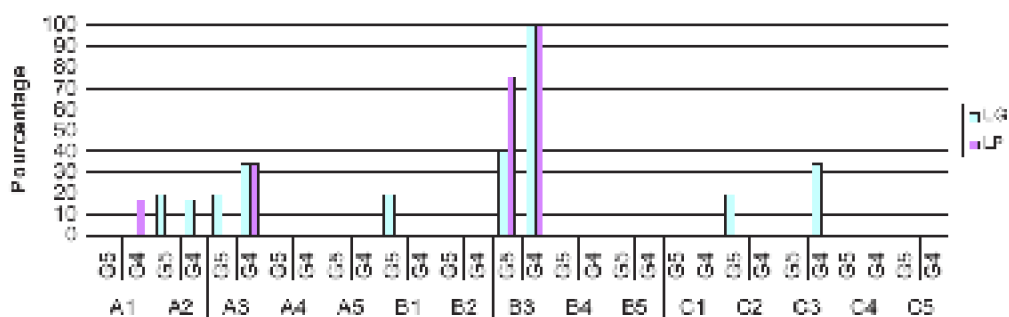
· Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets en lycée général du groupe 4 utilisent des modalisations de certitude et de probabilité dans les phases B et C.

Les sujets en lycée professionnel du groupe 4 se servent de modalisations de certitude dans les phases B et C et de modalisations de probabilité et de réfutation dans la phase B uniquement.

Il n'y a aucun indicateur psycholinguistique présent dans le groupe 5 quelle que soit la formation des sujets.

9.4.2.6 Courriers au détenu puis au Maire - Groupes 5 et 4 – Tâche T3



Légende: A1, B1, C1 : phase présente sans argument, A2, B2, C2 : phase présente avec arguments du locuteur, A3, B3, C3 : phase présente avec arguments du destinataire, A4, B4, C4 : phase présente avec arguments juxtaposés, A5, B5, C5 : phase présente avec arguments articulés, LG : lycée général, LP : lycée professionnel.

Figure 20 : G5 et G4 : Nature des arguments, modalité écrite des sujets en lycée général et professionnel dans la tâche T3.

· Nature des arguments

Les sujets en lycée général des groupes 5 et 4 présentent une phase A constituée d'arguments du locuteur (A2) ou d'argument du destinataire (A3). Dans la phase B, les

sujets du groupe 5 proposent cette phase soit sans argument (B1) soit avec des arguments du destinataire (B3) comme pour les sujets du groupe 4. Dans la phase C, les arguments du groupe 5 sont du locuteur (C2) et rejettent la position du destinataire ; ceux du groupe 4 sont du destinataire (C3), soit pour une solution de compromis, soit pour un rejet de la position de l'autre.

Les sujets du groupe 4 en lycée professionnel proposent une phase A étayée d'arguments du destinataire (A3) ou non (A1). Dans la phase B, les arguments sont du destinataire (B3) pour les deux groupes. Il n'y a ni phase A pour le groupe 5 ni phase C pour les deux groupes.

· Catégories d'arguments

Dans la phase A les arguments sont de conséquence pour les sujets en lycée général des deux groupes. Dans les phases B et C, ils sont de conséquence et de solution pour les sujets du groupe 5 et en plus d'implication personnelle du destinataire pour les sujets du groupe 4.

Pour les sujets en lycée professionnel, les arguments sont, pour le groupe 4, de conséquence dans la phase A. Ils sont de conséquence et de solution pour les deux groupes dans la seconde phase.

· Indicateurs psycholinguistiques

Les sujets du groupe 5 en lycée général se servent de modalisations de certitude dans les phases A et C en plus de formes axiologiques dans la phase C. Les sujets du groupe 4 utilisent des modalisations de certitude et des formes axiologiques dans les phases A et B et des modalisations de certitude et de probabilité dans la phase C.

Les sujets en lycée professionnel usent de peu d'indicateurs psycholinguistiques. Le groupe 5 use de formes axiologiques dans la phase A tout comme les sujets du groupe 4 qui ajoutent en plus des modalisations de certitude dans cette même phase. La phase B ne présente que des modalisations de certitude pour les sujets du groupe 4.

Dans ces derniers groupes écrivant d'abord au détenu puis au Maire nous notons une absence de phase A dans la seconde tâche, quel que soit l'ordre de passation des épreuves. Les arguments utilisés sont plutôt du destinataire quelle que soit la phase. Les arguments ont tendance à être uniquement de conséquence dans la phase A alors qu'ils sont aussi bien de conséquence, de solution que d'implication personnelle du destinataire. Concernant cette dernière catégorie, les sujets de ces groupes (5 et 4) impliquent davantage le destinataire dans la recherche de solutions pour le convaincre. Les indicateurs psycholinguistiques augmentent avec les tâches : il y en a plus dans la tâche T3 que T2 et plus dans la tâche T2 que T1 ($T3 > T2 > T1$) notamment pour les sujets du groupe 4.

9.4.3 Synthèse

Ces nouvelles analyses nous conduisent à l'intérieur de chacune des phases.

Lorsque la phase A est présente, les sujets, quel que soit le lieu de leur formation

initiale, se servent principalement d'arguments de conséquence, qu'ils soient du locuteur ou du destinataire.

La phase B est plutôt porteuse d'arguments du destinataire. Dans les situations monogérées orales les sujets deux formations présentent plutôt des arguments de conséquence et de solution tandis que dans les situations monogérées écrites ils se servent également d'arguments d'implication personnelle du destinataire, afin de l'engager dans la recherche de solution.

Nous savions déjà que la phase C était plus utilisée en situation monogérée écrite qu'orale, mais ces analyses nous apprennent que les solutions proposées sont soit de rejet soit de compromis vis-à-vis de la position de l'autre dans le conflit. Ces solutions sont étayées par des arguments plutôt de conséquence et de solution du locuteur et/ou du destinataire dans les situations monogérées orales. En situations monogérées écrites, les arguments sont également de conséquence et de solution du locuteur et/ou du destinataire mais aussi d'implication personnelle du destinataire notamment dans les tâches T3 s'adressant au détenu (MMD) et dans les groupes 5 et 4 des courriers DDM. L'ordre de passation des épreuves et des destinataires importe peu ou, du moins, influence peu le fait qu'il y ait présence ou non de la phase C. Cependant, nous notons, d'une manière générale, que cette phase est peu présente dans la seconde tâche par rapport aux deux autres en situations monogérées orales.

Quant aux indicateurs psycholinguistiques, aucune constante ne ressort. Les modalisations de certitude et les formes axiologiques sont les indicateurs les plus utilisés par les sujets quelle que soit leur formation ou la situation monogérée ou la phase même si nous constatons un apport plus important d'indicateurs dans la phase B.

9.5 Conclusion et interprétation sur le nouveau schéma argumentatif.

Notre interrogation portait sur la manière dont les sujets organisent leur énonciation argumentative face à un destinataire selon qu'ils argumentent à l'aide d'un « moyen » (Hayes et Flower, 1980) oral ou écrit. Les sujets présentent-ils le même schéma énonciatif argumentatif ou ce schéma varie-t-il selon le destinataire, la modalité et la formation dans laquelle les sujets sont engagés ?

L'analyse quantitative des résultats, chez les sujets en lycée général, montre que les variables sont présentes de la même manière dans chacune des tâches (T1, T2, T3) que ce soit en situation monogérée orale ou écrite. Des différences apparaissent dans la comparaison des situations monogérées sur la variable phase C : les sujets terminent plus souvent leur argumentation en proposant une résolution au conflit en situation monogérée écrite pour les tâches T1 et T3 (« Il voudrait, à mon avis, renforcé la sécurité et punir plus, plus lourdement les jeunes prient de train de faire du « rodéos », Thomas, LG, CIM), la tâche T2 étant semblable dans les trois tâches. Il semblerait donc qu'il y ait un effet du destinataire puisque les sujets ne s'adressent pas à la même personne dans la tâche T1 et T3. Nous verrons un peu plus loin sur quel type de destinataire ce constat repose.

Pour les sujets en lycée professionnel, une différence apparaît dans la situation monogérée orale : la phase de constat des difficultés rencontrées au vu de la position du

destinataire est plus présente dans la tâche T3 que dans les deux premières tâches (« Je voulais tout simplement vous dire que c'était injuste de fermer les boîtes à une heure du matin, car c'est trop tôt y en a qui ont pas le temps de s'amuser », Hassan, LP, M3P). Concernant la situation monogérée écrite, les résultats sont les mêmes que pour le groupe de sujets précédent : toutes les variables sont présentes de la même manière. La comparaison de ces moyens de production pour les sujets en formation professionnelle indique également une différence mais cette fois-ci sur l'utilisation de la conclusion. Les sujets produisent plus de conclusion (« en vous remerciant de votre compréhension », Alexandre, LP, C1M ») en situation monogérée écrite dans la tâche T3. Nous retrouvons de nouveau ici un effet du changement de destinataire mais pas uniquement. En effet, il y a lieu de se demander également si la modalité de production écrite, à propos de la variable conclusion, n'incite pas plus les sujets à conclure leur texte par celle-ci, préalablement à la formule de clôture.

Nous avons comparé les deux formations en situation monogérée orale puis écrite. Des distinctions apparaissent sur la dernière phase, celle concernant la résolution du conflit en situation monogérée écrite. Les sujets en lycée général concluent plus leur texte avec cette phase dans la tâche T3 que les sujets en lycée professionnel. Dans la modalité orale, aucune différence n'est à signaler entre les sujets de ces deux groupes. Il y aurait donc bien un effet de la modalité sur le schéma argumentatif.

L'analyse qualitative qui s'est appuyée sur l'ordre de présentation des épreuves et des destinataires permet d'aller plus loin dans la compréhension de ce qui se joue sur les variables A et C du schéma énonciatif argumentatif.

En situation monogérée orale, lorsque les sujets s'adressent au Préfet dans les premiers messages puis au responsable de la boîte de nuit dans le troisième (PPR) nous ne notons aucun effet du destinataire concernant les phases A et C pour les sujets en lycée général. Elles sont toutes aussi présentes ou absentes. Tandis que pour les sujets en lycée professionnel, il semblerait qu'il y ait un effet du destinataire uniquement pour la phase A puisqu'elle est présente pour chaque premier message au Préfet et pour quelques uns lorsqu'il s'adresse au responsable de la boîte de nuit. Quant à la phase C, elle est aussi absente que la conclusion est présente : il apparaît que pour ces sujets ils n'auraient pas à revenir plus longuement sur leur position.

Dans les épreuves où les sujets s'adressent d'abord au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet (RRP) nous relevons une tendance à un effet du destinataire vis-à-vis du Préfet. Les sujets en lycée général proposent systématiquement une phase A lorsqu'ils s'adressent au Préfet alors qu'elle n'est pas toujours utilisée pour le responsable de la boîte de nuit. Pour la phase C, il n'y a, semble-t-il, un effet du destinataire que pour quelques sujets. Pour les sujets en lycée professionnel, il n'y a un effet du destinataire que pour certains sujets puisqu'ils proposent la phase A et C dans les messages T1 et T3. Quant à la conclusion, elle a tendance à être assez présente.

En situation monogérée écrite, dans les courriers s'adressant d'abord au Maire puis au détenu (MMD), les tendances ne montrent pas d'effet du destinataire quelle que soit la formation dans laquelle sont engagés les sujets. Par contre, lorsque les sujets écrivent d'abord au détenu puis au Maire, nous constatons un effet du destinataire vis-à-vis du

Maire pour le lycée général dans les phases A et C. Pour le lycée professionnel, deux tendances apparaissent concernant ces mêmes phases : soit les phases A et C sont présentes dans l'ensemble des tâches, soit elles en sont complètement absentes.

Pour conclure sur ce point, en situation monogérée orale, les sujets ont tendance à ne produire aucune phase A dans la tâche T2. Cette tâche s'adressant au même destinataire que dans la tâche T1 il n'y a donc pas besoin, semble-t-il, de redonner le contexte de production. Pour les tâches T1 et T3, c'est « du tout ou rien » : les phases A sont soit présentes soit absentes sans qu'aucun consensus ne se dégage. Néanmoins, elles ont tendance à être un peu plus présentes pour le Préfet dans la tâche T1 pour les messages PPR des sujets en lycée professionnel et dans la tâche T3 pour les messages RRP pour les sujets en lycée général. Quant à la phase C, elle a tendance à être complètement absente dans cette situation monogérée au profit de la conclusion même si ces deux variables n'ont pas le même statut : la variable C permet au locuteur d'asseoir son point de vue alors que la conclusion renvoie, hors formule de politesse, aux manières de clore un échange. Finalement, c'est dans la phase B que les sujets proposent la quasi-totalité de leurs arguments en se situant par rapport à la position du destinataire.

Dans les situations monogérées écrites, les phases A et C sont plus présentes pour l'ensemble des sujets des deux formations dans les courriers MMD. Nous percevons un effet du destinataire dans les courriers DDM pour le lycée général dans ces deux phases puisque ces phases ont tendance à être absentes de la tâche T2 comme pour les messages. Il n'y a pas besoin de répéter des éléments déjà proposés dans le premier courrier sauf s'ils changent de destinataire. Pour le lycée professionnel, les phases A et C sont soit totalement présentes soit totalement absentes pour les mêmes sujets. Les sujets pour qui elles sont absentes présentent finalement le même type de schéma énonciatif argumentatif qu'en situation monogérée orale.

Nous avons ensuite étudié la constitution des phases.

Les phases A, lorsqu'elles sont porteuses d'arguments, ont tendance à être constituées d'arguments de conséquence du destinataire quelle que soit la situation monogérée. Les sujets annoncent dans cette phase en quoi la position du destinataire les dérange (« En faite je pense que ce procédé est injuste car ce n'est pas tout les jeunes qui ont le permis A qui font des « rodéos » la nuit et ces jeunes là payent pour les autres Certains jeunes aussi travail de nuit et rentre tôt le matin, il y a aussi ceux qui commence très tôt », Nicolas, LG, C1M). Les phases B sont aussi étayées d'arguments plutôt du destinataire. En situation monogérée orale, les arguments sont de conséquence et de solution alors qu'en situation monogérée écrite apparaissent en plus des arguments d'implication personnelle du destinataire surtout dans les courriers adressés au détenu (« donc sa serait bien si tu pourrais faire seccé ses rodéos qui sont très dangereux car imagine que des parents ou un bébé meure. Je ne sais pas pour toi mais je ne voudrais pas que mes amis ou mes parents meure. », Maxime, LP, C1D). Enfin, dans les phases C, les solutions de résolution du conflit sont soit de rejet (« Cet arrêté municipal ne sert à rien car les « rodéos » peuvent avoir bien avant minuit et ainsi échapper à la loi. », Ralph, LG, C3M) de la position du destinataire soit de compromis (« Je pense finalement qu'IL FAUDRAIT se renseigner sur les circonstances exactes de ces « Rodéos » et ainsi prendre des mesures avec la gendarmerie nationale », Olivier, LP, C2M). Ces solutions sont appuyées par des

arguments de conséquence et de solution du destinataire ainsi que par des arguments d'implication personnelle du destinataire en situation monogérée écrite.

Peu de différences apparaissent entre les situations monogérées si ce n'est sur la catégorie d'arguments utilisés par le locuteur. En effet, les arguments d'implication personnelle du destinataire sont plus fréquents en situation monogérée écrite qu'orale, sans doute du fait du destinataire. Dans les deux types de situation, les arguments ont tendance à être surtout du destinataire.

Enfin, les indicateurs psycholinguistiques les plus fréquents sont surtout des modalisations de certitude « je pense que », « je trouve que » et des formes axiologiques « c'est injuste », « c'est ridicule ». Nous les retrouvons principalement dans la phase B mais également dans la phase A concernant les formes axiologiques ce qui permet au locuteur de nuancer sa manière de considérer la position du destinataire (« c'est juste pour euh la loi que vous avez donnée comme les boîtes devaient fermer à une heure du matin je trouve ça un peu ridicule. », Damien, LG, M1P).

Finalement, contrairement à ce que nous attendions, l'énonciation du locuteur ne s'organise pas toujours en trois phases. Il semble qu'en situation monogérée orale les sujets proposent plutôt une énonciation en une phase avec la phase B comme phase principale, cette phase permettant à la fois d'avancer des arguments contre la position du destinataire et de donner sa propre position. En situation monogérée écrite, cette tendance demeure mais avec une proportion plus grande de sujets qui proposent deux phases : soit A et B soit B et C. Nous reviendrons sur cette organisation en phase dans le chapitre suivant portant sur les profils énonciatifs argumentatifs.

Par ailleurs, nous nous attendions à ce que ces phases soient encadrées d'une introduction et d'une conclusion. En situation monogérée orale, l'introduction est présente dans plus de 75% des productions pour les trois tâches chez les sujets en lycée général et dans les deux premières tâches chez les sujets en lycée professionnel. En situation monogérée, elles le sont dans plus de 70% des cas pour les deux types de formation. Quant à la conclusion, elle est beaucoup moins présente que l'introduction puisque nous notons sa présence dans moins de 47% des productions orales et dans 63% des productions écrites.

Néanmoins, pour reprendre notre interrogation de ce début de chapitre sur la nécessité de définir un nouveau schéma argumentatif, il nous semble tout à fait possible de reconsidérer cette question du schéma argumentatif tel qu'il a été proposé par différents auteurs (Adam, 1987, 1992a, 1992b, 1996, 1999 ; Brassard, 1996, 1998). En effet, même si les sujets que nous avons rencontrés ne produisent jamais les trois phases encadrées par une introduction et une conclusion, il nous paraît quand même possible de repenser le schéma argumentatif sous l'angle de l'énonciation argumentative permettant ainsi de prendre en compte non seulement l'argumentation en tant que telle mais également le « mouvement » dialogique de celle-ci. Nous reviendrons plus longuement dans le chapitre 12 sur ces questions en proposant un nouveau schéma énonciatif argumentatif.

Chapitre 10. Des profils énonciatifs dans l'argumentation

Le chapitre précédent nous a permis d'entrer dans la compréhension de l'organisation de l'énonciation argumentative. Nous avons ainsi constaté que si certains sujets présentent une organisation argumentative en trois phases, pour d'autres elle se fait en deux phases, voire même en une. Cette organisation en phases permet de mettre en évidence des profils énonciatifs dans l'argumentation, elle aide aussi à observer la dynamique intra individuelle entre les tâches demandées. Un même sujet garde-t-il toujours le même profil d'une tâche à l'autre ou en change-t-il en fonction du destinataire ?

Nous débutons ce chapitre en étudiant l'hypothèse de résultats attendue sur les profils énonciatifs argumentatifs, sur la base des résultats obtenus dans les deux groupes de sujets. Puis, dans un second temps, à partir de notre hypothèse de résultats sur l'organisation de ces profils en modèles, nous exposerons les résultats sur les variabilités intra individuelles. Ces derniers résultats s'appuieront sur une double analyse quantitative et qualitative.

10.1 Hypothèse de résultats : des profils énonciatifs

Nous nous attendons à observer quatre types de profils d'énonciation, en fonction de la présence ou de l'absence des différentes phases énonciatives dans les situations monogérées orales et écrites.

- Profil 1. Le locuteur produit un texte ou un discours très succinct dans lequel aucune des trois phases énonciatives n'est présente.
- Profil 2. Le locuteur produit un texte ou un discours très succinct avec une absence de deux phases.
 - Profil 2a. Soit la A et la B
 - Profil 2b. Soit la A et la C
 - Profil 2c. Soit la B et la C
- Profil 3. Le locuteur omet une des phases. Soit :
 - Profil 3a. Il ne pose pas le problème : absence de la phase A.
 - Profil 3b. Il ne développe pas son argumentaire : pas de phase B.
 - Profil 3c. Il ne propose pas de solution au conflit : pas de phase C.
- Profil 4. Le locuteur présente une argumentation en trois phases.

Nous nous attendons à ce que la répartition entre les profils d'énonciation ²⁵ soient homogènes entre les situations monogérées orales et écrites. En d'autres termes, nous nous attendons à ce qu'il y ait autant de sujets dans chacun des profils en situation monogérée orale et écrite.

10.2 Résultats globaux et analyse sur les profils énonciatifs

Pour l'analyse de la significativité des écarts entre les résultats bruts le chi deux de Mc Nemar a été utilisé.

10.2.1 Le groupe en seconde générale

10.2.1.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche concerne 21 sujets sur les 23 rencontrés.

Tableau 22 : Résultats bruts sur les profils pour les trois tâches. Modalité orale des sujets en lycée général.

Profil	Résultats bruts (présence des variables)			Significativité
	T1	T2	T3	
P1	0	0	1	NS
P2	15	20	13	NS
P3	6	1	6	NS
P4	0	0	1	NS
Significativité	P2 vs P3 = S ²⁶	P2 vs P3 = S ²⁷	P1 vs P2 = S ²⁸ P1 vs P3 = NS P1 vs P4 = NS P2 vs P3 = NS P2 vs P4 = S ²⁹ P3 vs P4 = NS	
Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; T1 : tâche 1 ; T2 : tâche 2 ; T3 : tâche 3 ; NS : non significatif ; S : significatif.				

Les écarts ne sont pas significatifs entre les tâches. Le profil P2 concernant l'absence de deux phases est le plus représenté.

²⁵ Annexe 9 : « Résultats profils » : 9.1 Résultats profils écrit LG-LP, 9.2 Résultats profils oral LG-LP,

²⁶ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 3.857 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

²⁷ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 17.19 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

²⁸ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 10.28 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

²⁹ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 10.28 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

Cependant, à l'intérieur d'une même tâche, nous notons des écarts significatifs entre les profils : dans la tâche T1, le profil P2 est le plus représentatif de cette tâche ; dans la tâche T2 c'est également le profil P2 le plus prégnant ; dans la tâche T3, le profil P2 est le plus caractéristique puis vient le profil P3 par rapport à P1 et P4.

En situation monogérée orale, chez les sujets en lycée général, le profil P2 est celui qui comprend le plus de sujets.

10.2.1.2 Effet de la situation monogérée écrite

Cette modalité de tâche concerne les 23 sujets.

Tableau 23 : Résultats bruts sur les profils pour les trois tâches. Modalité écrite des sujets en lycée général.

Profil	Résultats bruts (présence des variables)			Significativité
	T1	T2	T3	
P1	0	0	0	NS
P2	12	17	11	NS
P3	6	4	10	NS
P4	5	2	2	NS
Significativité	NS	P2 vs P3 = S ³⁰ P2 vs P4 = S ³¹ P3 vs P4 = NS	P2 vs P3 = NS P2 vs P4 = S ³² P3 vs P4 = S ³³	

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; T1 : tâche 1 ; T2 : tâche 2 ; T3 : tâche 3 ; NS : non significatif ; S : significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les tâches.

Dans la tâche T1, il n'y a pas un profil plus prégnant que l'autre : les sujets se répartissent entre les profils P2, P3 et P4. Dans la seconde tâche, le profil P2 est le plus représenté par rapport aux profils P3 et P4 mais il n'y a pas de différence significative entre les profils P3 et P4. Enfin, dans la tâche T3, Les sujets se distribuent autant dans les profils P2 que P3 - aucune différence significative – par rapport au profil P4 pour lequel nous observons des écarts significatifs.

En situation monogérée écrite, si le profil P2 reste très représenté dans l'ensemble des tâches, les autres profils P3 et P4 sont également assez présents. En effet, dans la tâche T1 nous ne notons pas de différence entre ces trois profils quant à la distribution des sujets. Cependant, dans la tâche T2, les sujets se répartissent surtout dans le profil

³⁰ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 8.04 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

³¹ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 11.84 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

³² Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 6.23 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

³³ Utilisation du chi deux de Mc Nemar : $X^2_{calculé} = 5.33 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

P2 alors que dans la tâche T3, ils se retrouvent dans les profils P2 et P3.

10.2.1.3 Comparaison entre les situations monogérées

Le groupe est constitué de 21 sujets pour la modalité orale et de 23 sujets pour la modalité écrite.

- Tâche T1

Tableau 24 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	0	NS
P2	15	12	NS
P3	6	6	NS
P4	0	5	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans la première tâche.

- Tâche T2

Tableau 25 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	0	NS
P2	20	17	NS
P3	1	4	NS
P4	0	2	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans la seconde tâche.

- Tâche T3

Tableau 26 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	0	NS
P2	13	11	NS
P3	6	10	NS
P4	1	2	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : Absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans cette dernière tâche.

Pour l'ensemble des sujets en lycée général, nous ne trouvons pas de différence significative entre les situations monogérées orales et écrites concernant les profils.

10.2.2 Le groupe en seconde professionnelle

Pour l'analyse de la significativité des écarts entre les résultats bruts le chi deux de Mc Nemar a été utilisé.

10.2.2.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche concerne 22 sujets sur les 23 rencontrés.

Tableau 27 : Résultats bruts sur les profils pour les trois tâches. Modalité orale des sujets en lycée professionnel.

Profil	Résultats bruts (présence des variables)			Significativité
	T1	T2	T3	
P1	0	0	0	NS
P2	18	22	15	NS
P3	4	0	7	NS T2 vs T3 = S ³⁴
P4	0	0	0	NS
Significativité	P2 vs P3 = S ³⁵		P2 vs P3 = NS	

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; T1 : tâche 1 ; T2 : tâche 2 ; T3 : tâche 3 ; NS : non significatif ; S : significatif.

Les écarts sont significatifs entre les tâches T2 et T3 : il y a plus de sujets dans le profil P3 de la tâche T3 que dans la tâche T2 mais les écarts sont non significatifs entre les tâches T1 et T2 et T1 et T3.

Concernant la tâche T1, l'écart est significatif entre les profils P2 et P3 : les sujets ont

³⁴ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{calculé} = 5.14 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

³⁵ Utilisation du test du Chi deux de Mc Nemar. $X^2_{calculé} = 8.9 > X^2_{théorique} = 3.841$ à .05.

plutôt un profil P2. Alors que, dans la tâche T3, l'écart est non significatif entre ces deux profils. Enfin, dans la tâche T2, les sujets sont tous de profil P2.

En situation monogérée orale, les sujets en lycée professionnel sont plutôt de profil P2 dans les tâches T1 et T2, et de profils P2 et P3 pour la dernière tâche, même si le profil P2 comprend le plus grand nombre d'individus.

10.2.2.2 Effet de la situation monogérée écrite

Cette modalité de tâche concerne 22 sujets.

Tableau 28 : Résultats bruts sur les profils pour les trois tâches. Modalité écrite des sujets en lycée professionnel.

Profil	Résultats bruts (présence des variables)			Significativité
	T1	T2	T3	
P1	1	1	1	NS
P2	11	18	15	NS
P3	10	3	6	NS
P4	0	0	0	NS
Significativité	P1 vs P2 = S ³⁶ P1 vs P3 = S ³⁷ P2 vs P3 = NS	P1 vs P2 = S ³⁸ P1 vs P3 = NS P2 vs P3 = S ³⁹	P1 vs P2 = S ⁴⁰ P1 vs P3 = NS P2 vs P3 = S ⁴¹	

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; T1 : tâche 1 ; T2 : tâche 2 ; T3 : tâche 3 ; NS : non significatif ; S : significatif.

Il n'y a pas d'écart significatif entre les tâches mais à l'intérieur de chacune d'elle.

Dans la tâche T1, les sujets se répartissent indifféremment entre les profils P2 et P3 par rapport au profil P1. Dans la tâche T2, les sujets sont plutôt de profil P2. Dans la tâche T3, les sujets sont également, pour la plupart, de profil P2.

En situation monogérée écrite, le profil P2 est caractéristique des tâches T2 et T3 alors que dans la tâche T1 les sujets se répartissent sur deux profils : P2 et P3.

³⁶ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 8.3 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

³⁷ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 7.36 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

³⁸ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 15.21 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

³⁹ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 10.71 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁰ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 12.25 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴¹ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 3.857 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

10.2.2.3 Comparaison entre les situations monogérées

Les groupes sont constitués chacun de 22 sujets.

- Tâche T1

Tableau 29 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	1	NS
P2	18	11	NS
P3	4	10	NS
P4	0	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans la première tâche.

- Tâche T2

Tableau 30 : Résultats bruts pour la tâche T2 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	1	NS
P2	22	18	NS
P3	0	3	NS
P4	0	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans la seconde tâche.

- Tâche T3

Tableau 31 : Résultats bruts pour la tâche T1 dans les deux modalités de production langagière en fonction des profils. Lycée professionnel.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
P1	0	1	NS
P2	15	15	NS
P3	7	6	NS
P4	0	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les modalités orales et écrites dans cette dernière tâche.

Pour l'ensemble des sujets en lycée professionnel, nous ne trouvons pas de différence significative entre les situations monogérées concernant les profils.

10.2.3 Comparaison entre les groupes : seconde générale vs seconde professionnelle

Pour analyser la comparabilité entre les résultats des sujets en lycée général et en lycée professionnel, pour chacune des situations monogérées (orale puis écrite) et chacune des tâches, nous avons utilisé le chi deux corrigé de Yates.

10.2.3.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche comprend 21 sujets sur 23 pour le lycée général et 22 sujets sur 23 pour le lycée professionnel.

- Tâche T1

Tableau 32 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	0	0	NS
P2	15	18	NS
P3	6	4	NS
P4	0	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : Absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T1 dans la modalité orale.

- Tâche T2

Tableau 33 : Résultats bruts pour la tâche T2. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en

fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	0	0	NS
P2	20	22	NS
P3	1	0	NS
P4	0	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T2 dans la modalité orale.

- Tâche T3

Tableau 34 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	1	0	NS
P2	13	15	NS
P3	6	7	NS
P4	1	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T3 dans la modalité orale.

Il n'y a pas de différence significative entre les sujets du lycée général et ceux du lycée professionnel en situation monogérée orale : ils se répartissent de la même façon dans les différents profils.

10.2.3.2 Effet de la situation monogérée écrite

Dans le groupe des sujets en lycée général, ils sont 23 individus et dans le groupe des sujets en lycée professionnel ils sont 22.

- Tâche T1

Tableau 35 : Résultats bruts pour la tâche T1. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

Partie IV. Les compétences argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	0	1	NS
P2	12	11	NS
P3	6	10	NS
P4	5	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T1 dans la modalité écrite.

· Tâche T2

Tableau 36 : Résultats bruts pour la tâche T2. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	0	1	NS
P2	17	18	NS
P3	4	3	NS
P4	2	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T2 dans la modalité écrite.

· Tâche T3

Tableau 37 : Résultats bruts pour la tâche T3. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité écrite en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
P1	0	1	NS
P2	11	15	NS
P3	10	6	NS
P4	2	0	NS

Légende : P1 : absence de phases ; P2 : absence de deux phases ; P3 : absence d'une phase ; P4 : toutes les phases sont présentes ; NS : non significatif.

Les écarts ne sont pas significatifs entre les sujets des deux formations concernant la tâche T3 dans la modalité écrite.

En situation monogérée écrite, les sujets des deux formations possèdent des profils

homogènes.

10.3 Conclusion et interprétation sur les profils énonciatifs

L'analyse par profil des résultats sur l'organisation énonciative argumentative a montré que les sujets ne se répartissent que très rarement dans les quatre types de profils. Ils se partagent, quel que soit leur choix de formation, dans des profils de type P2 – deux absences de phases – ou de type P3 – une absence de phase. Notre hypothèse n'est donc que partiellement validée puisque nous ne retrouvons pas systématiquement les quatre types de profils.

Néanmoins, d'après ces résultats statistiques, la répartition entre les profils se trouve être homogène entre les situations monogérées orales et écrites. La seconde partie d'hypothèse est donc validée.

10.4 Hypothèse de résultats : des profils aux modèles énonciatifs

A partir de la définition d'un profil par tâche (P1, P2, P3 ou P4), nous observons ce qui se joue entre les trois tâches. Les trois tâches présentent-elles le même profil ? Ou sont-elles différentes les unes des autres ? A partir de ces constats, cinq modèles résumant la dynamique intra individuelle ont pu être décrits :

- **Modèle 1.** Les trois tâches ont le même profil, quel que soit le destinataire. **T1 = T2 = T3.**
- **Modèle 2.** Les tâches T1 et T2 présentent le même profil alors que la tâche T3 diffère des précédentes parce que le locuteur n'a pas affaire au même destinataire. **T1 = T2 mais T3 \neq T1 et de T2.**
- **Modèle 3.** Les tâches T1 et T2 renvoient à des profils différents puisque la tâche 2 appelle à la négociation. La tâche T3 rappelle le profil de la seconde (T2) c'est-à-dire que le locuteur ouvre tout de suite un espace de négociation. **T1 \neq T2 mais T3 = T2 donc T3 \neq T1.**
- **Modèle 4.** Les deux premières tâches sont sur des profils différents puisque la seconde tâche oblige beaucoup plus le scripteur/oralisateur à négocier son propos et la troisième tâche reprend le profil de la première. **T1 \neq T2 et T3 = T1 mais T3 \neq T2.**
- **Modèle 5.** Les trois tâches offrent des profils différents. **T1 \neq T2 \neq T3.**

Les hypothèses sont les suivantes : nous nous attendons à ce que les sujets produisent les trois tâches demandées selon l'un des cinq modèles d'énonciation précédents et que la distribution entre les modèles soit homogène entre les situations monogérées orales et écrites⁴² dans un même groupe – lycée général et lycée professionnel - ainsi qu'entre les groupes. En effet, nous nous attendons à ce que les sujets se répartissent de la même manière sur les différents modèles quelle que soit la situation monogérée. Par ailleurs,

⁴² Annexe 9 : « Résultats profils » : 9.4 Répartition profils en modèle, 9.5 Répartition sujets ds modèle.

d'un point de vue intra individuel, nous nous attendons à ce que les sujets restent dans le même modèle énonciatif quelle que soit la modalité de communication (oral ou écrit).

10.5 Résultats et analyse de la variabilité intra individuelle entre les situations monogérées

Pour l'analyse de la significativité des écarts entre les résultats bruts des situations monogérées le chi deux de Mc Nemar a été utilisé.

10.5.1 Le groupe en seconde générale

Le groupe est constitué de 21 sujets en situation monogérée orale et de 23 sujets en situation monogérée écrite.

Tableau 38 : Résultats bruts dans les deux modalités de production langagière sur les modèles énonciatifs argumentatifs. Lycée général.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
M1	9	4	NS
M2	6	6	NS
M3	5	3	NS
M4	1	5	NS
M5	0	5	NS
Significativité	M1 vs M2 = NS M1 vs M3 = NS M1 vs M4 = S ⁴³ M1 vs M5 = S ⁴⁴ M2vs M3 = NS M2 vs M4 = NS M2 vs M5 = NS M3 vs M4 = NS M3 vs M5 = NS M4 vs M5 = NS	M1 vs M2 = NS M1 vs M3 = NS M1 vs M4 = NS M1 vs M5 = NS M2vs M3 = NS M2 vs M4 = NS M2 vs M5 = NS M3 vs M4 = NS M3 vs M5 = NS M4 vs M5 = NS	
Légende : M1 : T1=T2=T3 ; M2 : T1=T2 T3≠T1 T3≠T2 ; M3 : T1≠T2 T3=T2 T3≠T1 ; M4 : T1≠T2 T3=T1 T3≠T2 ; M5 : T1≠T2≠T3 ; NS : non significatif ; S : significatif.			

En situation monogérée orale, deux résultats sont significatifs : le premier concerne les écarts entre les modèles M1 et M4 et le second les écarts entre les modèles M1 et M5. Ces écarts sont au profit du modèle M1 ce qui indique que les sujets produisent des discours dans lesquels leurs trois tâches sont réalisées de la même manière – M1 : T1=T2=T3.

En situation monogérée écrite, les écarts ne sont pas significatifs. Les sujets se

⁴³ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 6.4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁴ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 7.1 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

distribuent de manière équitable entre les modèles.

La comparaison des situations monogérées ne fait pas apparaître d'écart significatif. Les sujets se répartissent de la même manière dans les modèles, que ce soit en situation monogérée orale ou écrite. Néanmoins, l'analyse qualitative⁴⁵, montre que du point de vue intra individuel entre les situations monogérées, sur les 21 sujets ayant produits les deux épreuves – orale et écrite - 81% des sujets changent de modèle d'énonciation langagière lorsqu'ils passent de la situation monogérée orale à celle écrite. Les sujets gardant le même fonctionnement entre les deux situations monogérées se situent pour 75% d'entre eux dans le modèle M1 : ils reproduisent chaque fois le même type de production langagière ; les 25% restant se classent dans le modèle M3 - les tâches T1 et T2 sont différentes tout comme les tâches T3 et T1 alors que les tâches T2 et T3 sont produites de la même façon.

En situation monogérée orale, les sujets en lycée général se répartissent de manière identique sur les trois premiers modèles : M1, M2, M3. Alors qu'en situation monogérée écrite, la répartition s'effectue sur les cinq modèles.

L'analyse qualitative montre, quant à elle, que 80% des sujets modifient leur énonciation selon le moyen mis à leur disposition (oral ou écrit).

10.5.2 Le groupe en seconde professionnelle

Les sujets de ce groupe sont au nombre de 22 dans chacune des situations monogérées.

Tableau 39 : Résultats bruts dans les deux modalités de production langagière sur les modèles énonciatifs argumentatifs. Lycée général.

⁴⁵ Annexe 9 : « Résultats profils » : 9.4 Répartition profils en modèle.

⁴⁶ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 5.4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁷ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁸ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 7.1 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁹ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 5.4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	MODALITÉ ORALE	MODALITÉ ÉCRITE	
M1	12	3	S ⁴⁶
M2	4	5	NS
M3	2	4	NS
M4	3	6	NS
M5	1	4	NS
Significativité	M1 vs M2 = S ⁴⁷ M1 vs M3 = S ⁴⁸ M1 vs M4 = S ⁴⁹ M1 vs M5 = S ⁵⁰ M2 vs M3 = NS M2 vs M4 = NS M2 vs M5 = NS M3 vs M4 = NS M3 vs M5 = NS M4 vs M5 = NS	M1 vs M2 = NS M1 vs M3 = NS M1 vs M4 = NS M1 vs M5 = NS M2 vs M3 = NS M2 vs M4 = NS M2 vs M5 = NS M3 vs M4 = NS M3 vs M5 = NS M4 vs M5 = NS	
Légende : M1 : T1=T2=T3 ; M2 : T1=T2 T3≠T1 T3≠T2 ; M3 : T1≠T2 T3=T2 T3≠T1 ; M4 : T1≠T2 T3=T1 T3≠T2 ; M5 : T1≠T2≠T3 ; NS : non significatif ; S : significatif.			

En situation monogérée orale, les écarts sont significatifs entre le modèle M1 et les autres modèles. Les sujets de ce groupe dans ce type de situation présentent les mêmes discours dans chacune des tâches.

En situation monogérée écrite, les écarts ne sont pas significatifs. Les sujets se répartissent de la même manière entre les modèles.

La comparabilité des situations monogérées montre une différence significative pour le modèle M1 : en situation monogérée orale les sujets se regroupent plus dans ce modèle qu'en situation monogérée écrite. Pour les autres modèles, la répartition est équivalente. Mais la variabilité intra individuelle entre les situations monogérées, renseigne que 85.7% des sujets, sur les 21 ayant passé les deux épreuves – orale et écrite –, modifient leur façon de procéder entre les deux modalités tandis que 14.2% restent dans le même modèle. Pour ces derniers, les deux tiers (66.6%) se situent dans le modèle M1 et 33.3% dans le modèle M3.

Les sujets en lycée professionnel, en situation monogérée orale, produisent des messages sur le même modèle – M1 – quel que soit le destinataire. En situation monogérée écrite, ils se distribuent de manière identique entre les différents modèles.

⁵⁰ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 9.3 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁶ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 5.4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁷ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁸ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 7.1 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

⁴⁹ Utilisation du test du Chi deux corrigé de Mc Nemar. $X^2_{\text{calculé}} = 5.4 > X^2_{\text{théorique}} = 3.841$ à .05.

La variabilité intra individuelle indique d'une part que les productions langagières des sujets se situent plus dans le modèle M1 en situation monogérée orale qu'écrite et, d'autre part, que plus de 85% d'entre eux passent d'un modèle à un autre en changeant de moyen de communication.

10.5.3 Comparaison entre les groupes : seconde générale vs seconde professionnelle

Pour analyser la comparaison entre les résultats des sujets en lycée général et en lycée professionnel pour chacune des situations monogérées (orale puis écrite), nous avons utilisé le chi deux corrigé de Yates.

10.5.3.1 Effet de la situation monogérée orale

Cette modalité de tâche comprend 21 sujets sur 23 pour le lycée général et 22 sujets sur 23 pour le lycée professionnel.

Tableau 40 : Résultats bruts. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
M1	9	12	NS
M2	6	4	NS
M3	5	2	NS
M4	1	3	NS
M5	0	1	NS
<u>Légende</u> : M1 : T1=T2=T3 ; M2 : T1=T2 T3≠T1 T3≠T2 ; M3 : T1≠T2 T3=T2 T3≠T1 ; M4 : T1≠T2 T3=T1 T3≠T2 ; M5 : T1≠T2≠T3 ; NS : non significatif.			

Les écarts ne sont pas significatifs.

10.5.3.2 Effet de la situation monogérée écrite

Cette modalité de tâche comprend 23 sujets pour le lycée général et 22 sujets sur 23 pour le lycée professionnel.

Tableau 41 : Résultats bruts. Comparabilité entre LG et LP dans la modalité orale en fonction des variables retenues.

VARIABLES	RÉSULTATS BRUTS (présence de la variable)		SIGNIFICATIVITÉ
	LG	LP	
M1	4	3	NS
M2	6	5	NS
M3	3	4	NS
M4	5	6	NS
M5	5	4	NS
Légende : M1 : T1=T2=T3 ; M2 : T1=T2 T3≠T1 T3≠T2 ; M3 : T1≠T2 T3=T2 T3≠T1 ; M4 : T1≠T2 T3=T1 T3≠T2 ; M5 : T1≠T2≠T3 ; NS : non significatif.			

Les écarts ne sont pas significatifs.

Les comparaisons entre les sujets des deux groupes ne montrent aucune différence significative. Les sujets des deux groupes de formation fonctionnent globalement de la même manière.

En situation monogérée orale, ils se répartissent sur quatre des cinq modèles pour le lycée général et sur l'ensemble des modèles pour le lycée professionnel.

En situation monogérée écrite, l'ensemble des sujets se distribue sur les cinq modèles.

10.6 Conclusion et interprétation sur les modèles énonciatifs dans l'argumentation

L'analyse des résultats indique que les sujets en lycée général se distribuent sur l'ensemble des modèles en situation monogérée écrite et dans les quatre premiers en situation monogérée orale. Les sujets en formation professionnelle présentent les cinq modèles. Il y a donc une absence du modèle M5 en situation monogérée orale pour le lycée général.

Ces premiers résultats nous permettent de valider une partie de notre hypothèse puisque nous nous attendions effectivement à ce que les sujets se répartissent sur l'un de ces cinq modèles énonciatifs mais également que cette distribution soit homogène entre les situations monogérées (orale et écrite) pour un même groupe de sujets (lycée général et lycée professionnel) et entre les deux groupes. Concernant l'homogénéité entre les situations monogérées, elle est vérifiée pour le lycée général, puisqu'il n'y a pas de différence sur la distribution entre les modèles. Pour le lycée professionnel, une différence est à noter concernant le modèle M1 qui est plus présent en situation monogérée orale qu'écrite. Enfin, la comparaison entre les situations monogérées des deux groupes montre qu'il n'y a pas de différence entre eux.

Cependant au niveau des différences intra individuelles, nous postulons que les sujets gardaient le même modèle énonciatif d'une situation monogérée à l'autre : cette hypothèse n'est pas vérifiée. En effet, l'analyse qualitative présente une variabilité de plus de 80% entre les situations monogérées.

Malgré le fait que la plupart des sujets changent de modèle énonciatif, une analyse

plus en nuance (en tenant compte de l'ordre de passation des épreuves : oral puis écrit ou écrit puis oral) montre qu'en réalité 19% des sujets en lycée général et professionnel modifient singulièrement leur mode de fonctionnement argumentatif entre les situations monogérées. En effet, ces sujets passent des modèles M1 – toutes les tâches sont semblables - ou M5 – toutes les tâches sont différentes - à des modèles M2, M3 ou M4 qui proposent de vraies distinctions dans la manière d'argumenter vis-à-vis de destinataires différents. Mais 14.2% des sujets en lycée général et 9.5% des sujets en lycée professionnel font le cheminement inverse puisqu'ils vont des modèles M2, M3 et M4 vers des modèles M1 et M5 dans lesquels ils ne tiennent plus compte du destinataire. Nous en concluons que notre hypothèse concernant l'homogénéité intra individuelle est validée à 66.6% pour le lycée général et à 71.4% pour le lycée professionnel. Il semblerait donc que pour certains sujets il y ait un effet de la modalité de communication : l'écrit ou l'oral (selon les sujets) incitant plus à prendre en compte le destinataire.

Chapitre 11. Le destinataire dans l'argumentation monogérée

L'organisation argumentative en phases permet de rendre compte de l'énonciation argumentative sous forme d'un profil par tâche, puis sous forme de modèle par situation monogérée. Mais quelle est la place du destinataire dans cette énonciation ? Il y a plusieurs manières de comprendre quelle est la place accordée par le locuteur au destinataire.

Une première approche consiste à analyser le type d'argumentation engagée par le locuteur-oralisateur ou le locuteur-scripteur : le locuteur propose-t-il simplement une argumentation unilatérale, c'est-à-dire une argumentation dans laquelle il tente de convaincre le destinataire que sa position est la bonne ou présente-t-il une argumentation bilatérale dans laquelle il essaie de prendre le conflit dans sa globalité en l'envisageant sous plusieurs angles ?

L'analyse des formules de politesse utilisées par le locuteur est une autre piste pour observer la prise en compte du destinataire : le locuteur s'adresse-t-il au destinataire de manière amicale, lorsqu'il écrit par exemple au détenu, ou propose-t-il plutôt des formules conventionnellement reconnues pour le Maire et le Préfet ou, encore, n'utilise-t-il que des formules « neutres » ?

Enfin, l'analyse des pronoms personnels renvoyant au destinataire nous renseigne également sur la place accordée au destinataire.

Nous débutons ce chapitre en présentant les résultats attendus sur le type d'argumentation⁵¹ engagée puis ceux sur les formules de politesse⁵² utilisées, pour

⁵¹ Annexe 8 « Résultats qualitatifs LG vs LP » : 8.9 Résultats types argumentation

⁵² Annexe 8 « Résultats qualitatifs LG vs LP » : 8.10 Résultats formules de politesse

terminer par la prise en compte du destinataire⁵³ à travers l'emploi des pronoms personnels. Ces résultats s'appuieront uniquement sur des analyses qualitatives⁵⁴ puisqu'elles nous conduisent à prendre en compte l'ordre de passation des épreuves en fonction des destinataires. Nous nous appuierons sur les huit groupes définis dans le chapitre 9⁵⁵.

11.1 Hypothèse de résultat : Le type d'argumentation engagée par le locuteur

L'argumentation engagée par le locuteur sera différente selon le destinataire auquel il s'adresse. Nous nous attendons à ce que les sujets face aux destinataires « jeunes » (gérant de la boîte de nuit et détenu), utilisent plutôt une argumentation unilatérale et à ce que, face aux destinataires ayant une fonction de dirigeant (maire et préfet), ils fassent usage d'une argumentation bilatérale, quelle que soit la modalité de tâche.

11.2 Résultats qualitatifs : Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées sur le type d'argumentation engagée par le locuteur

11.2.1. Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées orales - Préfet et responsables de la boîte de nuit

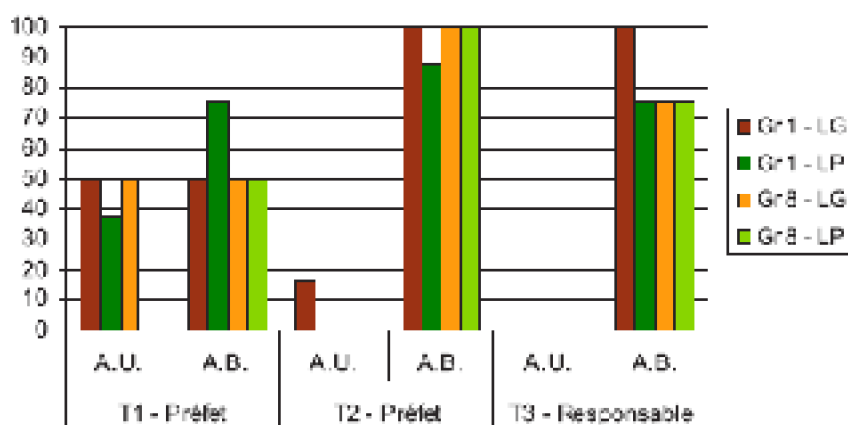
11.2.1.1 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes 1 et 8

Nous observons tout d'abord ce qui se passe, pour les sujets en lycée général et professionnel, dans la modalité orale lorsque ces sujets s'adressent d'abord au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit (PPR). Dans le groupe 1, la production orale précède la production écrite alors que dans le groupe 8 c'est l'inverse.

⁵³ Annexe 8 « Résultats quantitatifs LG vs LP » : 8.11 Résultats implication locuteur-destinataire

⁵⁴ Annexe 8 « Résultats qualitatifs LG vs LP » : 8.1 Groupe 1 épreuve 1 oral PPR ; 8.2 groupe 2 épreuve 2 écrit MMD ; 8.3 Groupe 3 épreuve 1 oral RRP ; 8.4 Groupe 4 épreuve 2 écrit DDM ; 8.5 Groupe 5 épreuve 1 écrit DDM ; 8.6 Groupe 6 épreuve 2 oral RRP ; 8.7 Groupe 7 épreuve 1 écrit MMD ; 8.8 groupe 8 épreuve 2 oral PPR

⁵⁵ Page 135



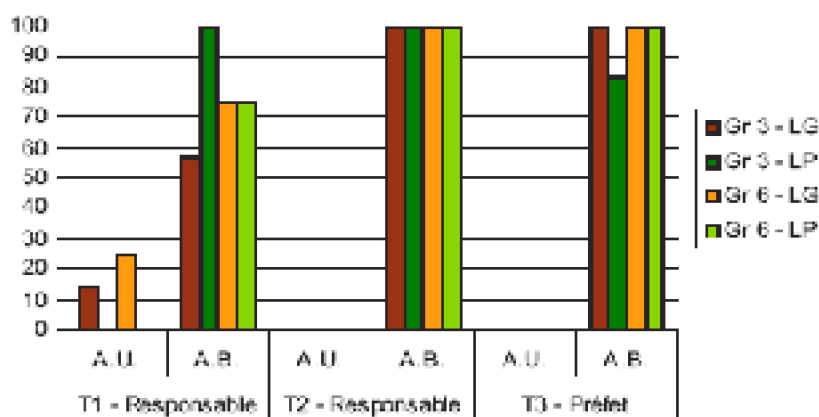
Légende : AU : Argumentation unilatérale, AB. : Argumentation bilatérale ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

Figure 21 : Groupe 1 et 8 : Type d'argumentation engagée, modalité orale – épreuve PPR.

Les sujets des deux formations engagent aussi bien une argumentation unilatérale que bilatérale dans la première tâche s'adressant au Préfet alors que dans la seconde comme dans celle adressée au responsable de la boîte de nuit, l'argumentation engagée est plutôt unilatérale.

11.2.1.2 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet – Groupes 3 et 6.

Dans ces messages, les sujets des deux formations s'adressent d'abord au responsable de la boîte de nuit, puis au Préfet (RRP). Dans le groupe 3, la production orale précède celle écrite, alors que dans le groupe 6 c'est le contraire.



Légende : AU : Argumentation unilatérale, AB. : Argumentation bilatérale ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

Figure 22 : Groupe 3 et 6 : Type d'argumentation engagée, modalité orale – épreuve RRP.

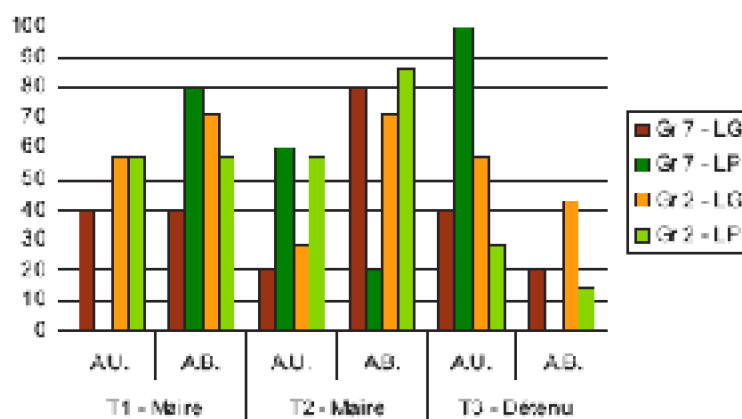
Pour les deux groupes de sujets, les argumentations engagées sont plutôt bilatérales quel que soit le destinataire.

En situation monogérée orale, les sujets des deux formations ont tendance à engager plutôt des argumentations bilatérales quel que soit le destinataire auquel ils s'adressent. L'argumentation unilatérale est, d'une manière générale, peu utilisée : elle est surtout présente dans la première tâche lorsque les sujets s'adressent au Préfet.

11.2.2. Effet de l'ordre des situations monogérées écrites et des destinataires - Maire et détenu

11.2.2.1 Courriers au Maire puis au détenu – Groupes 7 et 2.

En situation monogérée écrite, une partie des sujets a produit des courriers au Maire puis au détenu (MMD). Dans le groupe 7, ils ont débuté par cette épreuve alors que dans le groupe 2 elle a été précédée de l'épreuve orale.



Légende : AU : Argumentation unilatérale, AB : Argumentation bilatérale ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

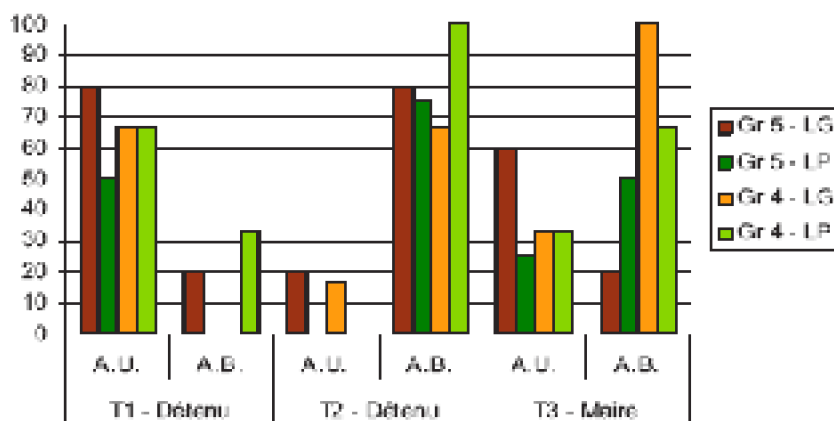
Figure 23 : Groupe 7 et 2 : Type d'argumentation engagée, modalité écrite – épreuve MMD.

Pour les courriers adressés au Maire, l'argumentation engagée par les locuteurs est, pour les sujets en lycée général du groupe 7, tout autant unilatérale que bilatérale dans la première tâche alors qu'elle devient à 80% bilatérale dans la seconde. Pour les sujets en lycée professionnel de ce même groupe, l'argumentation engagée est d'abord bilatérale dans la première tâche pour devenir plutôt unilatérale dans la seconde. Dans la dernière tâche s'adressant au détenu, les sujets en lycée général proposent massivement une argumentation unilatérale alors que ceux en lycée professionnel proposent, en partie seulement, une argumentation unilatérale.

Pour les sujets du groupe 2, à qui cette épreuve est proposée dans un second temps, l'argumentation engagée par les locuteurs a tendance à être également tout autant unilatérale que bilatérale dans le premier courrier au Maire, bilatérale dans la tâche T2 et unilatérale pour celui au détenu.

11.2.2.2 Courriers au détenu puis au Maire - Groupe 5 et 4

L'autre partie des sujets a produit des courriers au détenu puis au Maire (DDM). Dans le groupe 5, ils ont commencé par cette épreuve alors que dans le groupe 4 elle est précédée de l'épreuve orale.



Légende : A.U. : Argumentation unilatérale, A.B. : Argumentation bilatérale ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

Figure 24 : Groupe 5 et 4 : Type d'argumentation engagée, modalité écrite – épreuve DDM.

Dans la première épreuve s'adressant au détenu, l'ensemble des sujets a tendance à engager une argumentation unilatérale alors que, dans la seconde, ils proposent surtout une argumentation bilatérale, tout comme pour le courrier au Maire, à l'exception des sujets en lycée général du groupe 5 qui reviennent à une argumentation unilatérale.

En situation monogérée écrite, les sujets ont tendance à engager une argumentation plutôt bilatérale lorsqu'ils s'adressent au Maire. Pour le détenu, l'argumentation engagée par les locuteurs est de préférence unilatérale sauf lorsque celui-ci intervient également comme second destinataire (groupe 4). Quelques exceptions sont cependant à noter : dans la modalité écrite MMD, les sujets en lycée général et en lycée professionnel du groupe 7 proposent tout autant une argumentation unilatérale que bilatérale pour la tâche T1, les sujets en lycée professionnel du groupe 7 continuent de présenter majoritairement une argumentation unilatérale dans le second courrier au Maire tout comme les sujets en lycée général – groupe 5 - s'adressant au Maire dans la tâche T3 de la modalité écrite DDM.

11.3 Conclusion et interprétation sur le type d'argumentation engagée par le locuteur

Par rapport à notre hypothèse, nous notons que les sujets des deux groupes ont tendance – à quelques exceptions près présentées ci-dessus – à engager des argumentations bilatérales lorsqu'ils s'adressent au Préfet et au responsable de la boîte

de nuit en situation monogérée orale et au Maire en situation monogérée écrite. Pour le détenu, le type d'argumentation engagée par les locuteurs diffère selon le moment où ils lui écrivent : ainsi, dans la tâche T3 du groupe MMD, l'argumentation engagée est plutôt unilatérale comme pour la première tâche T1 du groupe DDM alors qu'elle devient bilatérale dans la seconde tâche de ce même groupe DDM. Dans l'organisation MMD des épreuves, les sujets ne tentent pas de proposer de négociation au détenu : les locuteurs ont raison et lui tort, la preuve en est qu'il est en prison. Alors que dans les épreuves DDM, les locuteurs commencent par fonctionner de la même manière que les sujets précédents mais nous supposons que le courrier que leur adresse le détenu enclenche le processus de négociation puisqu'il considère alors le conflit dans sa globalité.

Nous en concluons que notre hypothèse, vue les petits effectifs, n'est pas invalidée pour ce qui est des destinataires détenant un certain « pouvoir » légal et qu'elle l'est partiellement pour les destinataires dits « jeunes ».

11.4 Hypothèse de résultats : les formules de politesse utilisées

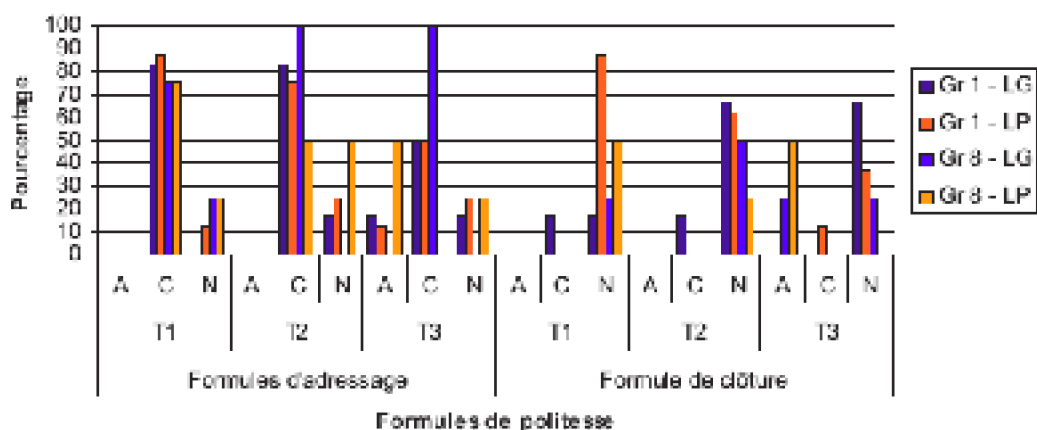
Les formules de politesse, initiales ou de clôture, diffèrent selon le destinataire auquel nous nous adressons. Notre hypothèse est que des formules de politesse amicales sont privilégiées pour les destinataires « jeunes » (le gérant de la boîte de nuit et le détenu) alors que, pour les destinataires détenant un pouvoir décisionnel légal (le Maire et le Préfet), des formules de politesse culturellement reconnues sont préférées. Nous nous attendons également à ce que certains sujets se servent de formules neutres, indépendamment du destinataire.

11.5 Résultats qualitatifs : Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées sur le type de formules de politesse utilisées

11.5.1. Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées orales - Préfet et responsables de la boîte de nuit.

11.5.1.1 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes 1 et 8

Les sujets en lycée général et professionnel s'adressent d'abord au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit (PPR). Dans le groupe 1, la production orale précède la production écrite alors que dans le groupe 8 c'est l'inverse.



Légende : A : Amicale, C : Conventiomelle, N : Neutre ; T1 : Niche 1, T2 : Niche 2, T3 : Niche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

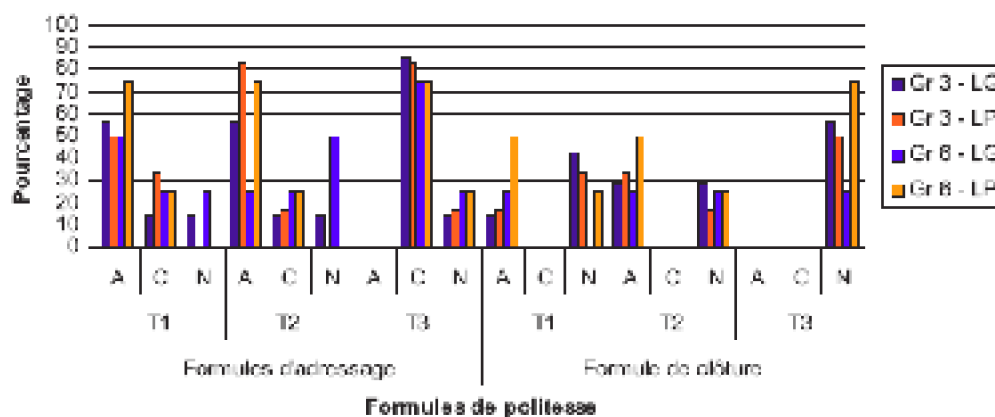
Figure 25 : Groupe 1 et 8 : Formules de politesse utilisées, modalité orale – épreuve PPR.

Les formules d’adressage conventionnelles sont celles les plus utilisées lorsque les sujets s’adressent au Préfet. Pour le responsable de la boîte de nuit, ce type de formule demeure pour les sujets en lycée général du groupe 8. Pour les autres, toujours pour ce destinataire, ils usent des trois types de formule.

La formule de clôture neutre est la plus employée pour le Préfet, de la part des deux formations, ainsi que par les sujets du groupe 1 pour le responsable de la boîte de nuit. Pour ce dernier destinataire, les sujets du groupe 8 usent, soit de formules amicales et neutres, soit uniquement de formules neutres.

11.5.1.2 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet – Groupes 3 et 6.

Les productions langagières orales s’adressent d’abord aux responsables de la boîte de nuit puis au Préfet (RRP), pour les sujets en lycée général comme pour les sujets en lycée professionnel. Dans le groupe 3, les situations monogérées orales précèdent celles écrites alors que dans le groupe 6 c’est l’inverse.



Légende : A : Amicale, C : Conventioennelle, N : Neutre ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupes.

Figure 26 : Groupe 3 et 6 : Formules de politesse utilisées, modalité orale – épreuve RRP.

Les formules d’adressage ont tendance à être plutôt amicales pour le responsable de la boîte de nuit sauf pour quelques sujets en lycée général du groupe 6 qui proposent dans la seconde tâche des formules d’adressage plutôt neutre. Pour le Préfet, elles sont conventionnelles.

Les formules de clôture, lorsqu’elles sont présentes, sont plutôt amicales ou neutres pour le responsable de la boîte de nuit et uniquement neutres pour le Préfet.

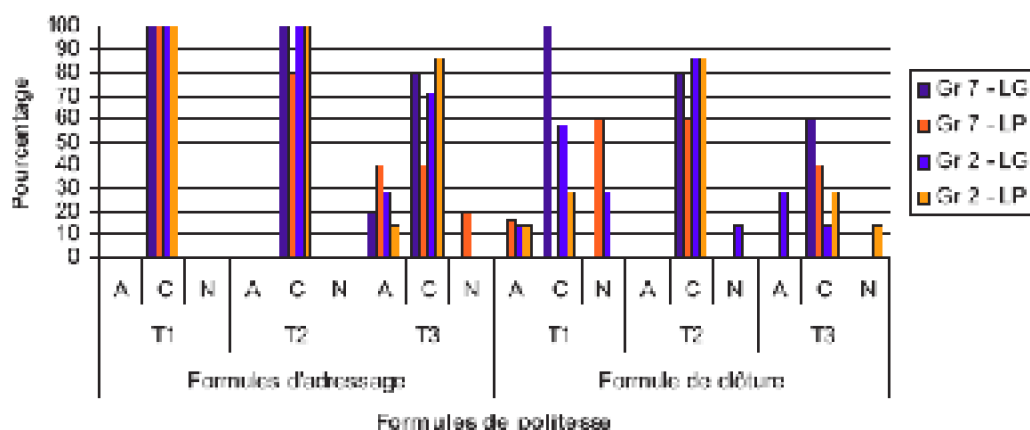
En situation monogérée orale, nous constatons que les formules d’adressages utilisées sont plutôt conventionnelles lorsque les sujets s’adressent au Préfet. Cependant des écarts apparaissent selon qu’ils s’adressent au responsable de la boîte de nuit et selon qu’il est le dernier ou le premier destinataire. En effet, dans les groupes PPR, les formules utilisées sont des trois types alors que dans les groupes RRP, elles sont surtout amicales.

Les formules de clôtures sont neutres pour le Préfet, et amicales et neutres pour le responsable de nuit.

11.5.2. Effet de l’ordre des situations monogérées écrites et des destinataires - Maire et détenu

11.5.2.1 Courriers au Maire puis au détenu – Groupes 7 et 2.

Les sujets ont produit des courriers au Maire puis au détenu (MMD). Dans le groupe 7, ils ont débuté par cette épreuve alors que dans le groupe 2 elle a été précédée de l’épreuve orale.



Légende : A : Amicale, C : Conventionnelle, N : Neutre ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

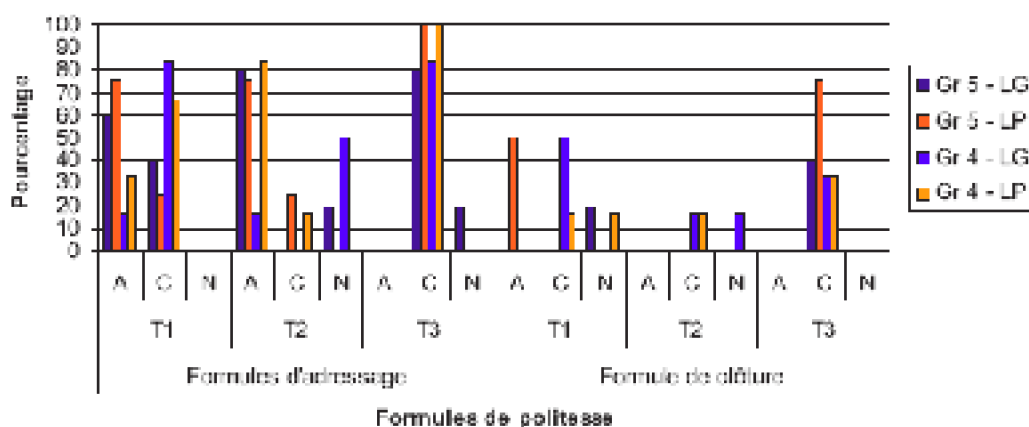
Figure 27 : Groupe 7 et 2 : Formules de politesse utilisées, modalité écrite – épreuve MMD.

Les formules d’adressage sont plutôt conventionnelles pour les trois tâches.

Les formules de clôture sont également conventionnelles dans les tâches T1 et T2 sauf pour quelques sujets en lycée professionnel qui utilisent des formules neutres dans la tâche T1. Pour le détenu, elles ont tendance à être plutôt conventionnelles à l’exception de quelques sujets du groupe 2 qui se servent soit de formules amicales soit de formules neutres.

11.5.2.2 Courriers au détenu puis au Maire - Groupe 5 et 4

Les sujets ont produit des courriers au détenu puis au Maire (DDM). Dans le groupe 5, ils ont commencé par cette épreuve alors que dans le groupe 4 elle est précédée de l’épreuve orale.



Légende : A : Amicale, C : Conventionnelle, N : Neutre ; T1 : tâche 1, T2 : tâche 2, T3 : tâche 3 ; LG : lycée général, LP : lycée professionnel ; Gr : groupe.

Figure 28 : Groupe 5 et 4 : Formules de politesse utilisées, modalité écrite – épreuve DDM.

Les formules d'adressage utilisées pour le détenu sont amicales ou conventionnelles pour la première tâche et amicales dans la seconde sauf pour les sujets en lycée général du groupe 4 qui se servent plutôt de formules neutres. Dans le courrier au Maire, la formule conventionnelle est celle préférée par les sujets.

Il y a peu de formules de clôture d'utilisées dans les courriers au détenu : dans la tâche T1, elles sont des trois types alors que, dans la seconde tâche, seuls quelques sujets du groupe 4 en produisent des conventionnelles et des neutres. Enfin, dans le courrier au Maire, il y a utilisation de formules de clôture conventionnelles.

En situation monogérée écrite, les courriers au Maire bénéficient de formules de politesse – d'adressage et de clôture – conventionnelles. Dans les courriers au détenu, les formules d'adressage sont plutôt amicales et conventionnelles alors que les formules de clôture ont tendance à être conventionnelles dans la modalité MMD et peu présentes dans la modalité DDM.

11.6 Conclusion et interprétation sur le type de formules de politesse utilisées par le locuteur

Pour les destinataires détenant une autorité légale – Maire et Préfet – les sujets utilisent des formules d'adressage conventionnelles (« Monsieur le Préfet », Ayrton, LP, M1P). Leurs formules de clôture sont neutres pour le Préfet (« Au revoir », Ronan, LG, M2P) et conventionnelles pour le Maire (« M. M^{me} Veuillez agréer mes sincères salutations », Mansour, LP, C1M). Ce résultat n'est guère surprenant puisque, dès l'école primaire, les sujets apprennent qu'à l'écrit il est bon d'user de certaines formules de politesse en clôture de courrier.

Pour les destinataires dits « jeunes », les sujets se servent indifféremment des trois types de formules de politesse d'adressage – conventionnelle, amicale et neutre - lorsqu'ils s'adressent au responsable de la boîte de nuit avec toutefois une tendance plus marquée pour la formule amicale (« Bonjour Daniel », Moustapha, LG, C3D). Pour le détenu, ils usent de formules amicales (« Salut, paul », Morgan, LP, C2D) et conventionnelles (« Monsieur Paul Merlin », Thomas, C3D). Pour ces destinataires, les formules de clôture sont amicales (« Au revoir Daniel », Grégory, LP, M1R) ou neutres (« au revoir », Raimon, LG, M3R) pour le responsable de la boîte de nuit et plutôt conventionnelles pour le détenu notamment lorsque ce courrier intervient après ceux du Maire (« Je vous prit d'agréer, Monsieur, mes salutation les meilleurs », Aurélien, LG, C3D). Mais dans l'ensemble il y a très peu de formules de clôture dans les courriers adressés au détenu.

Concernant notre hypothèse :

- Les sujets utilisent des formules d'adressage reconnues conventionnellement pour le Maire et le Préfet.
- Les sujets utilisent des formules de clôture plutôt neutres lorsqu'ils s'adressent au Préfet et conventionnelles lorsqu'ils s'adressent au Maire.

Du fait des petits effectifs sur les groupes comparés, nous ne pouvons conclure ni à la validation de notre hypothèse, ni à son invalidation. Cependant, la tendance, à propos du courrier au Maire, montre que les sujets usent de formules d'adressage ou de clôture conventionnelles, alors que, pour le message au Préfet, seules les formules d'adressage ont tendance à être conventionnelles.

- Les sujets ont tendance à se servir de formules d'adressage plutôt amicales pour le responsable de la boîte de nuit et le détenu mais pas exclusivement.
- Les formules de clôture sont plutôt conventionnelles pour le détenu et amicales ou neutres pour le responsable de la boîte de nuit.

Avec les mêmes précautions que citées précédemment sur la taille des échantillons, nous pouvons dire que la tendance est plutôt aux formules amicales pour ce qui est des formules d'adressage destinées aux destinataires « jeunes ». Nous constatons la même tendance pour les formules de clôture adressées au responsable de la boîte de nuit alors que la tendance est plutôt aux formules de clôture conventionnelles pour le détenu. Ainsi nous ne pouvons conclure ni à la validation de notre hypothèse ni à son invalidation.

- Des formules de politesse neutres sont utilisées quel que soit le destinataire et les situations.

Enfin, l'examen des tendances conduit à remarquer que les sujets usent de formules de politesse neutres indépendamment de la situation monogérée ou du destinataire. Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse mais nous ne pouvons la valider ou l'invalider du fait de nos effectifs restreints.

11.7 Hypothèse de résultats : la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels

Quelle que soit la situation monogérée, orales ou écrites, les sujets usent du tutoiement lorsqu'ils s'adressent aux destinataires dits « jeune » - le responsable de la boîte de nuit et le détenu - et du vouvoiement pour les destinataires ayant un statut légal – le Préfet et le Maire.

11.8 Résultats qualitatifs : la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels

11.8.1. Effet des destinataires et de l'ordre des situations monogérées orales - Préfet et responsables de la boîte de nuit.

11.8.1.1 Messages au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit - Groupes 1 et 8

Le vouvoiement est de rigueur quel que soit le destinataire, même si le tutoiement fait son

apparition dans le message au responsable de la boîte de nuit.

11.8.1.2 Messages au responsable de la boîte de nuit puis au Préfet – Groupes 3 et 6.

Les sujets des deux formations du groupe 3 alternent entre le vouvoiement et le tutoiement lorsqu'ils s'adressent au responsable de la boîte de nuit alors que les sujets en lycée professionnel du groupe 6 se contentent de le tutoyer. Le vouvoiement demeure pour le Préfet.

En situation monogérée orale, le vouvoiement est massivement utilisé lorsque les sujets s'adressent au Préfet. Il demeure lorsque le responsable de la boîte de nuit est le second destinataire mais il y a alternance entre le vouvoiement et le tutoiement lorsqu'il devient le destinataire principal. Quelques sujets en lycée professionnel font une distinction entre le destinataire « jeune » qu'ils tutoient et le destinataire « légal » qu'ils vouvoient.

11.8.2. Effet de l'ordre des situations monogérées écrites et des destinataires - Maire et détenu

11.8.2.1 Courriers au Maire puis au détenu – Groupes 7 et 2.

Le vouvoiement est utilisé dans tous les courriers au Maire. Le tutoiement apparaît pour celui au détenu mais les sujets en lycée général préfèrent garder le vouvoiement ainsi que les sujets en lycée professionnel du groupe 2.

11.8.2.2 Courriers au détenu puis au Maire - Groupe 5 et 4

Le tutoiement est préféré au vouvoiement pour les sujets en lycée professionnel du groupe 5 alors qu'il est utilisé alternativement avec le vouvoiement pour les sujets en lycée général comme pour l'ensemble des sujets du groupe 4 lorsqu'ils s'adressent au détenu. Pour le Maire, ils se servent tous du vouvoiement.

En situation monogérée écrite, les sujets se servent principalement du vouvoiement pour les courriers adressés au Maire. Pour le détenu, une partie des sujets en lycée professionnel n'utilise que du tutoiement alors que pour les autres sujets ils alternent entre le tutoiement et le vouvoiement.

11.9 Conclusion et interprétation sur la prise en compte du destinataire à travers l'emploi des pronoms personnels

Pour les destinataires détenant un pouvoir décisionnel légal (Préfet et Maire), il semble que les règles de politesse soient intégrées puisque l'ensemble des sujets ont tendance à les vouvoyer.

Pour les destinataires dits « jeunes » (responsable de la boîte de nuit et détenu), les sujets usent soit du vouvoiement soit du tutoiement. Il apparaît du côté des sujets en

lycée professionnel une tendance à utiliser beaucoup plus le tutoiement que le vouvoiement alors que pour les sujets en lycée général il y a, selon les sujets, l'utilisation des deux types de pronoms.

Pour conclure, et en tenant compte de nos petits effectifs, nous ne pouvons valider notre hypothèse mais nous ne pouvons non plus conclure à son invalidité. En effet, l'analyse des tendances montre que les sujets vouvoient le Maire et le Préfet alors que pour le responsable de la boîte de nuit et le détenu, malgré l'apparition du tutoiement, celui-ci ne fait pas toujours l'unanimité.

Partie V. L'énonciation argumentative de lycéens en seconde générale et professionnelle

La recherche entreprise pour cette thèse a abordé l'énonciation argumentative, en situations monogérées orales et écrites, en fonction de différents destinataires, chez des lycéens en seconde générale ou professionnelle. La recherche a été guidée par un postulat général selon lequel les sujets en lycée général et professionnel auraient des compétences argumentatives équivalentes. Pour le vérifier, nous avons émis d'autres hypothèses sur la manière dont ces sujets s'y prennent pour argumenter. La première a consisté à s'interroger sur leur organisation énonciative argumentative, permettant peut-être de définir un nouveau schéma argumentatif. Nous avons également exploré, à l'intérieur de chacune de leurs phases énonciatives, la nature et les catégories d'arguments utilisés, appuyés ou non par des indicateurs psycholinguistiques. Ces premiers éléments ont permis de définir des profils par tâche, puis des modèles énonciatifs argumentatifs oraux et écrits. Nous avons également étudié le type d'argumentation engagée de manière générale par le locuteur : tentait-il simplement d'avoir raison sur le destinataire ou essayait-il plutôt de considérer le conflit dans sa globalité ? Enfin, nous avons étudié la prise en compte du destinataire à travers l'utilisation de certains pronoms personnels et des formules de politesse.

Nous allons maintenant revenir sur ces différents points avant de conclure par un

retour sur le postulat général.

Chapitre 12. Vers un nouveau schéma argumentatif ?

Nos hypothèses de départ postulaient qu'il est possible, au sein des productions langagières orales et écrites en situation monogérées, de distinguer différentes phases énonciatives (HS1) et, par conséquent, que les sujets des deux formations proposeraient une énonciation argumentative en trois phases encadrées par une introduction et une conclusion (HS2), quelle que soit la situation monogérée. Nous nous attendions donc à ne discerner aucune différence entre les situations monogérées ni entre les destinataires (HS3).

Par ailleurs, nous postulons (HS4) que les arguments pouvaient être de nature – arguments du locuteur ou du destinataire - et de catégories – arguments de conséquence, de solution et d'implication personnelle du destinataire – différents, soutenus par des indicateurs psycholinguistiques repérables (formes modalisées ou axiologiques).

Enfin, nous nous (HS5) attendions à trouver des profils énonciatifs différents selon la manière qu'aurait le locuteur de prendre en charge ou non son énonciation vis-à-vis du destinataire.

L'analyse statistique montre que les deux formations argumentent de la même manière en situation monogérée orale, alors qu'à l'écrit une différence apparaît située sur la phase C. Cette phase est plus utilisée chez les sujets en lycée général que professionnel lors de la dernière tâche, c'est-à-dire lorsqu'il y a un changement de destinataire. Cette différence qui apparaît entre les deux groupes est également présente entre les situations monogérées orales et écrites pour les sujets en lycée général : la phase C est plus souvent produite à l'écrit qu'à l'oral notamment dans les tâches T1 et T3. Ce qui indique de nouveau un effet du destinataire puisque dans ces deux tâches les sujets n'ont pas affaire aux mêmes destinataires. Pour les sujets en lycée professionnel, c'est sur la présence de la conclusion qu'apparaît une différence significative entre les situations monogérées : les sujets s'en servent plus à l'écrit qu'à l'oral. Nous notons ici non pas un effet du destinataire mais de la modalité de production. L'autre différence significative sur ce groupe porte sur la phase A dans le cadre des situations monogérées orales : elle est plus présente dans la tâche T3 que dans les autres tâches.

Ces résultats nous éclairent sur le fait que les sujets des deux groupes argumentent sensiblement de la même façon en situation monogérée orale et écrites. Toutefois, ils ne nous disent pas si les trois phases énonciatives encadrées par une introduction et une conclusion sont systématiquement présentes. C'est l'analyse exploratoire qui nous a permis de comprendre mieux ce qui se passe dans chacune des situations monogérées tout en tenant compte du destinataire. Les résultats de ces analyses dévoilent que les sujets produisent plutôt des argumentations en une ou deux phases encadrée(s) ou non par une introduction et une conclusion. Néanmoins, il nous apparaît possible d'établir un schéma énonciatif argumentatif pour chacun des destinataires en considérant non

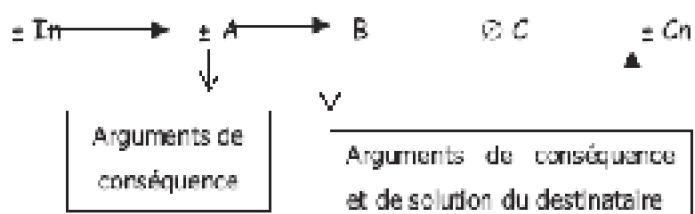
seulement la présence ou l'absence de phases encadrées par une introduction et une conclusion mais également la nature et le genre d'arguments proposés par les locuteurs⁵⁶. Nous ne prendrons pas en compte les formes modalisées et axiologiques dans ces schémas énonciatifs puisqu'il n'y a pas vraiment de différences qui ressortent entre les destinataires et les situations monogérées. D'une manière générale, les modalisations de certitude et les formes axiologiques sont les deux indicateurs psycholinguistiques les plus utilisés, notamment dans la phase B, mais également dans la phase A pour les formes axiologiques.

12.1. Un schéma énonciatif argumentatif en situations monogérées orales

Les destinataires des situations monogérées orales étaient un Préfet et un responsable de boîte de nuit. Les sujets avaient soit, dans les premiers groupes (gr 1 et 8), à laisser un message au Préfet puis au responsable de la boîte de nuit soit le contraire – responsable de la boîte de nuit puis Préfet - dans les groupes suivants (3 et 6). Nous présentons les schémas obtenus tous sujets et toutes tâches confondus⁵⁷.

12.1.1 Le destinataire Préfet

De l'analyse des productions orales adressées au Préfet, nous obtenons le schéma énonciatif argumentatif suivant :



Légende : In : présence de l'introduction, A : présence de la phase A, B : présence de la phase B, C : absence de phase C, Cn : présence de la conclusion.

Certains sujets produisent une phase A posant le problème auquel le locuteur doit faire face, avant de développer leur argumentaire dans la phase B. Les locuteurs ne jugent pas nécessaire de redonner leur position sur le conflit dans la phase C ; tout leur semble avoir été dit précédemment. L'introduction et la conclusion sont plus ou moins présentes et pas forcément en même temps, tout comme l'introduction et la phase A. Néanmoins, d'une manière générale, l'introduction a tendance à être plus présente. Ainsi nous notons que les sujets produisent soit l'introduction ou la conclusion, mais également soit l'introduction ou la phase A. En d'autres termes, si l'un est présent, l'autre est absent

⁵⁶ L'ensemble des locuteurs n'argumentant jamais tous de la même façon il est difficile d'établir un schéma énonciatif prenant en compte l'ensemble des variations. Nous proposons donc une synthèse en fonction des grandes tendances.

⁵⁷ Nous apporterons les distinctions nécessaires entre les deux formations et les trois tâches, s'il y a lieu.

et vice versa.

Concernant la phase A, une divergence apparaît entre les sujets des deux formations sur la tâche T2 du groupe PPR. Les sujets en lycée professionnel ne présentent plus de phase A dans le second message au Préfet. Le problème ayant été exposé une première fois il ne leur semble pas utile de le redonner, d'autant que, pour eux, le Préfet comprend très bien de quoi il s'agit puisqu'il leur a retourné un message.

La phase A permet un apport d'arguments de conséquence et la phase B de conséquence et de solution. Ces arguments sont chaque fois du destinataire, ce qui signifie qu'ils sont tournés vers les autres dans le but d'une recherche de solution et qu'ils ne sont pas simplement le constat de ce que ne peut plus faire le locuteur.

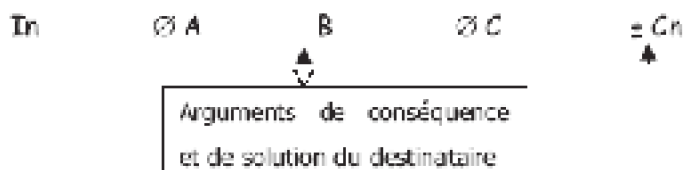
Nous obtenons donc le schéma énonciatif suivant :

$$\pm In - \pm A3 - B3 - \pm Cn$$

Légende : In : présence de l'introduction, A3 : présence de la phase A avec arguments du destinataire, B3 : présence de la phase B avec arguments du destinataire, Cn : présence de la conclusion.

12.1.2. Le destinataire responsable de la boîte de nuit

Pour les messages adressés au responsable de la boîte de nuit, il n'y a plus que la présence d'une phase B encadrée d'une introduction et plus ou moins d'une conclusion.



Légende : In : présence de l'introduction, Ø A : absence de la phase A, B : présence de la phase B, Ø C : absence de phase C, Cn : présence de la conclusion.

Pour ce destinataire, l'introduction, qui est presque toujours présente, semblerait inciter à une absence de phase A.

Les arguments proposés restent les mêmes que pour le Préfet : ils sont de conséquence et de solution du destinataire.

Le schéma énonciatif est le suivant :

$$In - B3 - \pm Cn$$

Légende : In : présence de l'introduction, B3 : présence de la phase B avec arguments du destinataire, Cn : présence de la conclusion.

En situation monogérée orale, il semble donc qu'il y ait un effet du destinataire puisque les schémas énonciatifs divergent entre les deux destinataires. Lorsqu'ils s'adressent au Préfet, ces locuteurs jugent utiles soit d'introduire leur message soit de rapporter le conflit qui les oppose avant de tenter de modifier la position du Préfet par le biais d'arguments de conséquence et de solution dans la phase B. Pour le courrier

adressé au responsable de la boîte de nuit, l'absence de phase A nous interpelle : nous pouvons nous demander si elle est due au destinataire qui est présenté au sujet comme un « jeune » ayant pour fonction de gérer la boîte de nuit. Ce qui inciterait à penser que lorsqu'ils s'adressent à quelqu'un de leur âge sans statut particulier ils n'ont pas besoin de faire « d'entrée en matière » et celui-ci devrait comprendre de suite de quoi il retourne.

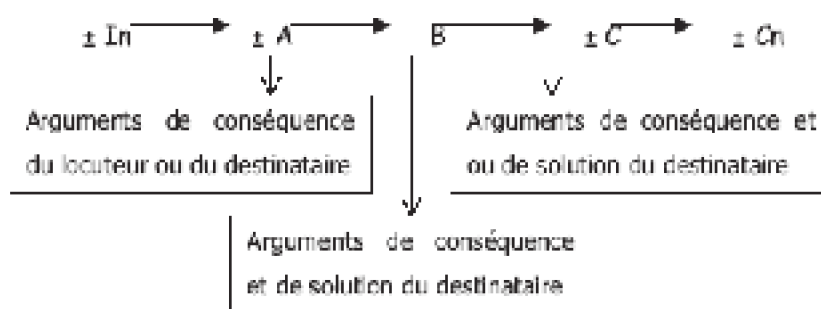
12.2 Un schéma énonciatif argumentatif en situations monogérées écrites

En situations monogérées écrites, les destinataires étaient un Maire et un détenu. Les sujets avaient soit, dans les premiers groupes (gr 7 et 2), à produire un courrier au Maire puis au détenu, soit le contraire – au détenu puis Maire – pour les groupes suivants (5 et 4).

12.2.1 Le destinataire Maire

Quant aux schémas énonciatifs argumentatifs en situation monogérée écrite vis-à-vis du Maire, la plupart des sujets des deux formations présentent soit une introduction soit une phase A, mais rarement les deux en même temps. La phase B est tout aussi utilisée par les sujets. La phase C a tendance à être plus utilisée par les sujets en lycée général. Enfin, lorsque la conclusion est présente, la phase C ou l'introduction ne le sont pas forcément, c'est-à-dire que nous n'avons que très rarement les trois présentes en même temps.

Le schéma énonciatif est donc le suivant :



Légende : In : présence de l'introduction, A : présence de la phase A, B : présence de la phase B, C : présence de la phase C, Cn : présence de la conclusion.

Les sujets produisant ce type de schéma énonciatif tentent de constituer une argumentation assez complète. En effet, il y a le choix entre la production d'une introduction ou la phase A : si l'introduction est absente, ils posent le conflit auquel ils doivent faire face du fait de la position du destinataire en notant, pour certains, dès le départ, les conséquences de cette position soit pour eux personnellement (argument du locuteur) soit pour les autres (argument du destinataire). Ils enchaînent ensuite par un argumentaire en développant à nouveau des arguments de conséquence mais également de solution du destinataire. Ils terminent par une prise de position un peu plus ferme quant à la manière de résoudre le conflit : pour certains il y a rejet de la position du destinataire,

pour d'autres il y a proposition de compromis, toujours étayés par des arguments de conséquence et/ou de solution du destinataire. Mais la présence de la phase C n'entraîne pas forcément celle de la conclusion.

Pour ces sujets, nous obtenons donc un schéma énonciatif du type :

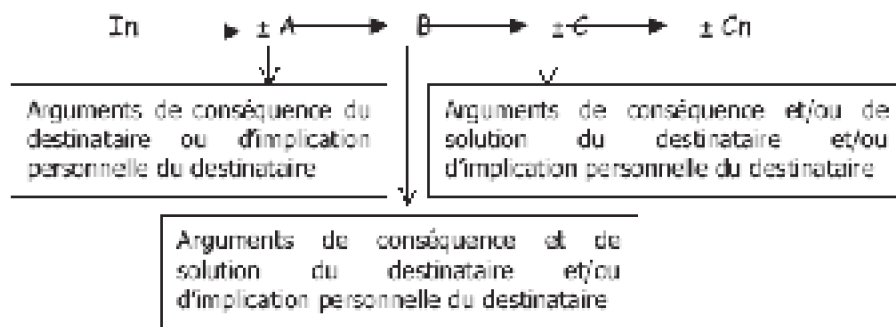
$$\pm In - \pm A2 \text{ ou } A3 - B3 - \pm Cn2 \text{ ou } Cn3 - \pm Cn$$

Légende : In : présence de l'introduction, A2 : présence de la phase A avec arguments de locuteur, A3 : présence de la phase A avec arguments du destinataire, B3 : présence de la phase B avec arguments du destinataire, Cn2 : présence de la phase C avec rejet de la position du destinataire étayés par des arguments du destinataire, Cn3 : présence de la phase C avec position de compromis étayés par des arguments du destinataire, Cn : présence de la conclusion.

12.2.2 Le destinataire détenu

Pour ce destinataire, les phases (plus ou moins présentes) ont tendance à être précédées d'une introduction. Des distinctions apparaissent dans les seconds et derniers courriers adressés à ce destinataire puisque les phases A et C sont quasiment inexistantes de la tâche T2 ainsi que la phase A de la tâche T3. Il semble de nouveau inutile de reposer le conflit – phase A – pour la seconde tâche s'adressant au même destinataire. Pour la tâche T3, les sujets travaillent sur un implicite : ils font comme si le détenu savait pourquoi ils lui écrivent.

Nous obtenons le schéma énonciatif :



Légende : In : présence de l'introduction, A : présence de la phase A, B : présence de la phase B, C : présence de phase C, Cn : présence de la conclusion.

Ce schéma est en tout point semblable à celui du destinataire Maire mais avec une introduction plus fréquemment utilisée. La seule exception est qu'à l'adresse du détenu un nouveau genre d'argument apparaît : les arguments d'implication personnelle du destinataire. Par ces arguments le locuteur tente d'inciter le destinataire à trouver lui-même la solution au conflit. Les phases C sont à nouveau des résolutions de conflit qui rejettent soit la position du destinataire soit amènent à un compromis.

Le schéma énonciatif général que nous pouvons en tirer est le suivant :

In = ± A3 - B3 - ± Cne3 ou Co3 - ± Cn

Légende : In : présence de l'introduction, A3 : présence de la phase A avec arguments du destinataire, B3 : présence de la phase B avec arguments du destinataire, Cne3 : présence de la phase C avec rejet de la position du destinataire étayée par des arguments du destinataire, Co3 : présence de la phase C avec position de compromis étayée par des arguments du destinataire, Cn : présence de la conclusion.

En situation monogérée écrite, les sujets ont tendance à produire le même type d'argumentation, qu'ils s'adressent au Maire ou au détenu. La seule différence concerne la catégorie d'arguments dont ils se servent puisqu'une nouvelle désignation fait son apparition dans les courriers au détenu : l'argument d'implication personnelle du destinataire.

12.3 Des profils énonciatifs

Le choix de traiter de profils énonciatifs plutôt que de niveaux renvoie à nos travaux sur les publics en situation d'illettrisme (Besse, Petiot-Poirson et Petit Charles, 2003 ; Besse, Petiot et Petit Charles, 2003, 2001 ; Besse, Bernard et Petit Charles, 1997). Parler de profils permet, nous semble-t-il, d'observer la manière dont les sujets construisent leur énonciation argumentative sans qu'il y ait hiérarchisation dans celle-ci. En effet, nous pensons que les sujets sont plus ou moins capables de prendre en compte les différentes phases énonciatives – comme nous l'avons vu ci-dessus – sans que cela interfère sur leur capacité argumentative. Par exemple, pour un sujet ne posant pas le conflit (phase A) au destinataire et démarrant son argumentation directement par la phase B à la suite d'une introduction, cela ne signifie pas qu'il est incapable d'ouvrir un espace de négociation par l'apport d'arguments de solution.

Les résultats indiquent que l'ensemble des sujets se répartit surtout sur deux profils énonciatifs : le profil P2 renvoyant à l'absence de deux phases qui sont essentiellement les phases A et C, et le profil P3 prévoyant qu'une absence de phase soit la A soit la C, quelle que soit la situation monogérée.

12.4 Conclusion

Avant de répondre à notre interrogation – Vers un nouveau schéma argumentatif ? –, revenons sur nos hypothèses de départ.

S'il est bien possible de définir l'énonciation argumentative des sujets en phases (HS1), elle n'est pas pour autant constituée toujours en trois phases (HS2). En effet, elle diffère selon la situation monogérée, le destinataire et les sujets (HS3).

En situation monogérée orale, face au Préfet, les sujets en lycée professionnel ne proposent pas de phase C permettant de revenir de manière plus ferme sur leur manière d'envisager la résolution du conflit. Nous retrouvons ce même fonctionnement, en situation monogérée écrite, pour le Maire. Il semble que pour ces sujets, le statut légal du destinataire n'influence pas leur façon de clore leur argumentation. Cependant, face au détenu, il n'y a pas de consensus entre les sujets en lycée professionnel sur la présence

ou l'absence de phase C.

La différence va se faire sur l'utilisation ou non de la phase A entre les destinataires « légaux » et « jeunes ». Pour le Préfet et le Maire, les sujets débutent par la phase A alors qu'elle est pour ainsi dire quasiment toujours absente face au responsable de la boîte de nuit et au détenu.

Pour les sujets en lycée général, il apparaît que c'est la situation monogérée qui influence l'énonciation argumentative : en situation monogérée orale, les sujets ne présentent pas de phase C lorsqu'ils s'adressent au Préfet ou au responsable de la boîte de nuit de même qu'ils ne se servent pas de la phase A face au responsable de la boîte de nuit tandis que, en situation monogérée écrite, certains sujets argumentent quelquefois en trois phases.

Par contre, la tendance générale contribue à montrer que l'ensemble des productions langagières est encadré par une introduction et une conclusion.

Il n'y a donc pas toujours argumentation en trois phases. Les sujets ont plutôt tendance à argumenter en deux phases (A et B) ou (B et C) selon qu'ils produisent ou non une introduction ou une conclusion.

Notre hypothèse (HS4) portant sur la nature et les catégories d'arguments utilisés indique que les sujets ont plutôt tendance à présenter des arguments du destinataire, c'est-à-dire des arguments permettant d'envisager le conflit globalement, que ce soit dans ses conséquences ou ses solutions. Les arguments proposés sont en général de conséquence dans la phase A et de conséquence et/ou de solution dans la phase B voire C. Les arguments d'implication personnelle du destinataire sont surtout introduits dans les productions langagières adressées au détenu. Ils ont pour rôle de renvoyer au destinataire la recherche de solution. Quant aux indicateurs psycholinguistiques, ils ont eu pour fonction de soutenir les arguments avancés (modalisations) ou de nuancer les propos (formes axiologiques).

Quant à notre hypothèse sur les profils énonciatifs (HS5), nous trouvons effectivement des sujets dans les quatre profils que nous avons définis mais avec une concentration plus forte de sujets dans les profils P2 et P3.

Nous obtenons l'organisation suivante : $P1 > P4 > P2 = P3$. Le profil P1 est celui comportant le moins de sujets, il renvoie à une absence complète de phase. Vient ensuite le profil P4, dans lequel les sujets produisent l'ensemble des trois phases tel que nous l'avions prévu dans notre hypothèse précédente. Il y a un peu plus de sujets dans le profil P4 que dans le profil P1 mais moins que dans les profils P2 et P3. Le profil P2 renvoie aux productions langagières comportant deux absences de phase et le profil P3 à une absence de phase. Les sujets des deux formations se répartissent équitablement entre ces deux types de profil (P2 et P3).

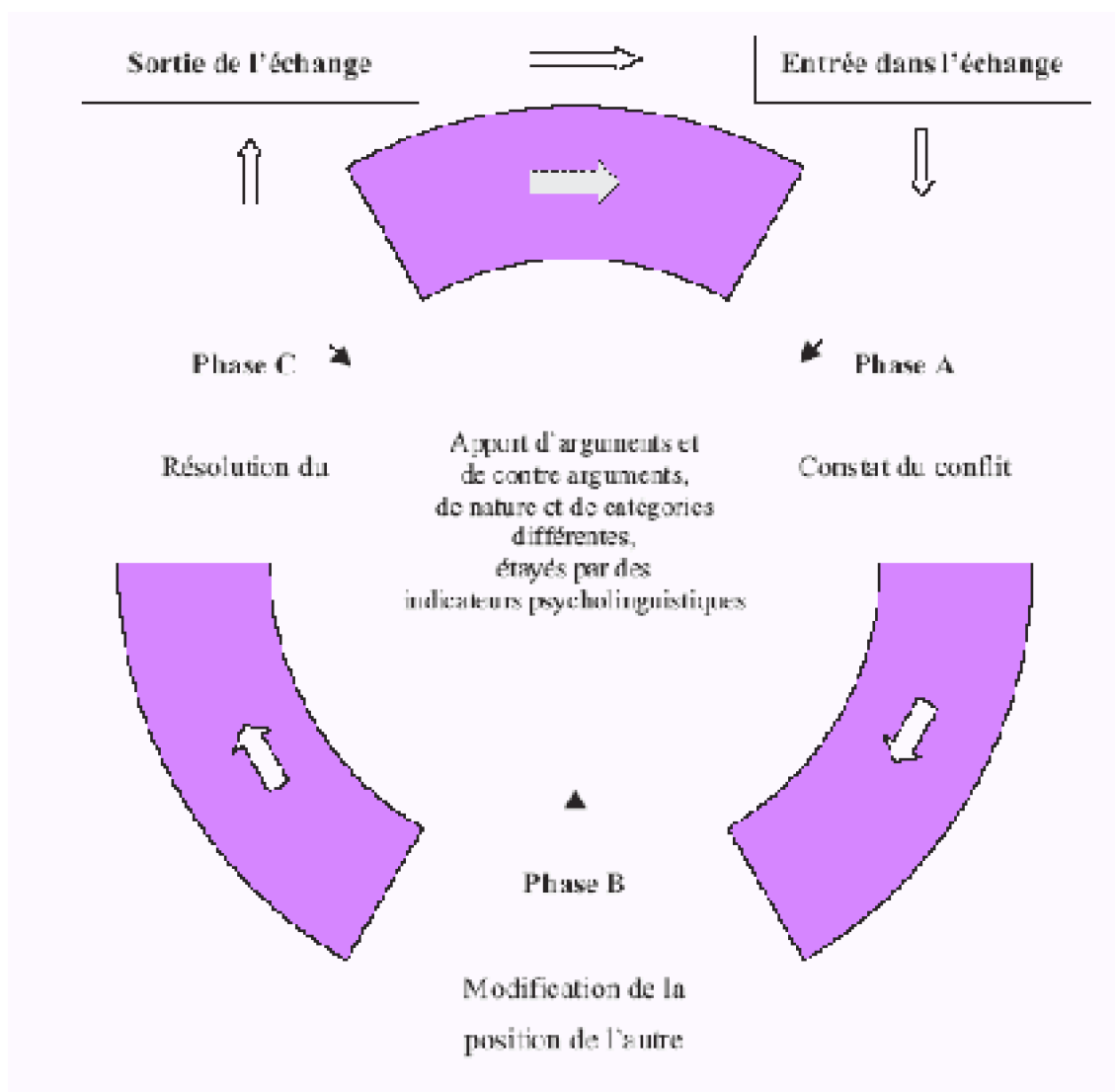
Sur cette question des profils, nous avons voulu aller plus loin en vérifiant, par le biais d'une hypothèse de résultats, la dynamique créée par les sujets entre les trois tâches et dans une même situation monogérée. Pour ce faire, nous avons défini des modèles énonciatifs argumentatifs. Nous constatons que les profils énonciatifs varient entre les tâches et/ou le destinataire, que ce soit sur le nombre ou le type de phases présentes.

Ces variations de profils énonciatifs renvoient quelquefois à une modification des modèles entre les situations monogérées. Pour certains sujets – 19% d'entre eux –, le passage d'un modèle à un autre se fera, nous le supposons, par la prise de conscience d'une différence d'argumentation selon le destinataire, alors que pour d'autres – moins de 15% d'entre eux - il y aura régression de modèles entre les situations monogérées, c'est-à-dire que la prise en compte du destinataire ou de la manière d'argumenter selon la tâche demandée ne sera plus prise en compte dans leur production. Pour ces derniers, nous obtiendrons alors des profils où toutes les tâches sont semblables (M1) ou où toutes les tâches sont différentes (M5).

A ce point de notre analyse, nous concluons en postulant que le cadre adéquat pour situer les questions rencontrées au long de notre recherche serait celui d'un schéma énonciatif argumentatif - organisé en trois phases encadrées d'une introduction et d'une conclusion - constitué d'un emboîtement des séquences prototypiques argumentatives et dialogales définies par Adam (1992a). En effet, l'introduction et la conclusion jouent le rôle d'échange pour entrer ou sortir d'un contact avec l'autre, telles que les séquences phatiques mise en avant par cet auteur dans la séquence prototypique dialogale. Alors que les phases A, B et C renvoient plutôt à la dynamique argumentative développée dans le schéma argumentatif d'Adam (1992a). Le schéma de la séquence prototypique d'Adam (1992a) illustre un mouvement dynamique argumentatif dans lequel le locuteur développe à partir d'une thèse antérieure sa propre position dont l'objectif est d'aboutir à une conclusion porteuse d'une nouvelle proposition (nouvelle thèse).

La phase A, telle que nous la concevons, n'aurait pas pour fonction de présenter la thèse antérieure mais la conclusion antérieure. Le sujet, dans la phase A, pose le conflit auquel il doit faire face, conflit qui n'est autre que la reprise de la conclusion à laquelle était parvenu le destinataire. Cette phase peut être porteuse d'arguments de conséquence et être soutenue par des indicateurs psycholinguistiques. La phase B serait constituée de propositions énoncées et de macro-propositions présentant une prémisse à laquelle serait rattachée un ou plusieurs arguments développant le point de vue du locuteur. Ce point de vue peut être présenté seul ou de manière juxtaposé ou articulé à celui du destinataire. Il peut également ouvrir sur un espace de négociation de par les arguments proposés. Le développement argumentatif de la phase B aurait également pour mission d'amener le conflit à une résolution acceptable par les parties (locuteur et destinataire), résolution dont serait constituée la phase C qui pourra, tout comme pour la phase A, être étayée par des arguments. L'ensemble des arguments des phases A, B et C prendrait appui sur des indicateurs psycholinguistiques de certitude, de probabilité ou de réfutation selon les cas et/ou sur des formes axiologiques. La phase B renvoie aussi, d'un point de vue dialogique, aux séquences transactionnelles décrites par Adam (1992a) et aux interventions monologiques définies par Kerbrat-Orecchioni (1990, 1996) dans son modèle conversationnel.

Le schéma énonciatif argumentatif que nous pourrions proposer serait le suivant :



L'introduction permet au locuteur d'entrer dans l'échange avec le destinataire. Elle ouvre la communication. Puis le locuteur rappelle l'enjeu de la celle-ci – phase A – dans lequel il peut déjà apporter un avis, pour ou contre, soit à l'aide d'indicateur psycholinguistique et/ou d'argument. Nous avons constaté que les sujets rencontrés et par rapport aux thèmes que nous leur avons proposés ont tendance à apporter, dans cette première phase, des arguments de conséquence. Ces arguments de conséquence renvoient soit à une problématique personnelle (ce sont les arguments dit du locuteur) soit à une problématique sociale (ce sont les arguments dit du destinataire). Ensuite, phase B, une double possibilité s'ouvre au locuteur :

Il continue de n'amener que des arguments de conséquence du locuteur. Son but est 1. alors de convaincre le destinataire en quoi sa position le gêne, lui, dans son fonctionnement. Ces arguments peuvent être étayés par des indicateurs psycholinguistiques.

ou

Il ouvre un espace de négociation par le biais d'arguments de conséquence et de solution du destinataire soutenus ou non par des indicateurs psycholinguistiques. Le locuteur prend donc en compte la position de l'autre (ce qui ne veut pas dire qu'il l'accepte) pour mieux la réfuter et montrer en quoi elle est restrictive pour une partie de la population et non pas seulement pour lui. Dans ce cas de figure, le locuteur peut soit simplement développer ses arguments, soit les juxtaposer à ceux du destinataire soit les articuler avec celui-ci. 1.

L'objectif de cette phase B est de tendre vers une résolution du conflit. Mais c'est dans la phase C qu'interviendrait la synthèse entre la phase A et la phase B. Dans la phase C, deux types de conclusion s'offrent au locuteur :

Il rejette la position du destinataire. 1.

ou

Il propose un compromis entre leurs deux positions. 1.

Chacune de ces positions peut être à nouveau appuyée par des arguments et des indicateurs psycholinguistiques.

Le type de conclusion « deux » de la phase C est intéressant puisqu'il ouvre sur un nouvel espace de négociation permettant au destinataire de repartir de cette thèse pour apporter une nouvelle argumentation. Alors que la position « une » campe chacun des protagonistes sur leur position.

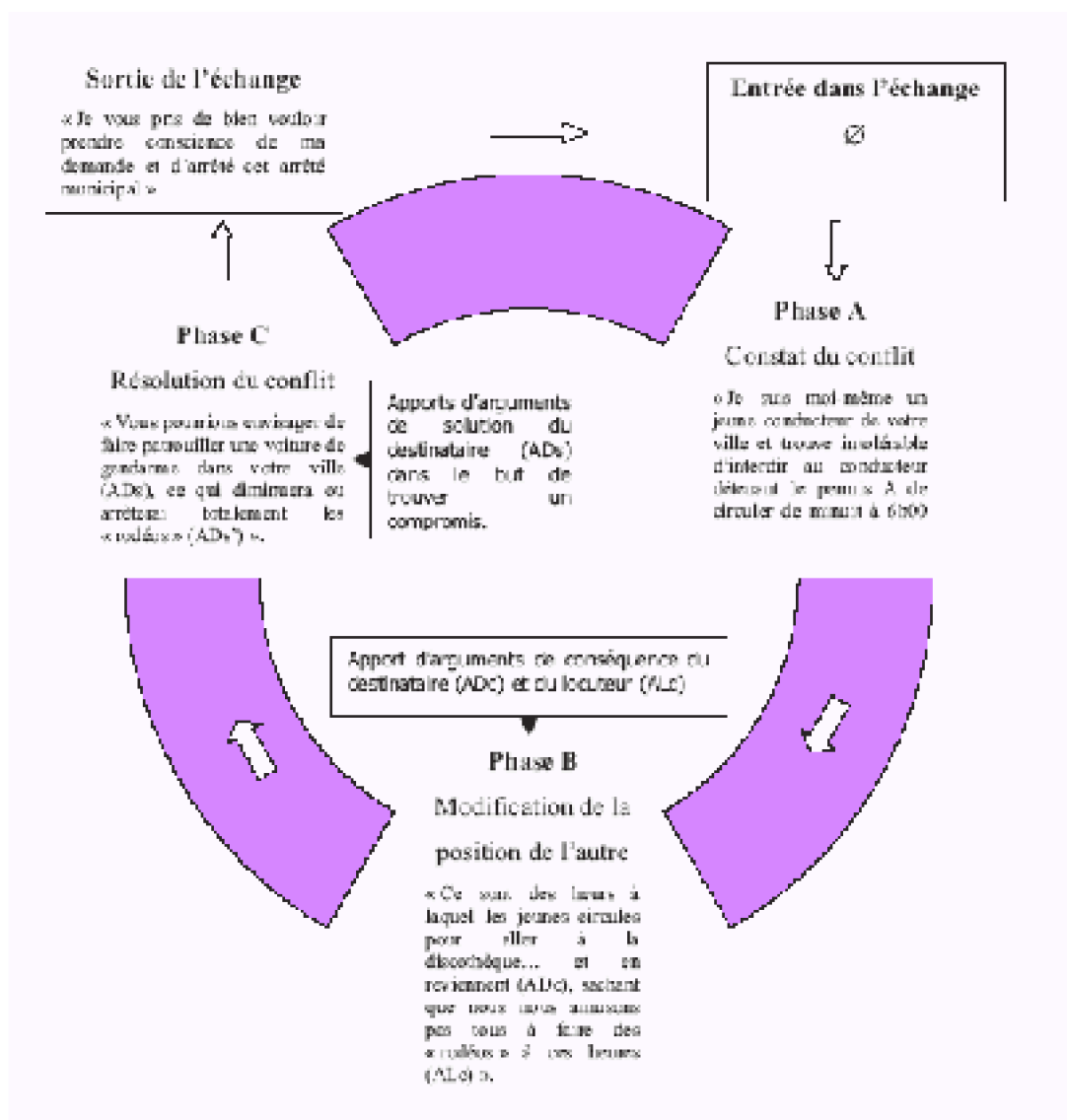
Dans le cadre de nos hypothèses de résultats, nous avons proposé trois manières de résoudre le conflit : rejet et compromis face à la position du destinataire mais aussi acceptation de celle-ci. Aucun de nos sujets n'a choisi cette dernière position. En effet, si le locuteur accepte la position du destinataire, il n'y a pas lieu d'argumenter, le locuteur n'a qu'à acquiescer.

Enfin, le locuteur n'a plus qu'à clore la communication qu'il a ouverte, par une conclusion terminant ainsi l'échange.

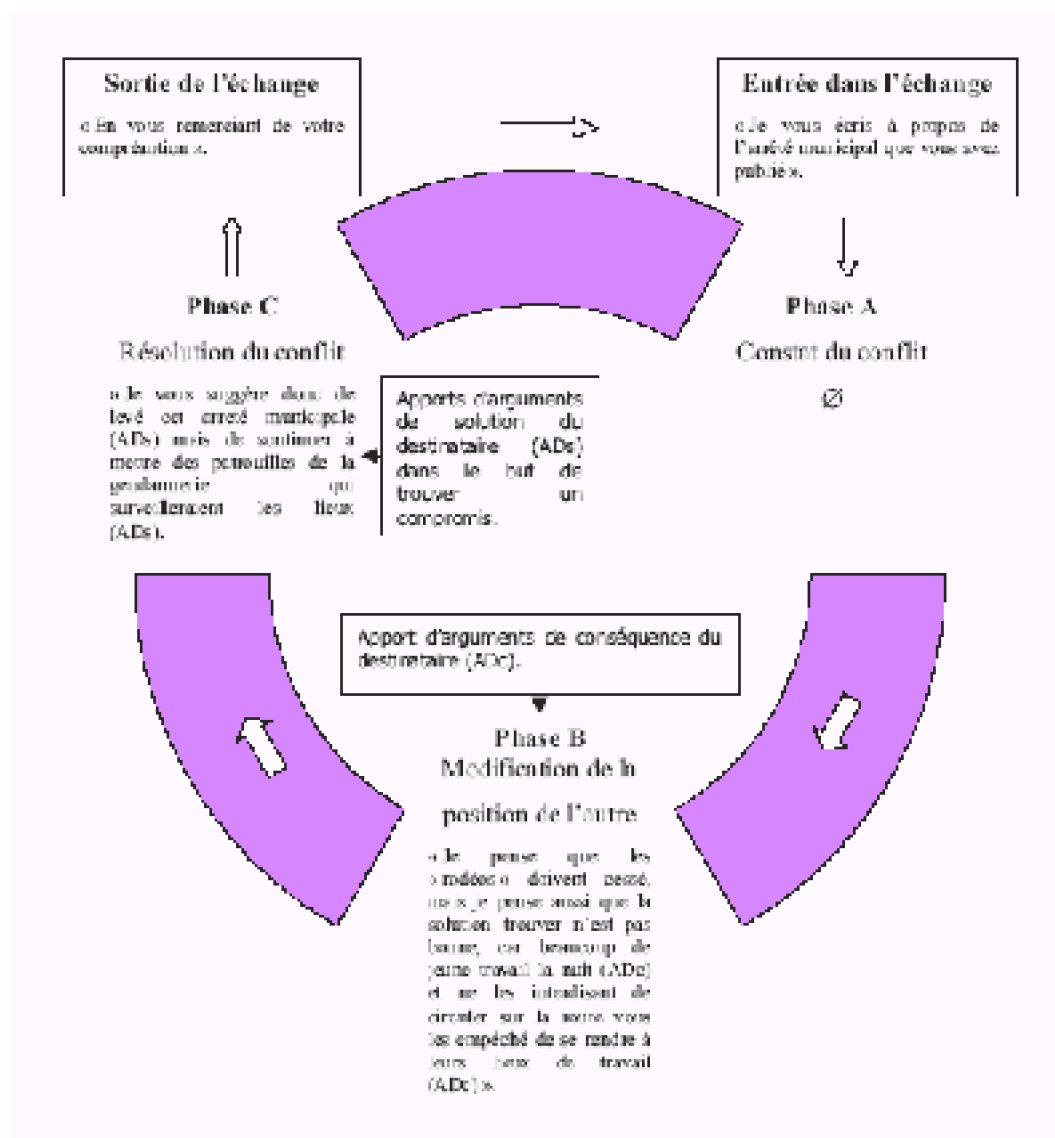
Si maintenant nous confrontons ce schéma énonciatif argumentatif aux productions des sujets que nous avons rencontrés, tout en sachant qu'ils ne produisent que très rarement les trois phases avec une introduction et une conclusion, nous obtenons les schémas suivants⁵⁸ :

Le cas de Steven, LG, présente une argumentation en trois phases se terminant par une conclusion sans qu'il y ait d'entrée dans l'échange (introduction).

⁵⁸ Les deux exemples sont issus d'un premier courrier au Maire (C1M).



Le cas d'Alexandre, LP, présente une argumentation en deux phases (B et C) encadrées par une introduction et une conclusion.



Ce type de schéma permet de mieux comprendre les enchaînements énonciatifs qui se jouent lors d'une production argumentative.

Dans ces deux exemples, nous voyons bien la dynamique mise en place par les sujets. Steven entre directement dans le vif du sujet par la phase A en posant le conflit qui l'oppose au destinataire. Ce conflit qui reprend la conclusion à laquelle le destinataire était parvenu. Steven en profite pour donner un premier avis sur la question par le biais d'une *forme axiologique* « [...]TROUVE *intolérable* d'interdire [...] » qu'il appuie par une MODALISATION DE CERTITUDE. Quant à Alexandre, il ouvre l'échange par une introduction en rappelant sur quel sujet il interpelle le Maire sans reposer le conflit auquel il doit faire face. Dans la phase B, les sujets de ces deux exemples apportent des arguments de conséquence pour tenter de convaincre le maire que la position qu'il a prise n'est pas judicieuse. Steven se positionne de deux manières différentes dans cette phase : d'une part, il prend une position « sociale » en considérant d'une manière globale les conséquences sur les jeunes « ce sont des heurs à laquel les jeunes circules pour aller à la discothèque...et en reviennent » puis, d'autre part, il envisage les conséquences de la

position du destinataire d'une manière plus personnelle « nous nous amusons pas tous à faire des « rodéos » à ces heures »étayée par une modalisation de certitude« sachant que ». Alexandre propose également des arguments de conséquence ouverts sur le destinataire« [...] beaucoup de jeune travail la nuit et en les interdisant de circuler sur la route vous les empêché de se rendre à leurs lieux de travail »après avoir accepté« je pense que les « rodéos » doivent cessé [...] »et réfuté« [...] mais je pense aussi que la solution trouver n'est pas bonne [...] »la position du destinataire. Il amène sa position par des modalisations de certitude « je pense que ». La phase C permet à ces sujets de proposer au Maire une résolution au conflit. Ils présentent chacun une solution de compromis appuyée par des arguments de solution : pour Steven, « vous pourrions envisager de faire patrouiller une voiture de gendarme dans votre ville, ce qui dimunera ou arrêterai totalement les « rodéos » »et, pour Alexandre,« je vous suggère donc de levé cet arrêté municipale mais de continuer à mettre des patrouilles mais de continuer à mettre des patrouilles de la gendarmerie qui surveilleraient les lieux ». Ces solutions de compromis qu'ils proposent ouvrent un espace de négociation vis-à-vis du Maire puisque ce dernier pourrait, à partir de cette phase C, présenter une nouvelle argumentation. Enfin, ils terminent leur argumentation par une conclusion qui a pour rôle de clore l'échange : pour Steven, « je vous pris de bien vouloir prendre conscience de ma demande et d'arrêté cet arrêté municipal »et, pour Alexandre,« en vous remerciant de votre compréantion ».

Ce que nous n'avons pas fait apparaître dans ce schéma énonciatif argumentatif, mais qui fait partie de toute communication, ce sont les formules de politesse. En effet, lorsque nous nous adressons à quelqu'un – que ce soit en situation monogérée orale ou écrite - il est d'usage, avant d'entrer puis de sortir complètement de l'échange, de saluer le destinataire. Ces formules de politesse sont importantes dans le cadre de la communication puisqu'elles renvoient au destinataire, dès la formule d'adressage, la représentation (Grize 1990, 1996 ;Kerbrat-Orecchioni, 2002) que le locuteur s'est fait de lui. Ainsi, nous ne nous adressons pas à un destinataire de la même manière selon à qui nous avons affaire. Nous développerons un peu plus loin ce qu'il en est de ces formules de politesse d'adressage et de clôture dans notre recherche. Mais si nous reprenons le cas de nos sujets Steven et Alexandre, nous constatons que tous deux s'adresse au Maire en le nommant plutôt qu'en utilisant son titre : pour Steven,« Monsieur Henri Dunant »et, pour Alexandre, « cher M. Henri Dunant ». Quant à la formule de clôture, elle n'est présente que chez Steven et de manière non conventionnelle « au revoir ». Alexandre n'en produit pas, sa conclusion lui servant de clôture à l'échange et de formule de politesse.

Chapitre 13. La représentation du destinataire dans l'énonciation

Lorsque nous nous adressons à quelqu'un, que ce soit par un canal oral ou écrit, en sa présence ou en son absence, pour argumenter ou non, nous nous devons de le prendre

en compte. Cette prise en compte va varier selon le lien qui nous unit à lui mais aussi selon ce qu'il représente. Nous nous sommes donc demandé comment les sujets de notre recherche prenaient en compte différents destinataires dans le cadre d'une énonciation argumentative.

L'hypothèse retenue (HS6) est que le locuteur prend en compte le destinataire dans son énonciation argumentative d'au moins deux manières différentes. Sur le fond, cette différence se manifeste par la façon d'engager l'argumentation : soit le locuteur engage une argumentation unilatérale, soit il engage une argumentation bilatérale. L'argumentation unilatérale consiste pour le locuteur à imposer au destinataire son point de vue tandis que, dans l'argumentation bilatérale, le locuteur tentera plutôt d'envisager le conflit dans sa globalité en prenant en compte le point de vue du destinataire ainsi que le sien. Sur la forme, la prise en compte du destinataire se manifeste dans les formules de politesse et les pronoms personnels utilisés.

Mais, que ce soit sur le fond ou sur la forme, des différences apparaîtront selon les destinataires puisque le locuteur aura tendance à ne pas considérer pas le destinataire de la même manière selon son statut mais également selon la représentation qu'il s'en est faite.

13.1 L'argumentation engagée par le locuteur vis-à-vis du destinataire

L'argumentation engagée par le locuteur vis-à-vis du destinataire varie selon le statut du destinataire comme l'ont montré les résultats du chapitre précédent.

Nous avons, face aux destinataires détenant un statut « légal », un engagement argumentatif plutôt bilatéral montrant que les locuteurs tendent vers une résolution du conflit en prenant en compte les deux points de vue (celui du destinataire et le leur). Ainsi le statut de ces destinataires (Préfet et Maire) influence fortement la manière qu'ont nos locuteurs de considérer le conflit et que leurs âges respectifs (moyenne d'âge de 15-16 ans) renforcent cette distanciation. Il serait intéressant de vérifier auprès d'adultes si cette influence demeure.

Face aux destinataires dits « jeunes », l'engagement argumentatif est différent selon à qui ils s'adressent. Pour le responsable de la boîte de nuit, l'argumentation est bilatérale. Ce résultat n'est pas étonnant puisque le responsable de la boîte de nuit « subit » tout autant que les jeunes la position du Préfet. Les locuteurs ne tentent donc pas auprès du responsable de la boîte de nuit de modifier sa position à lui, mais de modifier celle du Préfet à travers lui par l'apport d'arguments qu'il pourra faire valoir devant le Préfet. Il y a donc un biais dans cette proposition de destinataire que nous avons faite. Face au détenu, les choses sont différentes puisque les locuteurs essaient de se servir de lui pour infléchir le comportement des jeunes faisant du « rodéo » ce qui entraînerait une modification de la position du Maire. En effet, si le locuteur peut convaincre le détenu de persuader les jeunes d'arrêter les « rodéos », le Maire lèvera son arrêté municipal. Cependant, selon le moment où le courrier au détenu est intervenu, les locuteurs n'ont pas tous engagés le même type d'argumentation. Ainsi, lorsqu'ils écrivent au détenu à la suite des courriers au Maire, leur argumentation est unilatérale : ils

entreprennent de convaincre le détenu que sa position (faire des « rodéos » dans le village) n'est pas la bonne puisque le Maire a pris un arrêté municipal. Du coup, les locuteurs tentent, à l'aide d'arguments, de lui faire entendre raison. Dans ce type de courrier, les locuteurs se servent d'arguments de conséquence et d'arguments d'implication personnelle du détenu. Dans les courriers DDM (détenu, détenu, Maire), les locuteurs engagent également une argumentation unilatérale dans le premier courrier et ce n'est que dans le second, suite au courrier qu'ils ont reçu de lui, que les locuteurs engagent une argumentation bilatérale. Ce n'est qu'à partir de ce moment là, qu'il y a ouverture d'un espace de négociation par les locuteurs vis-à-vis du destinataire détenu, sachant que lui-même avait déjà proposé cette ouverture dans son propre courrier.

Concernant notre hypothèse, les locuteurs engagent effectivement une argumentation différente selon les destinataires.

Ils ne tentent pas l'affrontement vis-à-vis du Préfet et du Maire, préférant négocier une résolution du conflit. Ils agissent de même face au responsable de la boîte de nuit mais il faut prendre en compte les limites que nous avons émises. Enfin, face au détenu, l'engagement argumentatif diffère : il est unilatéral dans la plupart des cas et bilatéral lorsqu'il fait suite à une ouverture de négociation de la part du détenu.

13.2 La prise en compte du destinataire par le locuteur selon son statut

13.2.1 Les formules de politesse

Les résultats montrent que le type de formules de politesse varie selon le destinataire auquel le locuteur s'adresse. Il y aurait également un effet de la situation monogérée pour les destinataires détenant un statut « légal ».

Les locuteurs ouvrent leurs échanges face aux destinataires détenant un statut « légal » (Préfet et Maire) de manière plutôt respectueuse avec une formule d'adressage reconnue conventionnellement. Ce qui tend à démontrer l'importance du statut de ces destinataires pour les locuteurs. Pour ces mêmes destinataires, nous notons sur les formules de clôture un effet de la situation monogérée : s'il y a des conventions qui régulent effectivement les échanges écrits avec des formules de clôture de type conventionnel, il y en a pas au niveau des échanges monogérés oraux. Pour le Préfet, les formules de clôture ont tendance à être neutres alors que pour le Maire elles sont reconnues conventionnellement.

Pour le responsable de la boîte de nuit et le détenu, il n'y a pas de constante qui ressorte. Néanmoins, pour le responsable de la boîte de nuit, la formule d'adressage amicale est la plus utilisée alors que les formules de clôture sont amicales ou neutres. Pour le détenu, nous remarquons également un effet de la situation monogérée pour les formules de clôture puisqu'elles sont plutôt conventionnelles lorsqu'elles sont présentes.

13.2.2 Les pronoms personnels

L'utilisation des pronoms personnels montre un effet du destinataire mais pas de la situation monogérée. Le vouvoiement est privilégié pour les destinataires détenant un statut « légal » alors que le tutoiement fait son apparition avec les destinataires dits « jeunes ». Néanmoins, concernant ces derniers destinataires, le tutoiement ne fait pas l'unanimité. Les locuteurs s'en servent au même titre que le vouvoiement, voire utilisent les deux dans la même production langagière.

D'une manière générale, il y a un effet du destinataire dans la manière dont il est pris en compte par les locuteurs. Mais ce sont surtout les statuts « importants » des destinataires (Préfet et Maire) qui présentent une plus grande influence.

Kerbrat-Orecchioni (2002) et Grize (1990) avaient déjà noté cette influence. Selon ces auteurs, dans toute communication, le locuteur se construit une représentation du destinataire ainsi que de l'objet du discours et de la finalité communicative qui interféreront dans sa production langagière quelle soit orale ou écrite, en temps différé ou non, en présence ou non du destinataire.

Conclusion. Lycéens en seconde générale vs lycéens en seconde professionnelle : des compétences équivalentes ?

Notre postulat de départ posait que les sujets en seconde générale et en seconde professionnelle présentent des compétences semblables en argumentation. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons proposé différentes situations monogérées dans lesquelles les sujets avaient à produire un courrier (situation monogérée écrite) ou à laisser un message sur un répondeur (situation monogérée orale) à des destinataires se distinguant par leur statut (« légal » ou « jeune »).

L'analyse des 264 productions (orales et écrites) montre que les sujets ont dans l'ensemble des compétences équivalentes en énonciation argumentative et qu'ils prennent en compte le destinataire, pour certains de manière différente selon le statut des destinataires.

Les analyses ont porté sur l'énonciation argumentative pour laquelle nous avançons que les productions argumentatives des sujets pouvaient se découper en trois phases encadrées par une introduction et une conclusion. Nous pensons que les sujets produiraient tous une argumentation selon ce schéma. Il n'en fut pas ainsi. Leurs productions argumentatives, en majorité, se sont déroulées en deux phases, voire en une

seule, nous conduisant à définir des profils, par production (P1 à P4) et des modèles, par situation monogérée (M1 à M5).

Cette proposition d'analyse argumentative sous l'angle de l'énonciation a permis de proposer un nouveau schéma argumentatif prenant en compte l'énonciation du sujet et son développement argumentatif. Ce schéma énonciatif argumentatif prend appui sur les séquences prototypiques argumentatives et dialogales proposées par Adam (1992, 1996, 1999) ainsi que sur le modèle conversationnel de Kerbrat-Oriecchioni (1990). Il est constitué d'une introduction permettant d'ouvrir l'échange avec le destinataire, suivi d'une phase A dans laquelle le locuteur pose le conflit auquel il a affaire du fait de la position prise par le destinataire, puis d'une phase B dans laquelle le locuteur développe sa propre position qu'il peut articuler ou juxtaposer à celle du destinataire avant de terminer, dans la phase C, sur une nouvelle solution dans le but de résoudre le conflit qui l'oppose au destinataire et, enfin, de clore l'échange par une conclusion. Dans chacune des phases, le locuteur amène des arguments de nature et de catégories différentes selon la manière dont il essaie de convaincre le destinataire. Les arguments peuvent être de deux natures différentes selon la position dans laquelle se met le locuteur : soit il tente de convaincre le destinataire en développant des arguments montrant en quoi la position du destinataire le gêne *lui* et dans ce cas les arguments seront du côté du locuteur, soit il apporte des arguments du côté du destinataire c'est-à-dire des arguments sociaux ouverts sur une problématique plus large que son seul point de vue. Ces arguments du locuteur et du destinataire sont de catégories différentes selon la manière dont s'y prend le locuteur pour convaincre le destinataire : ils peuvent être de conséquence, de solution, voire d'implication personnelle du destinataire. Enfin, certains des arguments sont étayés par des indicateurs psycholinguistiques permettant au locuteur de modaliser son propos (modalisation de certitude, de probabilité et de réfutation) ou de le nuancer par des formes axiologiques.

Nous avons également montré que les sujets rencontrés présentent leur énonciation argumentative selon deux angles différents. Certains des locuteurs engagent une argumentation unilatérale alors que d'autres se mettent d'emblée dans une position bilatérale. L'engagement argumentatif est défini par la position que le locuteur prend vis-à-vis du destinataire : elle est unilatérale lorsqu'il entre dans un rapport de force avec le destinataire en tentant de le convaincre qu'*il* a raison et que *lui* a tort et elle est bilatérale lorsque le locuteur envisage le conflit dans sa globalité, de manière à convaincre le destinataire qu'il y a peut être d'autres façons de régler le problème.

Enfin, nous nous sommes intéressés à la prise en compte du destinataire dans les productions langagières. Le destinataire est présent dans chacune des productions langagières, que ce soit dans les formules de politesse d'adressage ou de clôture ou par le biais de l'utilisation de pronoms personnels. Dans cette prise en compte du destinataire par le biais des formules de politesse, nous avons noté un effet de la situation monogérée et un effet du destinataire : il y a moins de formules de politesse utilisées en situation monogérée orale qu'écrite et elles sont plutôt conventionnelles vis-à-vis du Préfet et du Maire.

Cette recherche s'est intéressée à un nouvel angle de l'argumentation en considérant l'énonciation argumentative en fonction des destinataires auxquels nous pouvons nous

adresser dans différentes situations monogérées. Elle a permis d'avancer une nouvelle proposition de schéma argumentatif, ouvrant sur de nouvelles recherches puisqu'il convient à présent d'en vérifier la constance scientifique, en la testant notamment auprès d'autres classes d'âge et d'adultes « experts ».

Mais si les compétences énonciatives argumentatives des lycéens en seconde sont dans l'ensemble assez proches quant à la structure énonciative argumentative, il n'en va pas de même pour leurs compétences orthographiques et syntaxiques – même si nous n'y avons pas porté ici une attention particulière – et sur leur efficacité cognitive vérifiée par le « Primary Mental Abilities » (PMA). En effet, les résultats aux PMA montrent des différences significatives dans trois des cinq subtests : signification verbale, raisonnement et fluence verbale. Les sujets en lycée général ont de meilleures réussites que les sujets en lycée professionnel à ces subtests, ce qui signifie de meilleures aptitudes scolaires – calculées sur la base de la signification verbale et du raisonnement – et aptitudes mentales primaires – sommes des scores bruts à l'ensemble des subtests. Dans ce cas, nous aurions pu nous attendre à ce que les sujets en lycée général réussissent mieux, ou tout du moins différemment, les épreuves d'argumentation proposées. A l'opposé de ces attentes nous avons rencontré des sujets qui n'ont pas la même efficacité cognitive, notamment sur les épreuves les plus en lien avec l'argumentation (le raisonnement et les capacités linguistiques), tout en manifestant des compétences semblables en énonciation argumentative.

Tentons de comprendre ces différences en reprenant chacun des trois subtests en question.

Le subtest « raisonnement » renvoie à la capacité de faire des liens avec sa propre expérience et ses connaissances acquises, à faire des plans et à mener à bien un travail tout en tenant compte de différents facteurs. Par rapport aux tâches demandées aux sujets dans notre recherche, nous nous sommes intéressé à leur manière de développer leur argumentation et à la nature et catégories d'arguments apportés sans tenir compte des contenus. Nous avons vu que l'ensemble des sujets pouvait amener des arguments soit personnels soit sociaux selon leur manière d'envisager le conflit (unilatéral ou bilatéral), mais nous n'avons pas vraiment analysé les contenus de ceux-ci. Ainsi aurions-nous trouvé des différences entre ces sujets si nous avions analysé les contenus argumentatifs ? Les sujets des deux groupes de formation considèrent-ils de manière différente les conséquences et les solutions apportées dans leur énonciation argumentative ? Peuvent-ils, au-delà de leur propre centre d'intérêt ou de leur propre groupe social d'appartenance, envisager d'autres réponses au conflit ? Par ailleurs, cette épreuve de raisonnement se retrouve dans différents tests psychologiques car elle est indicatrice des capacités d'apprentissage des sujets. L'écart significatif que nous obtenons entre les deux groupes de sujets peut également être expliqué par ces capacités d'apprentissage : certains sujets en lycée professionnel nous ayant dit, lors des entretiens individuels, qu'ils n'avaient pas – ou qu'ils ne pensaient pas avoir - les capacités nécessaires pour poursuivre des études en cursus classique. Ce qui ne signifie pas qu'ils sont incapables d'apprendre et de progresser.

Le subtest « signification verbale » rend compte d'une aptitude à comprendre des idées exprimées par des mots. Les sujets en lycée général ont eu moins de difficultés

pour comprendre les consignes rattachées au PMA et aux épreuves argumentatives. Chez les sujets en lycée professionnel, nous ferons une distinction : selon la filière dans laquelle nous avons rencontré les sujets, les capacités de compréhension n'étaient pas les mêmes. D'une manière empirique – mais les tendances gagneraient à être vérifiées -, les sujets en MSMA⁵⁹ sont dans l'ensemble des sujets plus en difficultés scolaires que les sujets en MEOMIT⁶⁰ ; les sujets en MEOMIT étaient eux-mêmes plus en difficultés que les sujets en MPMI⁶¹ contactés dans un autre lycée. Nous avons eu plus souvent à redonner et à ré expliquer les consignes et les exemples dans les groupes MSMA que dans les autres. Dans cette filière, nous avons eu l'impression, lors de la passation du PMA, de renvoyer les sujets face à leur échec ce qui a pu inhiber certaines compétences. Nous n'avons jamais eu ce ressenti face aux autres groupes.

Le subtest « fluence verbale » qui concerne l'aisance avec laquelle les mots sont utilisés vient corroborer ces tendances. Dans cette recherche, bien que nous ne nous soyons pas intéressés à la manière dont les sujets ont rédigé leur argumentation, nous avons eu quelques difficultés, pour certaines productions, à comprendre ce que le locuteur avançait, de par la qualité orthographique et syntaxique des textes – la lecture à voix haute a aidé – mais aussi de par le choix des concepts utilisés (à l'oral comme à l'écrit). Nous avons eu affaire à des sujets, notamment en lycée professionnel, qui se servaient, de temps en temps, d'un vocabulaire assez riche mais sans en maîtriser toujours le sens. Là encore une analyse plus fine des productions écrites nous montrerait sans doute des différences dans la qualité des textes entre le lycée général et le lycée professionnel et, à l'intérieur du lycée professionnel, entre les filières.

Finalement, même si l'ensemble des sujets est capable de développer une énonciation argumentative en tenant compte d'un destinataire, une recherche se donnant pour perspective la mise en lien de l'énonciation argumentative avec l'organisation des arguments et contre arguments, avec les contenus (thèmes) apportés, avec les compétences linguistiques de chacun et leur efficacité cognitive amènerait un éclairage complémentaire sur les compétences en productions langagières des sujets. Nous pouvons également nous demander, plus particulièrement sur les sujets en difficultés et/ou possédant une efficacité cognitive faible, s'ils traitent l'information de la même manière. Nous supposons que ces sujets repérés en difficultés conçoivent de façon différente l'information, qu'ils usent également de stratégie différente... Ces deux perspectives restent à développer dans de nouvelles recherches...

⁵⁹ MSMA : Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisés

⁶⁰ MEOMIT : Mise En Œuvre des Matériaux de l'Industrie Textile

⁶¹ MPMI : Métier de la Production Mécanique Informatisé

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1999). Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan université.
- Adam, J.-M. (1996). « L'argumentation dans le dialogue ». Langue française, n°112, p. 31-49.
- Adam, J.-M. (1992a). Les textes : types et prototypes. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1992b). « Les plans d'organisation du texte ». In A. Bentolila (dir). Lecture et écriture, les entretiens Nathan, Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1989). « Pour une pragmatique linguistique et textuelle ». In C. Reichler (dir). L'interprétation des textes. Paris : Editions de Minuit.
- Adam, J.-M. (1987). « Types de séquences textuelles élémentaires ». Pratiques, n°56, décembre, p. 54-79.
- Adam, J.-M. (1985). « Quels types de textes ? ». Le français dans le monde, n°192, p. 39-44.
- Adam, J.M. (1981). « Votez Mir Rose, achetez Giscard » : analyses pragmatiques ». Pratiques, n°30, p. 73-98.
- Akiguet-Bakong, S. (1997). « Amorce de la compétence argumentative écrite chez des enfants de neuf, dix et onze ans ». Archives de psychologie, n°65, p. 29-48.

- Ballion, R. (1996). « Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions ». *Migrants-formation*, n°104, mars, p.132-148.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1996). « Transformation du lycée et expérience lycéenne. Le rapport au savoir des « nouveaux lycéens » ». *Migrants-formation*, n°104, mars, p.132-148.
- Bernard, M., Besse, J.-M. et Petit Charles, E. (1997). « Production écrite et illettrismes ». In F. Andrieux, J.-M. Besse et B. Falaize. *Illettrismes ; quels chemins vers l'écrit ?* Paris : Magnard.
- Bouyx, B. (1998). « Les défis de l'enseignement de masse. L'enseignement technologique et professionnel », *Cahiers français, le système éducatif*, mars-avril, n°285, p.37-342
- Brassart, D.G ; (1998). « Argumentation et typologie textuelle/discursive ». In C., Préfontaine, L., Godard et G., Fortier (coll.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Brassart, D.G. (1996). « Didactique de l'argumentation : Approches psycho-cognitives ». *Argumentation*, volume 10, n°1, february, p. 69-87.
- Brassart, D. G. (1990a). « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif « écrit » ». *Revue française de pédagogie*, n°90, janvier-février-mars, p. 31-41.
- Brassart, D. G. (1990b). « Une approche psycholinguistique et didactique des textes argumentatifs écrits par des élèves de 8 à 13 ans ». *Enjeux*, n°19, mars, p. 107-134.
- Brassart, D. G. (1988). « La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents ». *European Journal of psychology of education*, vol. IV, n°1, p. 51-69.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle, psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Burger, M. (2001). « La dimension interactionnelle ». In E. Roulet, L. Fillietaz et A. Grobet. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Caron, J. (1987). « Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation ». In G. Pierault-Le Bonniec, *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Chanquoy, L. et Fayol, M. (1991). « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes ». *Pratiques*, n°70, p. 107-124.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*.

Paris : Armand Colin.

- Coirier, P. et Golder, C. (1993). « Writing argumentative text : a developmental study of the acquisition of supporting structures ». *European Journal of Psychology of Education*, 2, p. 169-181.
- Coirier, P., Coquin-Viennot, D., Golder, C. et Passerault, J.-M. (1990). « Le traitement du discours argumentatif : Recherches en production et compréhension ». *Archives de psychologie*, 58, p. 315-348.
- De Bernardi, B. et Antolini, E. (1996). « Structural differences in the production of written arguments ». *Argumentation*, volume 10, n°2, may, p. 175-196.
- Dolz, J. (1994). « Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif ». In Y. Reuter (ed.). *Les interactions lecture - écriture. Actes du colloque Théodile-Crel, 22-24 novembre*, Neuchâtel : Peter Lang.
- Dolz, J. et Pasquier A. (1994). « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte ». *Repères*, n°10, p. 163-179.
- Drosile Vasconcelos, M. (1998). « Les défis de l'enseignement de masse. Les lycées : évolutions et réformes », *Cahiers français, le système éducatif*, mars-avril, n°285, p.30-35.
- Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D. et Passerault, J.-M. (1987). « L'implication du locuteur dans son discours : Discours formel et naturel ». *Argumentation*, n°2, p. 155-174.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., Gaonac'h, D. et Mouchon, S. (1994). « Connecteurs et ponctuation : comparaison production – compréhension ». In Y. Reuter. *Des interactions lecture – écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Fayol, M. et Abdi, M. (1990). « Ponctuation et connecteurs. Etude expérimentale de leur fonctionnement dans des paires de propositions ». In M. Charolles, J. Fisher et L. Jayez. *Le discours. Représentations et interprétations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Felouzis, G. (1993). « Conceptions de la réussite et socialisation scolaire : le cas des lycéens des filières générales, technologiques et de LEP ». *Revue française de pédagogie*, n°105, octobre-novembre-décembre, p. 45-58.
- Garcia, C. (1982). « Interaction et analyse du discours. Etude comparative de débats entre adolescents ». *Etudes de linguistique appliquée*, avril-juin, n°46, p. 99-118.
- Garcia, C. (1980). « Argumenter à l'oral. De la discussion au débat ». *Pratiques*, n°28, octobre, p. 95-124.
- Garcia-Debanc, C. (1996). « Quand les élèves de CM1 argumentent ». *Langue française*, n°112, p. 50-65.
- Golder, C. (1998). « Debatable topic or not : do we have the right to argue ? ». *European Journal of Psychology of Education*, volume XIII, n°2, p. 175-185.
- Golder, C. (1996a). « La production de discours argumentatifs : revue de questions ». *Revue Française de Pédagogie*, n°116, Juillet-août-septembre, p. 119-134.

- Golder, C. (1996b). Développement des discours argumentatifs. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Golder, C. (1993). « Framed writing of argumentative monologues by sixteen and seventeen-year-old students ». *Argumentation*, n°7, p. 343-358.
- Golder, C. (1992a). « Argumenter : de la justification à la négociation ». *Archives de psychologie*, 60, p. 3-24.
- Golder, C. (1992b). « Production of elaborated argumentative discourse : the role of cooperativeness ». *European Journal of Psychology of Education*, 7 p. 49-57.
- Golder, C. (1992c). « Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans le discours argumentatif ». *Enfance*, n°46, p. 99-112.
- Golder, C. (1992d). « Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites ». *Pratiques*, 73, p. 119-125.
- Golder, C. (1992e). « Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n°102, p. 31-43.
- Golder, C., Percheron, A. et Pouit, D. (1999). « Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses. Point de vue sur la conduite communicative d'argumentation en production écrite ». *Enfance*, n°2, p. 99-110.
- Golder, C. et Coirier, P. (1996). « The production and recognition of typological argumentative text markers ». *Argumentation*, volume 10, n°2, may, p. 271-282.
- Golder, C. et Coirier, P. (1994). « Argumentative text writing : developmental trends ». *Discourse Processes*, n° 18, p. 187-210.
- Gombert, A. (1998). « L'étayage de points de vue contraires par des jeunes rédacteurs de 10 à 13 ans ». In R. Vion (ed.). *Les sujets et leurs discours. Énonciation et Interaction*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Jellab, A. (2003). « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs ». *Revue Française de Pédagogie*, n°142, janvier-février-mars, p.55-67.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome I*. Paris : Armand Colin.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). « Comment on se rappelle et on résume des histoires ». *Langages*, n°40, décembre, p. 98-116.
- Mességué, A. (2000). « Réorganisation de textes narratifs par des enfants de CM1 (9-10 ans) : Rôles du concept de soi comme rédacteur et du niveau de compétence ». Thèse de doctorat. Université Lyon 2.
- Passerault, J.M. et Coirier, P. (1989). « Le marquage de l'implication discursive dans les discours argumentatifs. Les effets de l'interlocuteur ». *Revue de Phonétique*

-
- Appliquée, 90, p. 35-47.
- Perret, M. (1994). L'énonciation en grammaire du texte. Paris : Nathan.
- Petit Charles, E. (1997). « Connecteur et texte argumentatif chez de jeunes scripteurs (entre 14 et 21 ans) : Etude d'un aspect de la cohérence textuelle ». Mémoire de DEA. Université Lumière Lyon 2.
- Piche, G.L., Rubin, D.L. et Michlin, M.L. (1978). « Age and social class in children's use of persuasive communicative appeals ». *Child Development*, 49, p. 773-780.
- Piérault le Bonniec, G. (1987). (Ed). *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Piérault-Le Bonniec, G. et Valette, M. (1987). « Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent ». In G. Piérault le Bonniec (Ed). *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Pouit, D. et Golder, C. (1997). « Il ne suffit pas d'avoir des idées pour défendre un point de vue. La récupération des idées peut-elle faciliter la production écrite d'une argumentation chez des enfants de 11 à 17 ans ». *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, p. 33-52.
- Pouit, D. et Golder, C. (1996). « Peut-on faciliter l'argumentation écrite ? Effets d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier ». *Archives de psychologie*, 64, p. 179-199.
- Rosat, M.-C. (1990). « Pour ou contre une analyse de formes textuelles argumentatives ? ». *Tranel*, n°16, décembre, p.99-112.
- Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Roussey, J.-Y., Gombert, A., Akiquet, S. et Piolat A. (1995). « Etude de l'utilisation du schéma argumentatif par des rédacteurs âgés de 8 à 11 ans ». *Enfance*, n°2, p. 205-214.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez les enfants. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Sprengler-Charolles, L. (1980). « Le résumé de texte ». *Pratiques*, n°26, 1980, p. 59-80.
- Toulmin, S.E. (1958, 1993 trd française). *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Dijk, T. A. (1977). « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours ». In G. Denhière, (dir) (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (p. 49-84) Lille : Presses Universitaires de Lille.

Annexes

1. Calendrier

Organisation des passations

Lycée	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Classe 1 : LP (MSMA et MPMI)	parcours scolaire	PMA	épreuves orales	épreuves écrites
Classe 2 : LP (MEOMIT)	parcours scolaire	PMA	épreuves écrites	épreuves orales
Classe A : LG	parcours scolaire	PMA	épreuves orales	épreuves écrites
Classe B: LG	parcours scolaire	PMA	épreuves écrites	épreuves orales

Les passations se sont déroulées de janvier à mai 2002.

- Lycée professionnel

Classe 1 : section MSMA et section MPMI

Groupe Oral	PMA	ARGUMENTATION	ARGUMENTATION
-------------	-----	---------------	---------------

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

		ORALE	ECRITE
Groupe O1 (MSMA)	30 janvier 2002	31 janvier 2002 7 février 2002	4 mars 2002
Groupe O1 et O2 (MPMI)	30 avril 2002	2 mai 2002	6 mai 2002

Ordre de passation des épreuves

Groupe O1

SUJET	PMA	Argumentation orale		Argumentation écrite	
		Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit	Courrier au Maire	Courrier au détenu
Abdullah	1	2	3	4	5
Alexandre	1	2	3	4	5
Eric	1	2	3	4	5
Olivier	1	2	3	4	5
Anthony	1	2	3	5	4
Ayrton	1	2	3	-	-
Karim	1	2	3	5	4
Morgan	1	2	3	5	4

Groupe O2

SUJET	PMA	Argumentation orale		Argumentation écrite	
		Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit	Courrier au Maire	Courrier au détenu
Stéphane	1	3	2	4	5
Grégory	1	3	2	4	5
Renaud	1	3	2	4	5
Davy	1	3	2	5	4
Jordan	1	3	2	5	4
Jules	1	3	2	5	4

Classe 2 : Section MEOMIT

Groupe Ecrit	PMA	ARGUMENTATION ECRITE	ARGUMENTATION ORALE
Groupe E1 et E2	8 février 2002	25 février 2002	1 ^{er} mars 2002

- Ordre de passation des épreuves

Groupe E1

SUJET	PMA	Argumentation écrite		Argumentation orale	
		Courrier au Maire	Courrier au détenu	Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit
James	1	2	3	5	4
Mohamed	1	2	3	5	4
Mansour	1	2	3	4	5
Stephen	1	2	3	4	5
Sylvain	1	2	3	4	5

Groupe E2

SUJET	PMA	Argumentation écrite		Argumentation orale	
		Courrier au détenu	Courrier au maire	Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit
Alex	1	2	3	-	-
Hassan	1	2	3	5	4
Seddik	1	2	3	5	4
Maxime	1	2	3	4	5

- Lycée général

Classe A

Groupe Oral	PMA	ARGUMENTATION ORALE	ARGUMENTATION ECRITE
Groupe O3 et O4	16 mars 2002 22 mars 2002	25 mars 2002	4 avril 2002

- Ordre de passation des épreuves

Groupe O3

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

SUJET	PMA	Argumentation orale		Argumentation écrite	
		Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit	Courrier au Maire	Courrier au détenu
Aurélien	1	2	3	4	5
Damien	1	2	3	4	5
Moustapha	1	2	3	4	5
Raimon	1	2	3	4	5
Steven	1	2	3	4	5
Thomas	1	2	3	4	5

Groupe O4

SUJET	PMA	Argumentation orale		Argumentation écrite	
		Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit	Courrier au Maire	Courrier au détenu
Florent	1	3	2	5	4
Jean-Bapt	1	3	2	5	4
Jérémy	1	3	2	5	4
Julien	1	3	2	5	4
Nico	1	3	2	5	4
Ralph	1	3	2	5	4
Rochdi	1	3	2	4	5

Classe B

Groupe Ecrit	PMA	ARGUMENTATION	ARGUMENTATION
Groupe E3 et E4	22 mars 2002	ECRITE 25 mars 2002	ORALE 26 mars 2002

· Ordre de passation des épreuves

Groupe E3

SUJET	PMA	Argumentation écrite		Argumentation orale	
		Courrier au Maire	Courrier au détenu	Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit
David	1	2	3	-	-
Ali	1	2	3	5	4
Nicolas	1	2	3	4	5
Ronan	1	2	3	4	5
Yannick	1	2	3	4	5

Groupe E4

SUJET	PMA	Argumentation écrite		Argumentation orale	
		Courrier au maire	Courrier au detenu	Message au Préfet	Message au responsable de la boîte de nuit
Franck	1	3	2	-	-
Cédric	1	3	2	5	4
Mike	1	3	2	5	4
Yann	1	3	2	5	4
Marc	1	3	2	4	5

Nombre de productions

LYCEE	NOMBRE TOTAL DE SUJETS	NOMBRE DE PRODUCTIONS ORALES PAR SUJET	NOMBRE DE SUJETS	NOMBRE ARGUMENTATION ORALE TOTAL	NOMBRE DE PRODUCTIONS ÉCRITES PAR SUJET	NOMBRE DE SUJETS	N
Professionnel	23	3	22	66	3	22	66
Général	23	3	21	63	3	23	69
TOTAL	46		43	129		45	135

2. Age

Age Des sujets LG : moyenne = 15,73

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Sujets	Age	Date de naissance	DATE de passation PMA	Nombre de mois	Lieu
Mike	15	27-12-1986	22 mars 2002	183	Décines
Marc	15	25-12-1986	22 mars 2002	183	Bron
Moustapha	15	02-10-1986	22 mars 2002	185	Décines
Ralph	15	08-10-1986	22 mars 2002	185	Lyon
Ronan	15	15-10-1986	22 mars 2002	185	Décines
Nicolas	15	02-09-1986	22 mars 2002	186	Bron
Franck	15	12-09-1986	22 mars 2002	186	St-Priest
Raimon	15	18-09-1986	22 mars 2002	186	Décines
Rochdi	15	12-08-1986	22 mars 2002	187	?
Julien	15	8-07-1986	22 mars 2002	188	St-Priest
Yannick	16	13-03-1986	22 mars 2002	192	Bourgoin
Steven	16	06-02-1986	22 mars 2002	193	?
Aurélien	16	30-01-1986	22 mars 2002	194	Bourgoin
Ali	16	20-10-1985	22 mars 2002	197	Bourgoin
Yann	16	09-08-1985	22 mars 2002	199	Oullins
Florent	16	26-06-1985	22 mars 2002	199	Vénissieux
Jeremy	16	21-06-1985	22 mars 2002	201	Villeurbanne
Thomas	16	17-05-1986	22 mars 2002	202	Bourgoin
Cédric	16	12-04-1985	22 mars 2002	203	Vaulx-en-Velin
Jean	17	18-01-1985	22 mars 2002	206	Lyon 3 ^{ème}
Damien	17	19-10-1984	22 mars 2002	209	Bourgoin
Nico	17	22-06-1985	22 mars 2002	213	Bourgoin
David	17	08-05-1984	22 mars 2002	214	Bron

Age des sujets LP : moyenne = 16,39

Sujets	Age	Date de naissance	Date de passation PMA	Nombre de mois	Lieu
Ayrton	15	29-11-1986	30 janvier 2002	182	Lyon 3 ^{ème}
Jordan	15	18-12-1986	30 avril 2002	184	Voiron
Jules	15	27-12-1984	30 avril 2002	184	Chambéry
Hassan	15	18-08-1986	8 février 2002	186	Bourgoin
Grégory	16	11-02-1986	30 avril 2002	194	Voiron
Karim	16	23-01-1986	30 avril 2002	195	Pont de Beauvoisin
James	16	22-10-1985	8 février 2002	196	St-Priest
Renaud	16	27-11-1985	30 avril 2002	197	Sarcelle
Mansour	16	06-08-1985	8 février 2002	198	Grenoble
Alex	16	20-07-1985	8 février 2002	199	Bourgoin
Maxime	16	17-07-1985	8 février 2002	199	Bourgoin
Alexandre	16	23-05-1985	30 avril 2002	203	Bourgoin
Sylvain	17	15-02-1985	8 février 2002	204	St-Priest
Morgan	17	17-12-1984	30 janvier 2002	205	Nîmes
Stéphane	17	08-11-1984	30 janvier 2002	206	Voiron
Abdullah	17	01-09-1984	30 janvier 2002	208	Vénissieux
Mohamed	17	16-06-1984	8 février 2002	212	Bourgoin
Anthony	17	19-07-1984	30 avril 2002	213	Vosges
Eric	17	04-06-1984	30 avril 2002	214	Voiron
Davy	17	23-06-1984	30 avril 2002	214	Nevers
Stephen	17	12-03-1984	8 février 2002	215	Bourgoin
Olivier	18	13-03-1984	30 avril 2002	217	St-Martin d'Hères
Seddik	18	25-01-1984	8 février 2002	217	Biskra (Algérie)

3. Parcours scolaire

Dépouillement des questionnaires des sujets LG.

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Sujet	Suite envisagée au niveau des études	Avenir : quel type de métier ?	Redoublement
Mike	Bac et BTS.	Designer automobile.	Aucun.
Marc	Bac et ?	Expert comptable ou artisan bijoutier.	Aucun.
Moustapha	Bac.	Dans le domaine du social.	Aucun.
Ralph	Bac et faculté.	Enseignant en lycée.	Aucun.
Ronan	Bac scientifique.	Il ne sait pas.	Aucun.
Nicolas	Bac.	Commercial.	Aucun.
Franck	Bac et IUT.	Travailler dans l'électronique.	Aucun.
Raimon	Bac et BTS.	Ingénieur informatique.	Aucun.
Rochdi	Bac et BTS.	Il ne sait pas.	Aucun.
Julien	Bac et IUT.	Sapeur pompier professionnel.	Aucun.
Yannick	Bac ES.	Travailler dans le domaine de l'économie.	Aucun.
Steven	Bac et grandes écoles.	Travailler dans l'informatique.	Aucun.
Aurélien	Bac et grandes écoles.	Travailler dans l'informatique.	Aucun.
Ali	Bac.	Travailler en économie.	1 an - 3ème
Yann	Bac et BTS.	Concepteur multimédia.	1 an - 4ème
Florent	Bac et BTS.	Travailler dans la biologie (biochimiste).	1 an - 2nd
Jérémy	Bac et BTS.	Il ne sait pas.	1 an - 3ème
Thomas	Bac et BTS.	Il ne sait pas.	Aucun
Cédric	Bac et BTS.	Journaliste ou publicitaire ou professeur d'économie.	1 an - 6ème
Jean	Bac et BTS.	Il ne sait pas.	1 an - 2nd
Damien	Bac	Il ne sait pas.	2 ans - 3ème - 2nd
Nico	Bac et faculté.	Pédiatre urgentiste.	1 an - 2nd
David	Bac et BTS.	Travailler en informatique.	2ans - 3ème - 2nd

Dépouillement des questionnaires des sujets LP.

Sujet	Choix formation professionnelle	Suite envisagée après le BEP	Avenir : quel type de métier ?	Redoublement	Pourquoi ce (ces) redoublement (s) ?
Ayrton	Pour me former à un métier	2nd BEP et Bac Pro	Agent de maintenance puis pilote de course	Aucun.	
Jordan	Par désintérêt de l'école classique, choix de me former à un métier, notes insuffisantes, refusé dans la filière souhaitée.	2nd BEP et Bac Pro.	Il souhaite travailler dans la productique.	Aucun.	
Jules	Par désintérêt de l'école classique, par choix de me former à un métier.	2nd BEP puis bac Pro et BTS en informatique.	Programmeur dans la productique.	Aucun.	
Hassan	Sur proposition du COP	2nd BEP puis 1ère adaptation puis Bac STI.	Il ne sait pas.	Aucun.	
Grégory	Il a intégré le BEP en janvier : notes insuffisantes.	Changer de BEP : construction topographique.	Il souhaite travailler dans le dessin industriel.	Aucun.	
Karim	Par choix de me former à un métier.	2 nd BEP et Bac Pro.	Il souhaite travailler dans la productique.	Aucun.	
James	Pour me former à un métier	2 nd BEP, Bac Pro et BTS.	Il ne sait pas.	1 an - 5 ^{ème}	Difficultés en maths et travail insuffisant.
Renaud	Par choix de former à un métier, notes insuffisantes et refusé dans la filière souhaitée.	2 nd BEP et Bac Pro.	Il ne sait pas.	1 an - 4 ^{ème}	Travail insuffisant et déménagement.
Mansour	Refusé en 2 nd générale	Nouveau BEP en commerce.	Représentant commercial.	1 an - CE2	Difficulté en expression orale (il arrivait de Tunisie).
Alex	Refusé dans la filière souhaitée	2 nd BEP, Bac Pro et BTS	Dans le commerce. Il souhaite changer de	1 an - CE1	Difficultés en lecture

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Maxime	Désintérêt de l'école classique, notes insuffisantes, choix de me former à un métier	2 nd BEP	filière. Il souhaite intégrer une formation dans la photo suite à son BEP.	1 an - 6 ^{ème}	Difficultés en maths, l'école n'est pas intéressante. Difficultés relationnelles avec la hiérarchie.
Alexandre	Refusé dans la filière souhaitée.	2 nd BEP et Bac Pro.	Un métier dans la productique	1 an - 6 ^{ème}	Travail insuffisant.
Sylvain	Par choix de me former à un métier et notes insuffisantes.	2 nd BEP, Bac Pro et BTS.	Garreur.	1 an - 6 ^{ème} mais a suivi une 4 ^{ème} techno et 3 ^{ème} d'insertion	Difficultés en lecture et en production écrite.
Morgan	Refusé dans la filière souhaitée	2 nd BEP et Bac Pro	Agent de maintenance.	2 ans - CE2 - Cm1	Changement d'écoles et problèmes de santé.
Stéphane	Refusé dans la filière souhaitée	2 nd BEP et Bac Pro	Il ne sait pas. Tout dépend s'il peut changer de filière	2 ans - 6 ^{ème} - 4 ^{ème}	Difficultés en production écrite, en maths, anglais et français ; travail insuffisant ; mauvais enseignement.
Abdullah	Manque de place dans la filière désirée	2 nd BEP	Il ne sait pas	2 ans - CE2 - 5 ^{ème}	Difficultés en compréhension orale, français, mauvais enseignement, l'école n'est pas intéressante.
Mohamed	Par désintérêt de l'école classique, notes insuffisantes, refusé dans la filière souhaitée.	2 nd BEP.	Engagement dans la marine.	2 ans - CE1 - 4 ^{ème}	Difficultés en production écrite et orale en CE1 et difficultés en maths, mauvais enseignement et travail insuffisant en 4 ^{ème} .
Anthony	Par choix de me former à un métier.	2 nd BEP et Bac Pro.	Programmeur sur commandes	2 ans - CM2 - 4 ^{ème}	Absentéisme en CM2 et travail insuffisant en

			numériques.		4ème.
Eric	Par choix de me former à un métier.	2 nd BEP, Bac Pro et BTS.	Il ne sait pas.	1 an - 2 nd générale	Difficultés en maths et travail insuffisant.
Davy	Refusé dans la filière souhaitée.	Repartir sur un nouveau BEP.	Il ne sait pas.	2 ans - CP - 6 ^{ème} puis 4 ^{ème} technologique et 3 ^{ème} préparatoire	Travail insuffisant en 6 ^{ème} .
Stephen	Par choix de me former à un métier.	2 nd BEP et Bac Pro.	Il ne sait pas.	2 ans - CP - 1 ^{ère} BEP	Difficultés en lecture en CP. Mauvais enseignement et mauvaise filière en 1 ^{ère} BEP.
Olivier	Refusé dans la filière souhaitée.	2 nd BEP.	Il souhaite travailler dans la musique.	1 an - 2 nd générale.	Travail insuffisant.
Seddik	Par choix de me former à un métier.	2 nd BEP.	Garreur.	Aucun.	

	Aucun redoublement	1 an de redoublement	2 ans de redoublement
LG	Mike	A	Damer
	Mat	Youn	David
	Mostapha	Florent	
	Ralph	Jérémy	
	Ronan	Cedric	
	Nicolas	Jean	
	Franck	Nico	
	Raimon		
	Fochdi		
	Jilén		
	Yannick		
	Steven		
Aurélien			
Thomas			
TOTAL brut	14	7	2
TOTAL %	60,86	30,43	8,69

	Aucun redoublement	1 an de redoublement	2 ans de redoublement
LP	Ayoub	James	Morçan
	Jordan	Ferdj	Stéphane
	Jules	Mansour	Abdulatif
	Hassan	Alex	Mohamed
	Gregory	Maxime	Anthony
	Karim	Alexandra	Davy
	Souvik	Myra	Stephen
		Eric	
	Oliver		
TOTAL brut	7	9	7
TOTAL %	30,43	39,13	30,43

4. PMA

4.1. PMA-Outil

[petit_e_annexe4-1.pdf](#)

4.2. Résultats PMA LG vs LP

4.2.1. Comparaison épreuves PMA LG vs LP

	Sujet LG	Signification verbale V	Signification verbale V	Sujet LP
1	Mike	45	20	Ayrton
2	Marc	50	30	Jordan
3	Moustapha	34	25	Jules
4	Ralph	43	13	Hassan
5	Rcran	42	25	Grégory
6	Nicolas	24	8	Karim
7	Franck	40	30	James
8	Raimon	13	14	Renaud
9	Rochdi	32	10	Mansour
10	Julien	35	8	Alex
11	Yannick	40	42	Maxime
12	Steven	30	23	Alexandre
13	Alrélien	50	12	Eylvain
14	Ali	30	25	Morgan
15	Yann	23	25	Stéphane
16	Flurent	40	2	Abdullah
17	Jérémy	24	24	Mohamed
18	Thomas	23	22	Anthony
19	Cécile	20	33	Eric
20	Jean	33	21	Davy
21	Damien	40	13	Stéphane
22	Nico	43	44	Olivier
23	David	32	7	Sedeik
	Moyenne	35.83	21.52	Moyenne
	Ecart-type	10.07	11.37	Ecart-type

	Sujet LG	Spatial S	Spatial S	Sujet LP
1	Mike	20,3	75,9	Ayrlun
2	Marc	40,1	96,2	Jordan
3	Moustapha	70,3	70,3	Jules
4	Ralph	62,9	27,7	Hassan
5	Ronan	61,1	96,2	Grégory
6	Nicolas	0	20,3	Karim
7	Franck	29,6	46,2	James
8	Raimon	61,1	44,4	Renaud
9	Rochdi	83,3	35,1	Mansour
10	Juier	42,5	33,3	Alex
11	Yannick	40,7	31	Maxime
12	Steven	92,5	74	Alexandre
13	Aurélien	68,5	0	Sylvain
14	Ali	67	29,6	Morgan
15	Yann	51,8	77,7	Stéphane
16	Florent	51,8	74	Abdullah
17	Jérémy	55,5	46,2	Mohamed
18	Thomas	68,5	53,7	Anthony
19	Cédric	42,5	77,7	Eric
20	Jean	92,5	0	Davy
21	Damien	64,8	35,1	Stéphen
22	Nico	55,5	44,4	Olivier
23	David	44,4	50	Seddik

Moyenne	56,31	49,78	Moyenne
Ecart-type	22,36	26,82	Ecart-type

	Sujet LG	Raisonnement R	Raisonnement R	Sujet LP
1	Mike	73,3	60	Ayrton
2	Marc	33,3	70	Jordan
3	Moustapha	60	86 E	Jules
4	Raph	43,3	46 E	Hassan
5	Ronan	33,3	86 E	Grégory
6	Nicolas	73,3	56 E	Karim
7	Franck	55,6	40	James
8	Ramon	33,6	46 E	Penaud
9	Rouid	33,6	33 E	Manieur
10	Julien	55,6	30	Alex
11	Yannick	73,3	60	Maxime
12	Steven	100	40 C	Alexandre
13	Aurélien	70	30	Sylvain
14	Ali	33,3	43 E	Morgan
15	Yann	73,6	50	Stéphane
16	Florent	43,6	56 F	Ahmed
17	Jérémy	73,3	36 E	Monamed
18	Thomas	73,3	53 E	Anthony
19	Cédric	33,6	80	Eric
20	Jean	33,3	10	Davy
21	Damien	33,3	26 E	Stéphane
22	Nico	33,3	56 E	Olivier
23	Davide	53,3	13 E	Seddik
	Moyenne	69,35	48,52	Moyenne
	Ecart-type	13,35	20,49	Ecart-type

	Sujet LG	Numérique N	Numérique N	Sujet LP
1	Mike	20	12,3	Ayrlur
2	Marc	7,1	22,3	Jordan
3	Moustapha	15,7	18,5	Jules
4	Ralph	20	21,4	Hassar
5	Ronan	0	5,7	Grégory
6	Nicolas	5,7	21,4	Karim
7	Franck	20,5	21,4	James
8	Raimon	14,2	24,2	Renaud
9	Hochdi	25,7	24,2	Mansour
10	Julien	8,5	25,7	Alex
11	Yannick	21,4	21,4	Maxime
12	Steven	28,5	0	Alexandre
13	Aurélien	25,7	10	Sylvain
14	Ali	10	18,5	Morgan
15	Yann	8,5	5,7	Stéphane
16	Florent	12,8	20	Aboullah
17	Jérémy	14,2	5,7	Mohamed
18	Thomas	24,2	21,4	Anthony
19	Cédric	18,5	25,7	Eric
20	Jean	5,7	10	Davy
21	Damien	1,4	3,5	Stéphane
22	Nico	5,7	7,1	Olivier
23	David	18,5	21,4	Seddik

Moyenne	14,80	16,24	Moyenne
Ecart-type	8,64	7,87	Ecart-type

	Sujet LG	Fluence verbale W	Fluence verbale W	Sujet LP
1	Mike	32,8	38,5	Aytoun
2	Marc	41,4	28,5	Jordan
3	Mustapha	28,5	40	Julien
4	Ralph	31,4	22,8	Hassan
5	Romain	70	25,7	Grégoire
6	Nicolas	37,1	21,4	Yacine
7	Frank	58,5	21,4	James
8	Raimon	44,2	12,8	Renaud
9	Rochd	34,2	42,8	Mansour
10	Julien	51,4	22,8	Alex
11	Yannick	67,1	27,1	Maxime
12	Steven	42,8	22,8	Alexandre
13	Aurélien	55,7	25,7	Sylvain
14	Al	50	45,7	Morgan
15	Yann	40	54,2	Stéphane
16	Florent	47,1	21,4	Abdullah
17	Jérémy	34,2	35,7	Mohamed
18	Thomas	31,4	30	Anthony
19	Cédric	44,2	38,5	Eric
20	Jean	37,1	14,2	Davy
21	Darrien	34,2	21,4	Stéphane
22	Nico	42,0	40	Olivier
23	Davie	27,1	7,1	Seddik
	Moyenne	42,75	28,72	Moyenne
	Ecart-type	11,68	11,49	Ecart-type

	Sujet I G	Aptitude scolaire	Aptitude scolaire	Sujet I P
1	Mike	56,9	29,2	Ayrlon
2	Marc	69,2	39,2	Jordan
3	Mcustapha	40	55,0	Jules
4	Ralph	45,9	23	Hassan
5	Ronar	46,9	40	Grégory
6	Nicolas	50,7	19,2	Carim
7	Franck	46,1	32,9	James
8	Raimcr	29,2	21,9	Renaud
9	Rochdi	46,9	15,9	Mansour
10	Julien	40,7	13	Alex
11	Yannick	47,9	46,1	Maxime
12	Steven	46,1	31,9	Alexandre
13	Aurélien	54,9	16,1	Sylvain
14	Ali	37,9	30	Morgan
15	Yann	39,2	31,9	Stéphane
16	Fcrent	41,9	14,9	Abdulan
17	Jérémy	35,9	26,9	Muhammed
18	Thomas	38,4	29,2	Anthony
19	Cédric	30,7	47,9	Eric
20	Jean	48,4	17,9	Davy
21	Damier	60	20	Stéphane
22	Nico	56,1	46,9	Olivier
23	David	36,9	6,1	Feddik
	Moyenne	44,53	28,35	Moyenne
	Ecart-type	8,09	12,86	Ecart-type

	Sujet LG	Aptitudes mentales primaires	Aptitudes mentales primaires	Sujet LP
1	Mike	36,2	36,9	Aytron
2	Marc	35,2	40	Joic an
3	Moustaoha	36,5	44,6	Jules
4	Ralph	35,5	25,9	Lassan
5	Ronar	37,7	38,2	Grégory
6	Nicolas	24	25,1	Karim
7	Franck	41,9	29,1	James
8	Raimcr	36,5	27,2	Roncud
9	Richdi	47,8	28,8	Mansour
10	Julien	32,8	24,5	Alex
11	Yannick	43,5	33,6	Maxime
12	Steven	52,1	26,6	Alexandre
13	Aurélien	47,0	14,9	Cyrain
14	Ali	39,8	30,2	Morgan
15	Yann	34,2	22	Stéphane
16	Florent	33,9	31,5	Aboullah
17	Jérémy	34,7	24,5	Mohamed
18	Thomas	40,3	32,8	Anthony
19	Cédric	34,7	45,9	Eric
20	Jean	40,9	10,6	Davy
21	Damier	35	18,9	Stéphane
22	Nou	37,9	31,5	Olivier
23	David	31,2	19,2	Seddik
	Moyenne	37,71	29,41	Moyenne
	Ecart-type	5,09	8,93	Ecart-type

4.2.2. Résultats globaux PMA LG vs LP

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

	Sujet TA	Age mois	Age en an	Signification verbale V	Spatial S	Raisonnement R	Nomérique N	Fluence verbale W	Aptitude scolaire	Aptitudes mentales primaires
1	Mike	152	15	46	22,5	73,3	20	22,8	55,2	35,2
2	Max	122	10	50	42,7	50,0	7,7	47,4	59,2	35,2
3	Moustapha	155	15	34	72,2	22	15,7	22,0	42	35,2
4	Ralph	125	10	46	22,5	40,0	20	21,4	45,0	35,2
5	Lucas	145	15	39	41,7	43,3	11	30	43,2	34,2
6	Karlus	144	15	27	25,0	31,1	6,7	17,7	31,2	27
7	Francis	144	15	40	25,0	46,4	10,0	11,1	34,1	31,2
8	Samir	144	15	30	41,7	46,4	14,7	44,2	34,2	34,2
9	Kuener	157	15	32	22,5	35,3	15,7	34,0	33,2	27,8
10	Tom	144	15	38	42,5	45,3	8,7	27,4	31,2	34,8
11	Maxime	157	15	30	42,7	33,3	15,7	17,7	32,2	33,5
12	Steven	123	16	30	22,5	100	28,5	42,8	43,1	42,1
13	Antoine	124	16	50	22,5	72	25,7	25,7	54,2	27,8
14	A.	137	16	30	27	33,3	10	50	37,2	30,8
15	Sam	123	10	20	21,0	76,3	0,0	40	39,2	34,2
16	Maxim	129	10	40	21,0	46,3	12,0	47,7	41,2	30,9
17	Adrien	221	16	24	22,0	70,0	4,2	14,2	35,0	34,7
18	Thomas	222	16	38	22,5	33,3	14,7	31,4	44,4	30,8
19	Adrien	224	16	30	42,7	46,4	10,0	14,7	31,2	30,7
20	Sam	224	17	30	27,0	11,1	6,7	17,7	31,4	30,9
21	Daniel	223	17	40	24,5	33,3	11	34,0	32	35
22	Max	213	17	38	22,5	33,3	6,7	14,8	33,1	34,0
23	David	214	17	32	44,4	50,0	0,0	27	35,2	31,2
	Moyenne	135	15,24	35,27	32,31	43,16	12,31	29,25	44,53	32,31
	Ecart type	188	1,25	10,27	17,33	14,86	8,67	11,24	4,11	6,11

	Sujet LG	Age mois	Age an	Signification verbale V	Spatial S	Raisonnement R	Numérique N	Fluence verbale W	Aptitude scolaire	Aptitudes mentales primaires
1	Mia	15	1A	46	47	33,3	41	47	46,1	55,7
1	Cam	15	1A	38	47	33,3	47	41,4	50,2	55,7
4	Moussy Ph.	25	6	34	72 E	25	6,7	35 E	40	55,8
5	Isidre	25	6	45	52 E	43,3	30	51,4	45,3	55,8
5	Rose	25	6	43	51	33,3	0	70	46,0	57,7
7	Flodie	10	10	34	7	70,0	67	37	60,7	54
1	France	25	6	40	25 E	36,6	20,6	50 E	46,1	47,8
5	Reine	25	6	10	51	36,6	4,2	44 E	39,2	50,6
1	Emy	17	10	0	0	46,6	16,7	7,1	40,9	40,6
11	Lucy	17	10	6	47	36,6	10	11,4	41,7	57,1

	Sujet LG	Age mois	Age an	Signification verbale V	Spatial S	Raisonnement R	Numérique N	Fluence verbale W	Aptitude scolaire	Aptitudes mentales primaires
1	Yannick	15	1A	41	47	33,3	10,1	47	47,6	45,7
1	Shawen	15	1A	41	54	100	16,6	37	36,1	57,7
4	Arif Al	37	6	30	67	33,3	10	60	37,6	56,8
5	Yann	33	6	28	51 E	76,6	8,6	40	30,2	51,7
1	Florad	15	1A	41	47	46,6	17,8	47	41,6	55,6
7	Joséph	21	6	34	55 E	73,3	4,2	54 E	36,3	54,7
5	Tour J.	23	6	38	55 E	73,3	24,2	51,4	38,4	40,6
5	Clém.	23	6	30	42 E	36,6	6,5	44 E	30,7	54,7

	Sujet LG	Age mois	Age an	Signification verbale V	Spatial S	Raisonnement R	Numérique N	Fluence verbale W	Aptitude scolaire	Aptitudes mentales primaires
1	Jean	23	7	30	52 E	30,0	67	37	40,4	40,6
2	Esther	23	7	40	34 E	33,3	1,4	34 E	50	36
1	Emy	17	10	0	0	0,0	67	47	40,1	57,6
4	Lucy	17	10	0	44,4	50,0	10,0	37	40,9	57,6

	Sujet ID	Age mois	Age ans	Signification verbale V	Spatial S	Raisonnement R	Numérique N	Fluence verbale W	Aptitude analytique	Aptitudes mentales primaires
1	Aylin	102	8	20	75,8	30	13,2	33,5	29,2	35,9
2	Imran	184	6	70	67,7	77	22,7	23,7	30,7	43
3	Julia	184	9	28	71,3	28,8	18,2	40	29,3	44,8
4	Fessou	189	19	16	27,7	48,8	21,4	22,2	25	26,8
5	Osama	184	16	28	53,2	33,3	5,7	25,7	40	20,2
6	Carim	187	6	8	77,8	75,5	31,4	7,7	19,7	37
7	James	189	16	20	41,2	40	21,4	2,4	32,3	25,7
8	Richard	187	6	4	44,4	45,5	24,7	3,5	31,7	37,7
9	Marwan	189	16	10	25,1	33,8	24,2	44,8	19,3	24,8
10	Alex	189	6	0	22,0	30	28,7	22,0	10	21,3
11	Mariam	189	16	12	27	30	21,1	27,1	18,1	22,3
12	Akramine	203	6	28	74	13,3	7	22,3	31,7	37,5
13	Swain	204	14	12	7	8	10	25,7	18,1	14,8
14	Mougar	205	17	28	23,6	10,0	10,5	15,7	30	20,2
15	Giladene	203	14	28	77,7	20	5,7	24,2	31,3	15
16	Abdissa	207	7	7	74	53,5	19	2,7	12,8	21,5
17	Mohamed	212	14	24	41,2	31,3	7,7	31,7	26,3	24,0
18	Andyane	213	7	22	23,7	73,3	21,4	30	20,7	23,3
19	Eme	214	14	28	77,7	8	28,7	24,5	17,8	46,8
20	Day	214	17	20	0	10	10	11,2	17,6	10,3
21	Rafiah	217	7	8	27,1	25,5	5,7	2,4	37	18,3
22	Clair	217	8	47	44,4	15,5	2,1	40	16,8	27,0
23	Seccie	217	18	4	00	13,8	21,4	1,1	37	16,2
	Moyenne	201,8	16,58	21,52	43,28	28,55	7,32	28,77	28,77	28,71
	Ecart type	11,28	1,88	11,37	25,22	10,28	7,82	11,28	12,24	8,28

	Sujet LP	Age mois	Age an	Signification verbale M	Spatial S	Raisonnement R	Numerique N	Fluence verbale W	Appitude scolaire	Appitudes mentales primaires
1	Lyndee	72	12	37	15,3	7	13,7	17,5	24,1	15,8
2	Lyndee	84	14	37	15,3	7	13,7	17,5	24,1	15,8
3	Lyndee	96	16	37	15,3	7	13,7	17,5	24,1	15,8
4	Hudson	108	18	16	27,7	43,3	21,4	22,3	37	28,5

	Sujet LP	Age mois	Age an	Signification verbale M	Spatial S	Raisonnement R	Numerique N	Fluence verbale W	Appitude scolaire	Appitudes mentales primaires
1	Gregoire	108	18	26	23,3	13,3	27	25,7	40	30,2
2	Kylee	108	18	7	27,7	53,3	21,4	27,4	37	25,1
3	James	108	18	21	43,3	40	21,4	27,4	22,3	20,1
4	Veronica	108	18	14	44,4	43,3	24,2	22,3	27,3	21,2
5	Marsden	108	18	10	25,7	33,3	24,2	42,3	15,3	20,1
6	Alan	108	18	7	17,7	7	18,7	22,3	3	12,8
7	Morgan	108	18	26	27	4	21,4	27	40,1	33,1
8	Almondra	208	18	28	7,4	43,3	7	33,3	37,3	35,7

	Sujet LP	Age mois	Age an	Signification verbale M	Spatial S	Raisonnement R	Numerique N	Fluence verbale W	Appitude scolaire	Appitudes mentales primaires
1	Esther	207	17	12	3	30	10	22,7	13,1	12,8
2	Morgan	206	17	27	23,7	43,3	18,7	40,7	30	30,7
3	Elizaveta	206	17	27	23,7	7	17,7	24,7	37,3	27
4	Abigail	208	17	2	7,4	22,3	21	27,4	14,6	21,1
5	Melvin	212	17	21	13,2	33,3	27	22,7	23,3	21,8
6	Anthony	213	17	23	13,7	13,3	21,4	27	22,3	21,8
7	Elie	217	17	28	27,7	27	22,7	22,7	13,6	22,8
8	Jay	217	17	21	3	7	10	14,2	12,6	10,1
9	Harper	219	17	18	17	21,4	27	27,4	31	18,1

	Sujet LP	Age mois	Age an	Signification verbale M	Spatial S	Raisonnement R	Numerique N	Fluence verbale W	Appitude scolaire	Appitudes mentales primaires
1	Oliver	217	18	24	11,4	33,3	7	40	13,3	31,8
2	Emilia	217	18	4	27	13,3	21,4	7,1	2,1	12,7

4.3. Résultats PMA LG

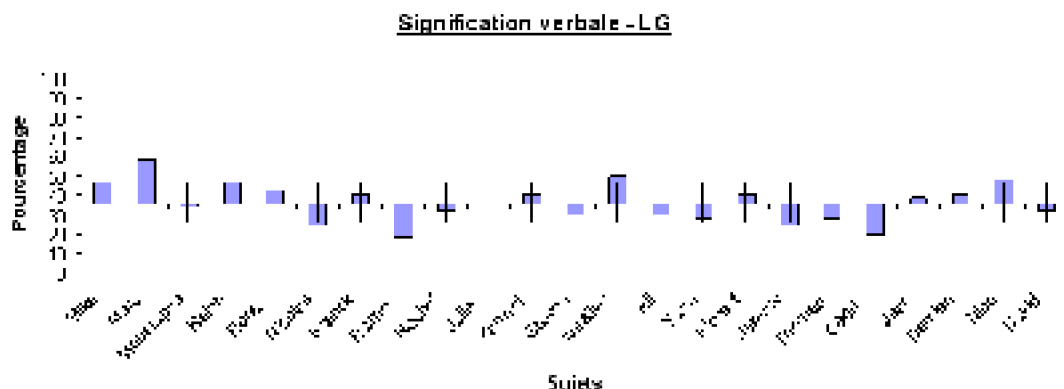
4.3.1. Signification verbale LG

Epreuve « signification verbale ». Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Raph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Roch	Julien	Yannick	Steven
46	58	34	46	42	24	40	18	32	26	40	30

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	Jean	Damien	Nico	David
50	30	28	40	24	28	20	28	40	48	32

Moyenne	Ecart-type
35,83	10,07



Graphique 1 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve signification verbale du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

Les résultats montrent que 47,8% des sujets ont des scores se situant au-dessus de la moyenne à cette épreuve.

Deux sujets se distinguent particulièrement quant à leur écart vis-à-vis de la moyenne (35,83%) : il s'agit de Marc et de Raimon. Marc se situe bien au-delà de la moyenne (58%) et d'un écart-type tandis que Raimon présente un score bien en deçà (18%) de la moyenne et de l'écart type suivi de près par Cédric(20%).

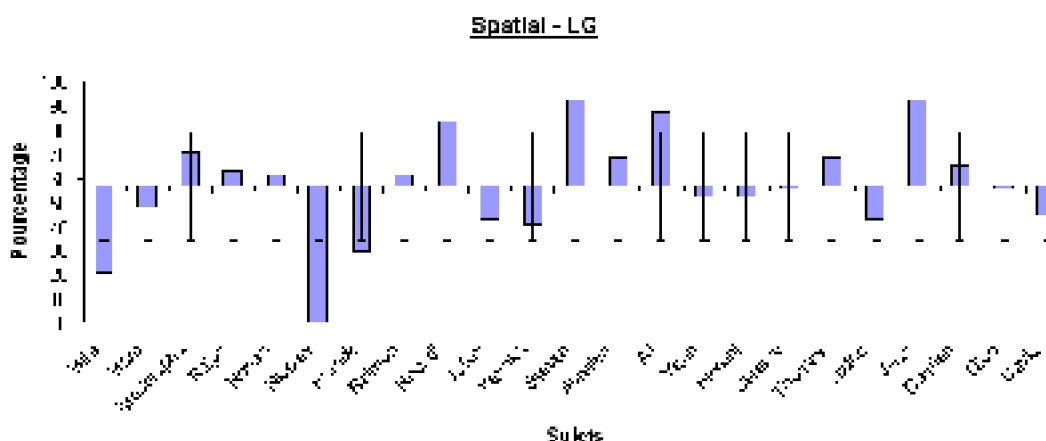
4.3.2. Spatial LG

Epreuve « spatial ». Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Ralph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochdi	Julien	Yannick	Steven
20,3	48,1	70,3	62,9	61,1	0	29,6	61,1	83,3	42,5	40,7	92,5

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	jean	Damien	Nico	David
68,5	87	51,8	51,8	55,5	68,5	42,5	92,5	64,8	55,5	44,4

Moyenne	Ecart-type
56,31	22,36



Graphique 2: Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « spatial » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart Type du groupe lycée général.

Comme pour la « signification verbale », la moitié des sujets (47,8%) ont des scores de réussite se situant au-dessus de la moyenne. Cependant la moyenne à cette épreuve est nettement supérieure puisqu'elle atteint 56,31%. Cette fois-ci c'est Nicolas qui se distingue en obtenant un score égal à zéro alors que Steven et Jean pointent à 92,5%.

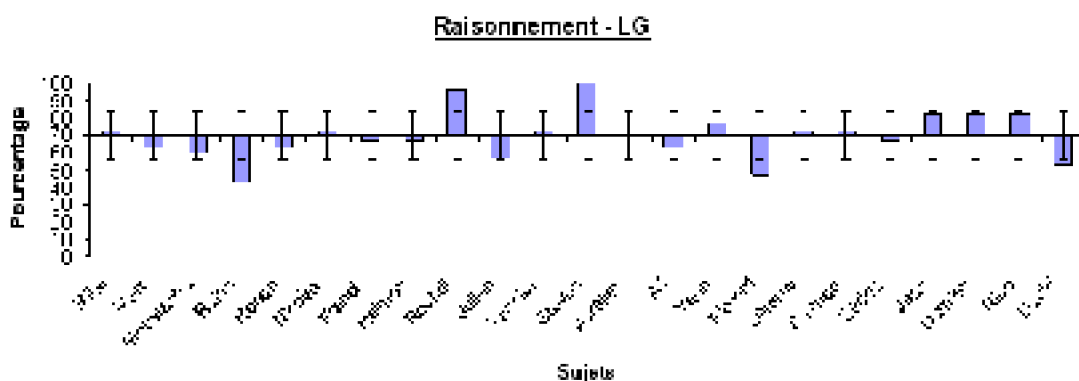
4.3.3. Raisonnement

Epreuve « Raisonnement ». Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Raphaël	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochdi	Julien	Yannick	Steven
73,3	63,3	60	43,3	63,3	73,3	66,6	66,6	96,6	56,6	73,3	100

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	Jean	Damien	Nico	David
70	63,3	76,6	46,6	73,3	73,3	66,6	83,3	83,3	83,3	53,3

Moyenne	Ecart-type
69,96	13,86



Graphique 3 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « raisonnement » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

Dans l'épreuve de raisonnement, nous retrouvons toujours le même pourcentage de sujets (47,8%) se situant au-delà de la moyenne. La moyenne est également très élevée dans cette épreuve, elle est de 69,96% pour un écart type de 13,86%. Ralph (43,3%), Florent (46,6%) et David (53,3%) obtiennent les scores les plus faibles tandis que Steven (100%) a complètement réussi cette épreuve suivi de près par Rochdi (96,6%).

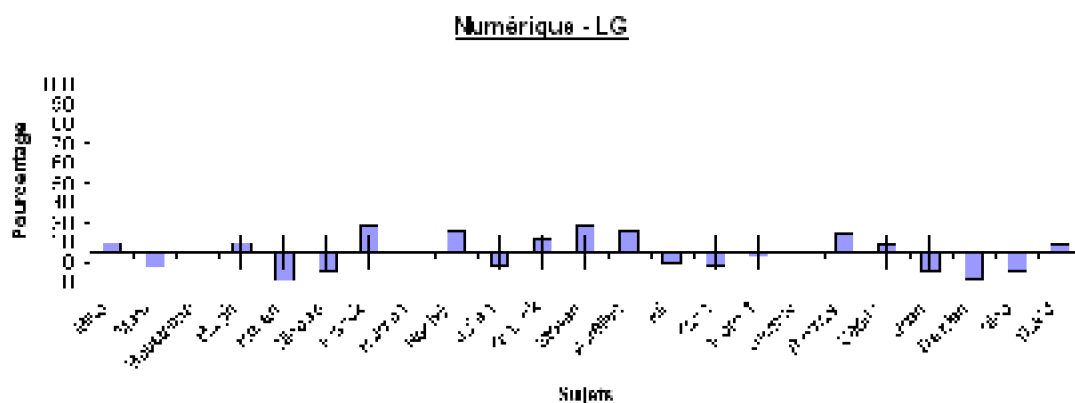
4.3.4. Numérique

Epreuve « Numérique ». Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Ralph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochdi	Julien	Yannick	Steven
20	7,1	15,7	20	0	5,7	28,5	14,2	25,7	8,5	21,4	28,5

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	Jean	Damien	Nico	David
25,7	10	8,5	12,8	14,2	24,2	18,5	5,7	1,4	5,7	18,5

Moyenne	Ecart-type
14,80	8,64



Graphique 4 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « numérique » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

Cette épreuve est celle ayant posé le plus de difficultés aux sujets. La moyenne du groupe n'est que de 14,8% pour un écart type de 8,64%. 47,8% se situent au-dessous de cette moyenne tandis que Jérémy obtient pratiquement le même score (14,2%). Ronan (0%) et Damien (1,4%) pointent en deçà d'un écart type tandis que Franck et Steven sont les sujets qui ont le mieux réussi cette épreuve en obtenant un score de 28,5% suivis de près par Rochdi et Aurélien (25,7%).

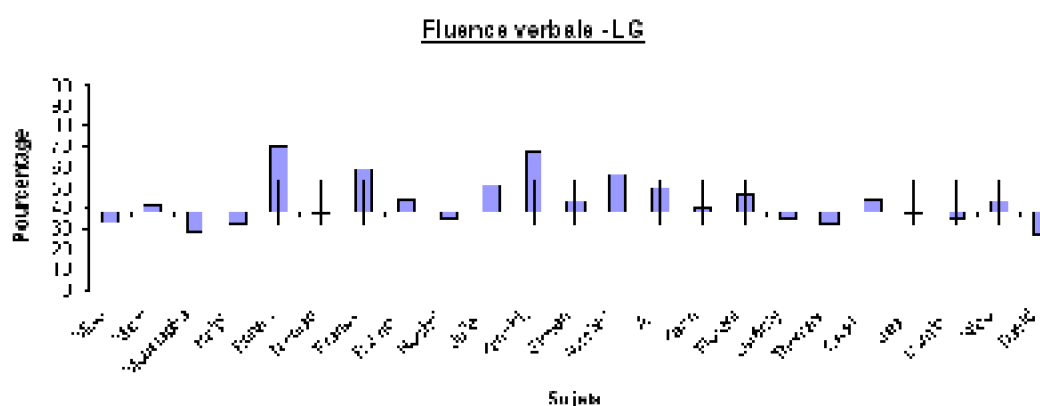
4.3.5. Fluence verbale LG

Epreuve « fluence verbale ». Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Ralph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochdi	Julien	Yannick	Steven
32,8	41,4	28,5	31,4	70	37,1	58,5	44,2	34,2	51,4	67,1	42,8

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	Jean	Damien	Nico	David
55,7	50	40	47,1	34,2	31,4	44,2	37,1	34,2	42,8	27,1

Moyenne	Ecart-type
42,75	11,68



Graphique 5 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « fluence verbale » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

Par rapport à la moyenne (42,75%), 56,5% des sujets se situent au-dessus et deux (Nicolas et Jean) sont très proches avec un score de 37,1%. Ronan (70%) et Yannick (67,1%) obtiennent de bonnes performances d'environ deux écarts types.

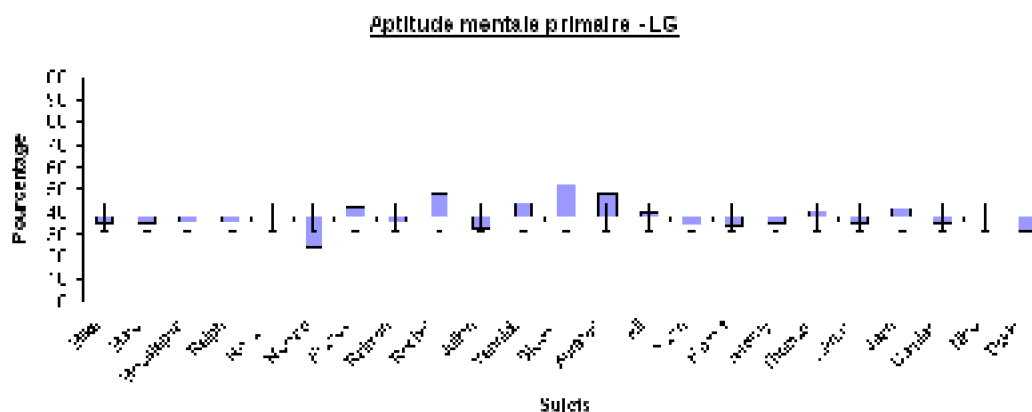
4.3.6. Aptitude mentale primaire LG

Aptitude mentale primaire. Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Ralph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochdi	Julien	Yannick	Steven
35,2	35,2	35,5	35,5	37,7	24	41,9	35,5	47,8	32,8	43,5	52,1

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	jean	Damien	Nico	David
47,8	39,8	34,2	33,9	34,7	40,3	34,7	40,9	35	37,9	31,2

Moyenne	Ecart-type
37,70	6,09



Graphique 6 : Représentation des résultats en pourcentage de l'« aptitude mentale primaire » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

L'aptitude mentale primaire est calculée sur la base de la somme des scores obtenus à l'ensemble des épreuves. Compte tenu que les moyennes des scores en signification verbale, numérique et fluence verbale ne dépassent pas les 50% de réussite, la moyenne générale (37,7%) ne peut pas être plus forte. 39,1% des sujets obtiennent des scores au-dessus ou à la limite de la moyenne. Nicolas (24%) présente une performance d'un écart type en deçà de la moyenne. Quant aux meilleurs scores ils sont pour Steven (52,1%), Rochi et Aurélien (47,8%).

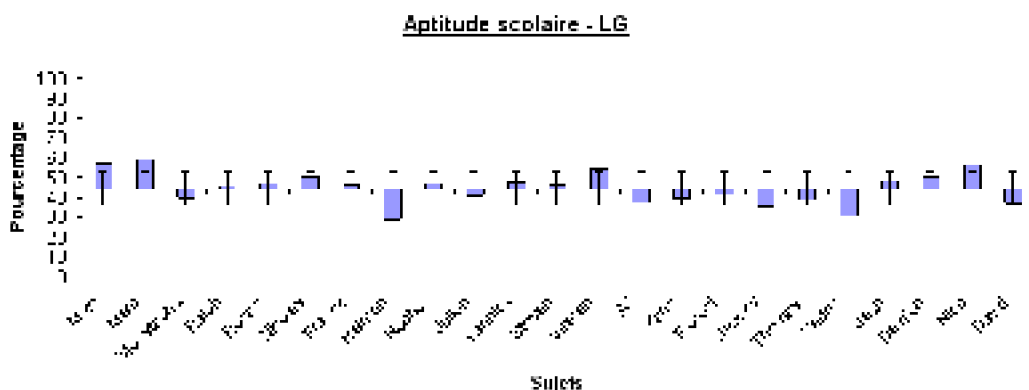
4.3.7. Aptitude scolaire LG

Aptitude scolaire. Résultats en pourcentage Lycée Général

Mike	Marc	Moustapha	Ralph	Ronan	Nicolas	Franck	Raimon	Rochd	Julien	Yannick	Steven
56,9	59,2	40	45,3	46,9	50,7	46,1	29,2	46,9	40,7	47,6	46,1

Aurélien	Ali	Yann	Florent	Jérémy	Thomas	Cédric	Jean	Damien	Nico	David
54,6	37,6	39,2	41,5	35,3	38,4	30,7	48,4	50	56,1	36,9

Moyenne	Ecart-type
44,53	8,09



Graphique 7 : Représentation des résultats en pourcentage de l'« aptitude scolaire » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée général.

L'aptitude scolaire, calculée à partir d'une équation prenant en compte les épreuves de signification verbale et de raisonnement, est de 44,53% pour la moyenne du groupe. Ce résultat est assez faible pour des sujets en formation générale. Deux sujets se distinguent avec des scores allant en deçà de deux écarts types : il s'agit de Raimon (29,2%) et de Cédric (30,7%). Marc (59,2%), Mike (56,9%) et Nico (56,1%), quant à eux, ils se situent légèrement au-dessus d'un écart type.

4.4. Résultats PMA LP

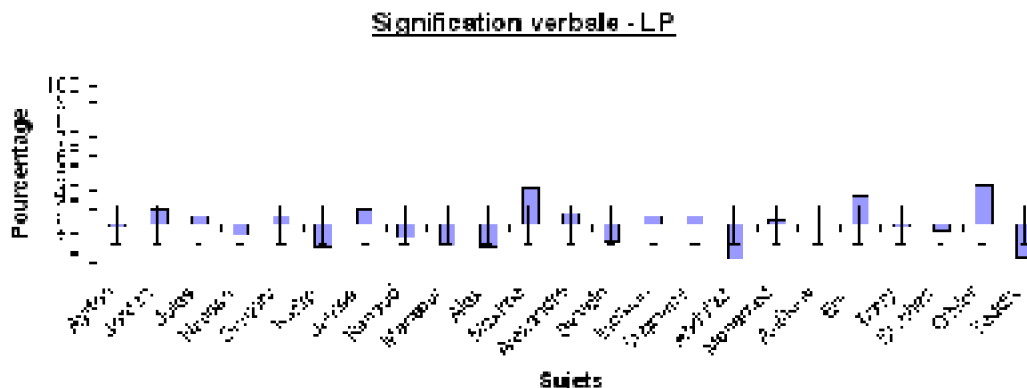
4.4.1. Signification verbale LP

Epreuve « Signification verbale ». Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansour	Alex	Maxime	Alexandre
20	30	26	16	26	8	30	14	10	8	42	28

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stéphane	Olivier	Seddik
12	26	26	2	24	22	38	20	19	44	4

Moyenne	Ecart-type
21,52	11,37



Graphique 8 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « signification verbale » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

47,8 % des sujets obtiennent un score supérieur à la moyenne qui est pourtant assez faible (21,52%). Deux sujets se distinguent plus particulièrement quant à leur écart vis-à-vis de la moyenne : il s'agit d'Olivier (44%) et de Maxime (42%). Tandis qu'Alex et Seddik présentent des résultats assez faibles (4%).

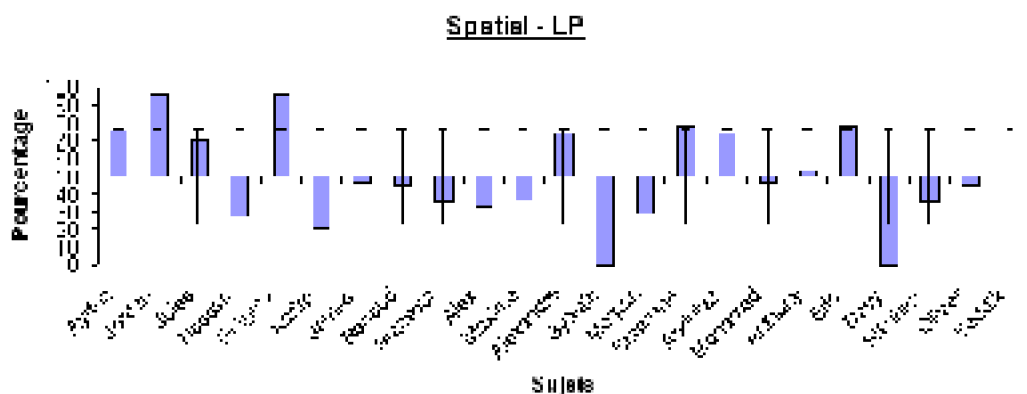
4.4.2. Spatial LP

Epreuve « spatial ». Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansou	Alex	Maxime	Alexandre
75,9	96,2	70,3	27,7	96,2	20,3	46,2	44,4	35,1	33,3	37	74

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stéphane	Olivier	Seddik
0	29,6	77,7	74	46,2	53,7	77,7	0	35,1	44,4	50

Moyenne	ECART-TYPE
49,78	26,82



Graphique 9 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « spatial » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

39,1% des sujets se situent au-delà de la moyenne (49,78%) qui est deux fois plus élevées que pour l'épreuve de signification verbale. Jordan et Grégory (96,2%) obtiennent des scores équivalent à presque deux écarts types au-delà de la moyenne tandis que Sylvain et Davy se situent à deux écarts types en deçà. En effet, ils échouent complètement cette épreuve (résultat à 0%).

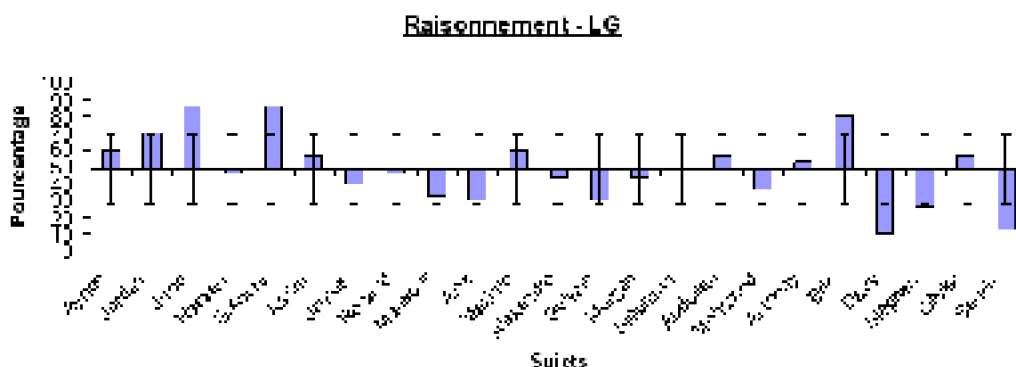
4.4.3. Raisonnement LP

Epreuve « Raisonnement ». Résultats en poucentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansou	Alex	Maxime	Alexandre
60	70	86,6	46,6	86,6	56,6	40	46,6	33,3	30	60	43,3

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stephe	Olivier	Seddik
30	43,3	50	56,6	36,6	53,3	80	10	26,6	56,6	13,3

Moyenne	ECART-TYPE
48,52	20,49



Graphique 10 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « raisonnement » du PMA par rapport à la Moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

Dans cette épreuve, 47,8% des sujets se situent au-delà de la moyenne du groupe (48,52%) ou à la limite comme Stéphane (50%). Jules et Grégory (86,6%) suivi de près par Eric (80%) obtiennent de très bons scores. A l'opposé de Davy (10%) et Seddik (13,3%) qui présentent des difficultés sur ce type d'épreuve.

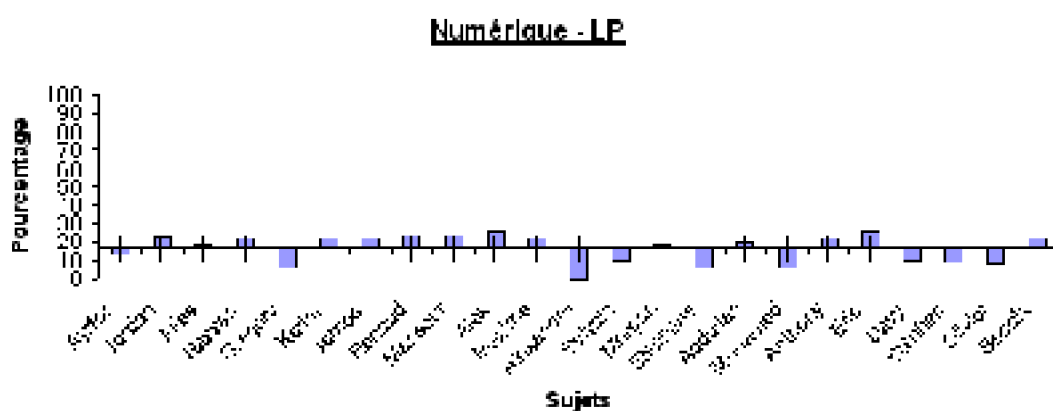
4.4.4. Numérique LP

Epreuve « Numerique ». Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansou	Alex	Maxime	Alexandre
12,8	22,8	18,5	21,4	5,7	21,4	21,4	24,2	24,2	25,7	21,4	0

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stéphane	Olivier	Seddik
10	18,5	5,7	20	5,7	21,4	25,7	10	8,5	7,1	21,4

Moyenne	ECART-TYPE
16,24	7,87



Graphique 11 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « numérique » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

La moyenne à cette épreuve est assez faible (16,24%) ce qui permet à 60,86% des sujets de se situer au-dessus. L'ensemble des sujets obtienne des scores qui sont dans la limite d'un écart type à l'exception d'Alexandre qui échouent complètement cette épreuve (0%).

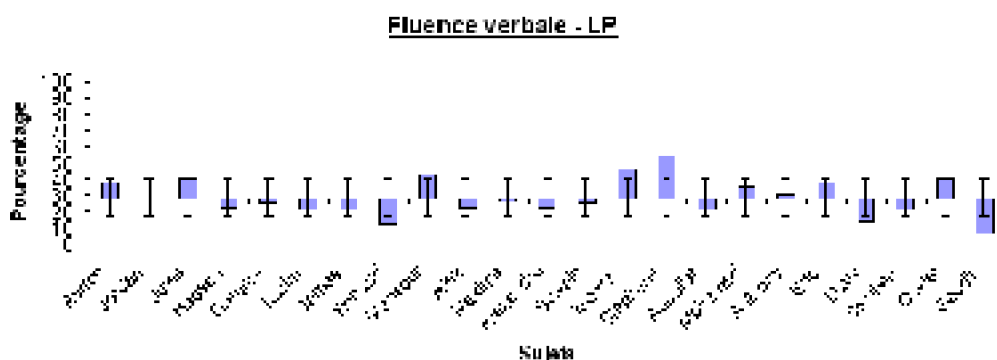
4.4.5. Fluence verbale LP

Epreuve « Fluence verbale ». Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansou	Alex	Maxime	Alexandre
38,5	28,5	40	22,8	25,7	21,4	21,4	12,8	42,8	22,8	27,1	22,8

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stephe	Olivier	Seddik
25,7	45,7	54,2	21,4	35,7	30	38,5	14,2	21,4	40	7,1

Moyenne	ECART-TYPE
28,72	11,49



Graphique 12 : Représentation des résultats en pourcentage de l'épreuve « fluence verbale » du PMA par rapport à la Moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

39,1% des sujets obtiennent des scores au-dessus de la moyenne (28,72%). Les résultats sont comparables à ceux de l'épreuve de signification verbale pour laquelle un plus grand nombre de sujets (47,8%) se sont situés au-dessus de la moyenne qui était plus faible (21,52%). Stéphane (54,2%) et Morgan (45,2%) réussissent assez bien cette épreuve alors que Seddik (7,1%) est plus en difficultés.

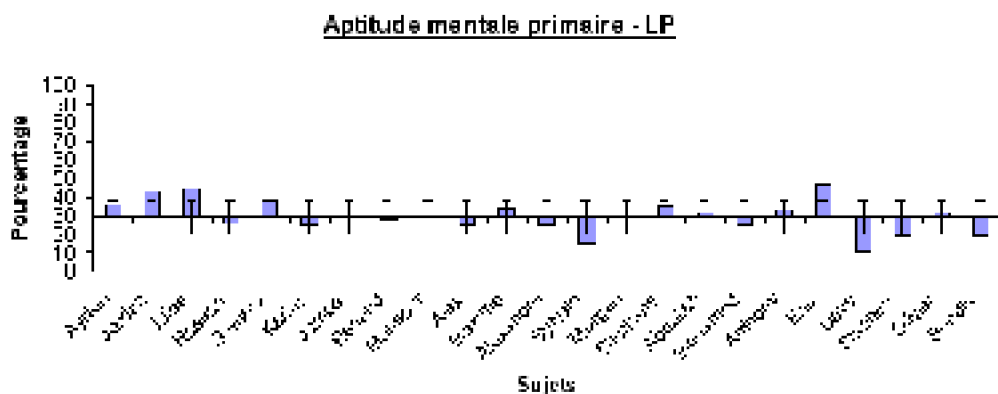
4.4.6. Aptitude mentale primaire LP

Aptitude mentale primaire. Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégoire	Karim	James	Renaud	Mansour	Alex	Maxime	Alexandre
35,9	43	44,6	25,9	38,2	25,1	29,1	27,2	28,8	24,5	23,6	25,6

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdullah	Mhamed	Anthony	Eric	Davy	Stephane	Olivier	Seddik
14,9	30,2	35	31,5	24,5	32,8	45,9	10,6	18,9	31,5	19,2

Moyenne	ECART-TYPE
29,41	8,93



Graphique 13 : Représentation des résultats en pourcentage de l'« aptitude mentale primaire » du PMA par rapport à la moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

L'aptitude mentale primaire, calculée sur la base de la somme des résultats à chaque épreuve, présente une moyenne assez faible (29,41%) permettant à 39,13% d'obtenir des scores autour de la moyenne. Eric (45,9%), Jules (44,6%) et Jordan (43%) se distinguent particulièrement en ayant les meilleurs résultats. Quant à Sylvain (14,9%) et Davy (10,6%), ils présentent une aptitude mentale primaire en deçà de la moyenne.

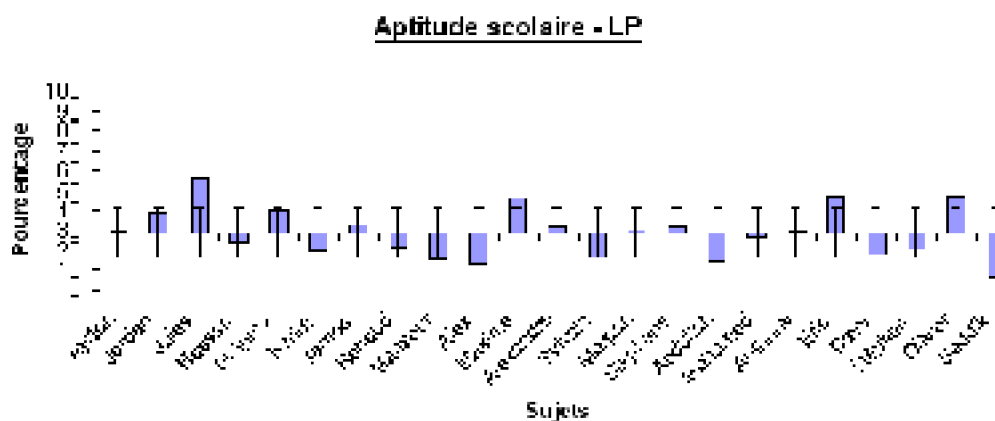
4.4.7. Aptitude scolaire LP

Aptitude scolaire. Résultats en pourcentage Lycée Professionnel

Ayrton	Jordan	Jules	Hassan	Grégory	Karim	James	Renaud	Mansour	Alex	Maxime	Alexandre
29,2	39,2	55,3	23	40	19,2	32,3	21,5	15,3	13	46,1	31,5

Sylvain	Morgan	Stéphane	Abdou	Mohamed	Anthony	Eric	Davy	Stéphane	Olivier	Seddik
16,1	30	31,5	14,6	26,9	29,2	47,6	17,6	20	46,9	6,1

Moyenne	ECART-TYPE
28,35	12,86



Graphique 14 : Représentation des résultats en pourcentage de l'« aptitude scolaire » du PMA par rapport à la Moyenne et à l'écart type du groupe lycée professionnel.

Les résultats d'aptitude scolaire se situe pour 52,17% des sujets à la limite ou au-dessus de la moyenne (28,35%). Jules obtient le meilleur score scolaire avec 55,3% tandis que Seddik présente de grosses difficultés avec seulement 6,1%.

4.5. Statistiques PMA

Analyse des contraintes statistiques concernant les résultats aux épreuves du PMA

(Tableaux de résultats des épreuves PMA, annexe PMA)

L'ensemble des variables suit-elle la loi normale ? Utilisation de statistica 6.0

H_0 : les lois des échantillons A et B sont équivalentes

H_1 : les lois sont différentes

D théorique, version bilatérale

Pour $n = 30$

dc = 11 A $p = 0,05$,

dc = 13 A $p = 0,01$

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

Variable	D calculé	P associé	dc p=0,05	dc p=0,01	H ₀	H ₁	Suit la loi normale
SIGNIFICATION VERBALE LG	0,09551	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
SPATIAL LG	0,11209	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
RAISONNEMENT LG	0,14392	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
NUMÉRIQUE LG	0,11514	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
FLUENCE VERBALE LG	0,14616	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
APTITUDE SCOLAIRE LG	0,10289	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
APTITUDE MENTALE PRIMAIRE LG	0,20617	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
SIGNIFICATION VERBALE LP	0,09748	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
SPATIAL LP	0,12565	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
RAISONNEMENT LP	0,11368	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
NUMÉRIQUE LP	0,22224	0,15	<	<	Oui	Non	Oui
FLUENCE VERBALE LP	0,13166	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
APTITUDE SCOLAIRE LP	0,11852	0,20	<	<	Oui	Non	Oui
APTITUDE MENTALE PRIMAIRE LP	0,11719	0,20	<	<	Oui	Non	Oui

Conclusion : les distributions suivent la loi normale

Les variances des distributions sont-elles homogènes, d'un échantillon à l'autre ?

Utilisation de statistica 6.0

H₀ : Les variances sont homogènes

H₁ : Les variances ne sont pas homogènes

ddl = 45 p = .,05 = 2,014

p = .,01 = 2,690

p = .,001 = 3,520

variable	ddl	Levene	p	Ft P=0,05	Ft p=0,01	Ft p=0,001	H ₀	H ₁
Signification verbale LG vs svp	45	0,21	0,64	<	<	<	Oui	Non
Spatial LG vs SP	45	1,19	0,28	<	<	<	Oui	Non
Raisonnement LG vs rp	45	2,90	0,10	<	<	<	Oui	Non
Numérique LG vs LP	45	0,06	0,81	<	<	<	Oui	Non
Fluence verbale LG vs LP	45	0,02	0,88	<	<	<	Oui	Non
Aptitude scolaire LG vs LP	45	4,28	0,044	<	<	<	Oui	Non
Aptitude scolaire LG vs LP	45	2,54	0,12	<	<	<	Oui	Non

Conclusion : Les variances sont homogènes.

Réalisation d'un « t de student » pour vérifier la significativité entre les groupes pour chacune des épreuves en posant les hypothèses suivantes :

H0 : Les moyennes théoriques des populations de référence des deux échantillons observés sont équivalentes.

H1 : Les moyennes théoriques des populations de référence des deux échantillons observés sont différentes.

$$ddl = 45 \quad p = .,05 = 2,014$$

$$p = .,01 = 2,690$$

$$p = .,001 = 3,520$$

variable	ddl	t	p	T théorique	Tp=0,05 théorique	Tp=0,01 théorique	tp=0,001 théorique	H ₀	H ₁
Spatial LG vs LP	45	0,90	0,37	<	<	<	<	Oui	Non
Numérique LG vs LP	45	- 0,59	0,56	<	<	<	<	Oui	Non
Signification verbale LG vs Lp	45	4,51	0,000047	>	>	>	>	Non	Oui
Raisonnement LG vs LP	45	4,16	0,00015	>	>	>	>	Non	Oui
Fluence verbale LG vs LP	45	4,11	0,00017	>	>	>	>	Non	Oui
Aptitude scolaire LG vs LP	45	5,11	0,000007	>	>	>	>	Non	Oui
Aptitude mentale primaire LG vs LP	45	3,68	0,00064	>	>	>	>	Non	Oui

5. Lycée général

Les compétences énonciatives argumentatives de lycéens en seconde générale et professionnelle

ont LP

Bujet	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
1	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
2	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
3	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
4	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
5	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
6	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
7	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
8	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
9	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
10	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
11	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
12	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
13	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
14	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
15	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
16	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
17	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
18	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
19	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
20	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
21	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
22	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
23	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
24	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
25	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
26	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
27	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
28	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
29	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
30	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel
TOTAL	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel	Fac	In	A	B	C	Cr	Fel

Résultats globaux écrit

9. Résultats profils

[petit_e_annexe9.pdf](#)