

**Efficacité d'une unité didactique basée sur  
le débat pour développer l'écrit argumenté  
et l'engagement chez les étudiants de la  
faculté de pédagogie**

**Dr. Wafaa Mohamed Seyam**

Professeur-adjoint de la Didactique du FLE.

Faculté de Pédagogie

Université d'Al-Ariche



## Résumé

Le débat est généralement associé à des compétences de communication et d'argumentation orale, mais il peut aussi être une stratégie efficace pour enseigner l'écrit argumenté, en engageant l'apprenant dans des tâches interactives, collaboratives. Dans cette optique, cette recherche a pour objectif de développer les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants de la faculté de pédagogie, département de français. Pour ce faire, une unité didactique a été appliquée sur un échantillon de 36 étudiants de quatrième année à la faculté de pédagogie d'Al Ariche, répartis en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Une liste a été préparée pour déterminer les compétences de l'écrit argumenté et un pré-post test a été élaboré pour évaluer ces compétences auprès des membres de l'échantillon. De plus, un questionnaire a été administré aux membres de l'échantillon pour mesurer leur engagement. Les résultats obtenus ont révélé qu'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne du groupe témoin et celle du groupe expérimental en faveur de ce dernier. En outre, il semble, d'après leurs réponses au questionnaire, que le débat suscite l'engagement des étudiants sur les plans comportemental, social, cognitif et affectif. Ces résultats suggèrent que l'unité basée sur le débat est efficace, non seulement pour développer les compétences de l'écrit argumenté, mais aussi pour favoriser l'engagement des étudiants dans l'argumentation.

**Mots clés :** débat, argumentation, engagement, écrit argumenté, français langue étrangère

ترتبط المناظرة عادة بمهارات التواصل والجدل الشفهي ، لكنها يمكن أن تكون أيضاً استراتيجية فعالة لتعليم الكتابة الجدلية ، من خلال إشراك المتعلم في مهام تفاعلية وتعاونية. في هذا السياق، تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة الجدلية و انخراط الطلاب بكلية التربية، قسم اللغة الفرنسية. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق وحدة دراسية على عينة من 36 طالباً في السنة الرابعة بكلية التربية في العريش ، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية. تم إعداد قائمة لتحديد مهارات الكتابة الحجاجية، كما تم تصميم اختبار قبلي وبعدي لقياس هذه المهارات بين أفراد العينة. إضافة إلى ذلك، تم توزيع استبيان على أفراد العينة لقياس مدى انخراطهم في المناظرة. أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية لصالح الأخيرة. كما يبدو، وفقاً لإجاباتهم على الاستبيان، أن النقاش يعزز انخراط الطلاب على المستويات السلوكية والاجتماعية والمعرفية والعاطفية. وتشير هذه النتائج إلى أن الوحدة القائمة على النقاش فعالة، ليس فقط في تنمية مهارات الكتابة الجدلية ، بل أيضاً في تعزيز انخراط الطلاب.

**الكلمات المفتاحية:** المناظرة ، الجدل، الانخراط ، الكتابة الجدلية ، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

## Introduction

L'argumentation est une compétence essentielle pour naviguer dans un monde plein d'idées et d'échanges. Elle est omniprésente dans notre vie personnelle, professionnelle et académique, et se définit comme l'art de justifier un point de vue, car il est nécessaire d'offrir des raisons solides et cohérentes pour soutenir une opinion.

L'étude de l'argumentation prend en compte les aspects sociaux et linguistiques de la communication. Ce processus interactif entre individus et influencé par les relations sociales, les normes

culturelles et le contexte. Les arguments sont souvent adaptés au public, à la situation et aux objectifs de l'argumentateur. De plus, la compétence linguistique joue un rôle central dans l'efficacité de l'argumentation. Les mots, les structures de phrases et les styles de discours sont soigneusement choisis pour maximiser l'impact persuasif.

L'argumentation est particulièrement essentielle dans la formation universitaire, car elle aide les étudiants à structurer des idées cohérentes, à analyser et évaluer l'information, à prendre des décisions éclairées, à rédiger des articles académiques et, en fin de compte, à réussir dans le monde professionnel (Ozfidan & Mitchell, 2020). Plus précisément, la maîtrise de l'écrit argumenté est souvent considérée comme un indicateur du niveau linguistique d'un étudiant (Durand, 2021). C'est pourquoi, lors de l'examen du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) aux niveaux B1 et B2, les candidats doivent rédiger un texte argumenté en réponse à une question, exprimant leur opinion de manière claire et structurée (Cheddadi & Silva, 2021).

Hirvela (2017) souligne également que l'écrit argumenté est un critère clé pour évaluer la qualité du travail académique. Cependant, selon Pessoa et al. (2017), les études n'ont guère consacré l'attention méritée à l'enseignement et à l'apprentissage de ce genre d'écriture. La rédaction d'un texte argumenté en langue étrangère est d'autant plus difficile que les apprenants doivent à la fois maîtriser la langue et construire des arguments

solides (Jin et al., 2020). Cela représente un défi majeur pour les apprenants de FLE, en particulier les étudiants universitaires. Les enseignants eux-mêmes ont également des difficultés à guider leurs étudiants dans l'art de la rédaction argumentative (Hirvela, 2017; Pessoa et al., 2017).

De nombreuses études ont montré que les apprenants éprouvent des lacunes dans l'écrit argumenté. Ces lacunes peuvent limiter leur capacité à communiquer efficacement et à défendre leurs idées dans des contextes académiques et professionnels (Mansour,2022 ; Omar ,2022 ; Gaafar,2021 ; Yakout,2021 ; Mohamed,2020 ; Sharaf,2020).

Notre recherche ne se concentre pas seulement sur le produit final de l'écrit, mais aussi sur les étapes nécessaires pour y parvenir. Les étudiants doivent négocier et structurer leurs arguments de manière cohérente. Ce processus comprend plusieurs étapes comme la composition initiale, la révision des arguments pour les rendre plus solides et la correction des erreurs. Ces étapes itératives permettent aux étudiants d'améliorer constamment leur travail, ce qui peut conduire à une maîtrise plus approfondie de l'écrit argumenté.

Selon Yang (2008), les interactions verbales entre les étudiants fournissent un échafaudage pour l'acquisition des compétences de rédaction argumentative. Par ailleurs, Kassem (2021) démontre que l'oral est un élément principal de la communication en classe, où la plupart des interactions en classe se font à l'oral. Ce dernier

est souvent utilisé comme un outil d'enseignement pour soutenir d'autres compétences comme l'écrit. Cela signifie que l'argumentation écrite doit être précédée par une pratique orale. Les activités orales aident les étudiants à comprendre les situations argumentatives et à réagir aux interventions des autres. Cette compétence acquise à l'oral sera transférée à l'écrit.

L'intérêt récent pour le débat en milieu éducatif vient de nouvelles approches pédagogiques qui remettent en question l'enseignement traditionnel et encouragent les étudiants à participer activement à leur apprentissage. Le but est de former des étudiants qui ne sont pas seulement des récepteurs d'informations, mais qui cherchent à se libérer et à développer leurs propres pensées. Ainsi, le défi est d'engager des étudiants actifs, qui défendent leurs idées, croyances et valeurs. En ce sens, l'engagement des étudiants dans les débats, en montrant un investissement comportemental envers l'apprentissage, en manifestant des émotions positives et en persévérant face aux défis, contribue à créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif.

De nombreuses études ont mis en évidence les avantages du débat en classe de langue étrangère. Le débat permet de développer les compétences argumentatives, la pensée critique, l'expression orale en public, le travail d'équipe, la recherche et la motivation à apprendre. Il aide également à réduire l'anxiété de la communication, à nouer des amitiés avec les coéquipiers, à renforcer la confiance et l'estime de soi, et à encourager le respect

---

des opinions des autres (Serna,2023 ; Hakeem ,2022 ; Galan,2022 ; Ebedy,2021 ; Kassem,2021 ; Dupont,2020 ; Elsayed,2018). De plus, El Majidi et al. (2020) ont affirmé que le débat incite les étudiants à s'engager dans le processus de l'écrit en vue de la communication, c'est-à-dire à défendre leurs idées et à réfuter celles de leurs adversaires. Cela signifie que l'écrit sert de moyen pour synthétiser et analyser des arguments. Ainsi, il nous semble que le débat est pertinent pour développer les compétences de l'écrit argumenté et renforcer l'engagement des étudiants.

D'après l'expérience personnelle de la chercheuse en tant que professeur adjoint à la faculté de pédagogie d'Al Ariche, elle a observé que les étudiants de la quatrième année ont du mal à rédiger des paragraphes cohérents pour exprimer et défendre leurs idées ou opinions. De plus, la plupart des étudiants ne s'investissent pas dans les activités de classe, manifestent des émotions négatives à l'égard de ces activités, s'ennuient et fournissent peu d'efforts. Ces facteurs psychologiques entravent l'acquisition des compétences de l'écrit argumenté.

Pour étudier précisément ce problème, la chercheuse a mené une étude exploratoire en deux volets :

Le premier volet consistait en un test afin d'évaluer les compétences de l'écrit argumenté des étudiants. Ces derniers ont rédigé un texte de vingt lignes pour argumenter sur le télétravail et exprimer leurs opinions.



L'analyse des écrits des étudiants a révélé des lacunes importantes sur les plans linguistique et argumentatif. En effet, 89 % des étudiants éprouvent des difficultés à formuler une introduction claire et accrocheuse, capable de présenter efficacement le sujet et la thèse. De plus, une majorité écrasante, soit 92 %, ne parvient pas à renforcer leurs points de vue par des arguments solides. Par ailleurs, 84 % des étudiants n'expriment pas leurs idées de manière claire et concise, et 78 % utilisent des connecteurs inappropriés, ce qui nuit à la fluidité de leurs écrits. En outre, 94 % des étudiants rédigent des phrases comportant des erreurs grammaticales et orthographiques. Enfin, 95 % d'entre eux sont incapables de conclure leurs productions par une synthèse cohérente.

Le deuxième volet impliquait des entretiens avec le corps professoral pour répondre à la question suivante « Quels sont les difficultés rencontrées pour engager les étudiants dans les tâches d'apprentissage ? » Il a été mentionné que la plupart des étudiants sont passifs, se distraient souvent pendant les cours, ne participent pas aux tâches qui nécessitent une réflexion approfondie, montrent peu l'intérêt pour les tâches proposées, préfèrent éviter le travail en groupe et ne s'intéressent pas aux opinions et aux contributions de leurs collègues. De plus, beaucoup d'entre eux sont réticents ou timides à utiliser le français en classe.

D'après cette étude exploratoire, il est essentiel d'inciter les étudiants à s'engager activement dans les débats en classe afin de développer des compétences de l'écrit argumenté. À notre

---

connaissance, très peu d'études ont examiné l'effet des activités de débat sur les compétences en FLE en général et sur celles relatives à la rédaction d'une argumentation en particulier.

### **Problématique de la recherche**

Les témoignages du corps professoral recueillis lors des entretiens guidés, ainsi que les résultats des étudiants au test, permettent de définir la problématique de cette recherche comme suit : l'insuffisance des compétences de l'écrit argumenté et le désengagement chez les étudiants de quatrième année. Ainsi la présente recherche tente de répondre à la question principale suivante : « **Comment utiliser le débat pour développer les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement chez ces étudiants ?** »

De cette question principale découlent les questions secondaires suivantes :

1. Quelles sont les compétences de l'écrit argumenté nécessaires aux étudiants de la quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche ?
2. Dans quelle mesure l'échantillon de la recherche dispose-t-il de ces compétences ?
3. Quelle est l'unité didactique basée sur le débat pour développer les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement chez l'échantillon de la recherche ?

4. Quelle est l'efficacité de l'unité didactique, basée sur le débat, pour le développement des compétences de l'écrit argumenté chez l'échantillon de la recherche ?
5. Quelle est l'efficacité de l'unité didactique, basée sur le débat, pour l'engagement de l'échantillon de la recherche ?

### **Objectifs de la recherche :**

1. Développer les compétences de l'écrit argumenté nécessaires aux étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche.
2. Concevoir une unité didactique basée sur le débat afin de développer les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement chez les étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche.
3. Vérifier l'efficacité de cette unité dans le développement des compétences de l'écrit argumenté chez l'échantillon de la recherche.
4. Vérifier l'efficacité de cette unité dans le développement de l'engagement des étudiants de l'échantillon de la recherche.

### **Type de la recherche**

La chercheuse a adopté la recherche expérimentale dans la mesure où des outils (un pré post test et un questionnaire) ont été mis en place pour collecter des données et une unité didactique basée sur le débat pour développer les compétences de l'écrit argumenté et

l'engagement des étudiants de la quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche.

### **Échantillon de la recherche**

L'échantillon s'est composé de trente-six étudiants inscrits au département du FLE à la faculté de Pédagogie d'Al Ariche. Ils ont participé à l'expérimentation et ont été divisés en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental.

### **Hypothèses de la recherche**

La recherche a examiné les hypothèses suivantes :

1. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe témoin et celles du groupe expérimental au post test de l'écrit argumenté au seuil de 0.05 en faveur de celles du groupe expérimental
2. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écrit argumenté au seuil de 0.05 en faveur de celle du post test.
3. L'unité didactique basée sur le débat influence positivement l'engagement des étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche.

### **Délimitations de la recherche :**

La présente recherche s'est limitée à/aux :

1. Un échantillon d'étudiants inscrits en quatrième année de FLE à la faculté de Pédagogie d'Al Ariche.

2. Une unité didactique basée sur le débat afin de développer les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants.
3. Quelques compétences de l'écrit argumenté nécessaires à ces étudiants comme présenter efficacement le sujet, structurer le texte en parties cohérentes, fournir des arguments pertinents, réfuter des contre-arguments, et employer des connecteurs adaptés pour assurer la fluidité.
4. Certaines manifestations de l'engagement des étudiants se traduisent par des comportements, des émotions, des attitudes, des interactions sociales et un investissement cognitif.

### **Outils et matériel de la recherche**

1. Une liste de compétences de l'écrit argumenté nécessaires aux étudiants de la quatrième année inscrits au département de français de la faculté de pédagogie Al Ariche.
2. Un test pour évaluer les compétences de l'écrit argumenté chez les étudiants de l'échantillon de la recherche.
3. Un questionnaire pour mesurer l'engagement des étudiants de l'échantillon de la recherche.
4. Une unité didactique basée sur le débat visant le développement des compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants de l'échantillon de la recherche.

---

---

## Importance de la recherche

Il est souhaitable que cette recherche puisse :

1. Apporter une bonne contribution à la didactique du français langue étrangère en proposant une revue de littérature bien structurée sur l'utilisation du débat en didactique du FLE, et en particulier sur le lien étroit entre le débat, les compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants.
2. Mettre en évidence les apports didactiques de l'utilisation du débat dans les cours de langue.
3. Sensibiliser les responsables de l'enseignement du FLE, en particulier les pédagogues et les didacticiens à tirer profit des atouts du débat lors de l'élaboration et la mise en application des programmes de formation.
4. Aider les chercheurs à vérifier l'efficacité du débat dans le développement des autres compétences linguistiques.
5. Présenter aux chercheurs et enseignants de FLE des outils de recherche qui ne sont pas seulement applicables tels qu'ils sont, mais aussi adaptés en fonction des contextes d'apprentissage spécifiques.

## Procédures de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche, on va procéder comme suit :

- Passer en revue les études antérieures portant sur l'écrit argumenté, le débat et l'engagement des étudiants pour présenter le cadre théorique.

- Élaborer et valider les outils et le matériel de la recherche :
  - Une liste de compétences de l'écrit argumenté adaptée au public visé en se basant sur les descripteurs du (CECR).
  - Un test des compétences de l'écrit argumenté.
  - Un questionnaire destiné aux étudiants de groupe expérimental.
  - Une unité didactique basée sur le débat visant le développement des compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants.
- Appliquer le test des compétences de l'écrit argumenté avant l'enseignement de l'unité didactique basée sur le débat.
- Appliquer l'unité didactique basée sur le débat aux étudiants du groupe expérimental.
- Appliquer le test des compétences de l'écrit argumenté et le questionnaire après l'enseignement de l'unité didactique basée sur le débat.
- Analyser et interpréter les résultats de la recherche.
- Présenter les recommandations et les suggestions de la recherche à la lueur des résultats obtenus.

## **Terminologies**

### **Le débat**

Cinganotto (2019) définit le débat comme une stratégie efficace qui permet aux participants de présenter leurs idées de manière claire, de les défendre face aux objections et de répondre

constructivement à celles des autres, afin de développer leurs compétences en argumentation et en pensée critique.

Le débat est une stratégie d'enseignement visant à développer les compétences de l'écrit argumenté, en engageant les étudiants dans des tâches interactives et collaboratives où ils échangent des arguments sur un sujet donné, défendent leur point de vue, quelle que soit leur position, et réfléchissent de manière critique (définition opérationnelle).

### **L'écrit argumenté**

Selon Sameur et Ouali (2021), l'argumentation implique de défendre ou de réfuter une idée ou un fait. L'objectif est de changer l'avis de l'autre, de le convaincre et de l'amener à adopter notre point de vue.

Hashemi et al. (2014) définissent l'écrit argumenté comme une preuve des compétences en pensée critique, car elle exige des auteurs d'analyser, d'évaluer, et de réfuter des arguments en les justifiant de manière logique afin de convaincre les lecteurs.

L'écrit argumenté est un type de production écrite dans lequel l'étudiant exprime une thèse (l'idée ou le point de vue que l'étudiant veut défendre ou démontrer tout au long de son écrit argumenté), la soutient par des arguments et des preuves, réfute les contre-arguments et conclut de manière convaincante (définition opérationnelle).



### **L'engagement des étudiants**

Les premières études ont défini l'engagement des étudiants par des comportements visibles comme la participation en classe et le temps passé à travailler sur des tâches. Les chercheurs ont aussi ajouté des aspects émotionnels et affectifs, comme le sentiment d'appartenance, le plaisir et l'attachement. De plus, ils ont étudié l'engagement cognitif, qui inclut l'investissement des étudiants dans leur apprentissage, leur persévérance face aux défis, et l'utilisation de stratégies efficaces (Bédard et al.,2022 ; Sang, & Hiver ,2021 ; Crolard, 2020).

Manifestations de la participation active, d'intérêt, d'enthousiasme, de l'investissement et de l'interaction que les étudiants montrent à l'égard de l'apprentissage (définition opérationnelle).

### **L'argumentation**

L'argumentation se retrouve dans divers contextes tels que la narration, la description, l'explication, ainsi que dans les chroniques politiques, scientifiques, philosophiques, publicitaires et journalistiques. Elle peut jouer sur l'implicite et l'explicite, en utilisant diverses figures de style et différents registres : polémique, satirique, didactique, pathétique et parfois comique avec ironie.

L'apprentissage de l'argumentation est essentiel pour la formation des étudiants. En développant leurs compétences dans la

---

production orale et écrite de textes argumentatifs, les étudiants apprennent à traiter l'information de manière critique, à assumer leurs positions et à accéder à la connaissance de manière autonome.

En effet, Ban et al. (2023) soulignent que l'argumentation contribue à l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives. Elle permet aux étudiants de s'exprimer clairement et de développer leur pensée critique, autonome et réfléchie.

Par ailleurs, la maîtrise de l'argumentation ne se limite pas à l'apprentissage des langues étrangères, mais s'étend à de nombreuses autres disciplines académiques et professionnelles telles que l'histoire, les sciences sociales, le management, le commerce, le droit, etc. Ainsi, elle représente un domaine interdisciplinaire (Durand ,2023 ; Calvo &Hornos ,2022 ; Piat, 2020).

L'argumentation consiste à donner des raisons pour soutenir un point de vue ou une opinion. Selon Sameur et Ouali (2021), elle implique de défendre ou de réfuter une idée ou un fait. L'objectif est de changer l'avis de l'autre, de le convaincre et de l'amener à adopter notre point de vue. Serna (2023) définit l'argumentation comme un moyen de créer une réalité par le langage. En argumentant, nous construisons une interprétation de la réalité en communiquant nos idées et en essayant de convaincre les autres.

De surcroît, l'argumentation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la citoyenneté active. Elle permet de comprendre et de défendre des idées, de participer à des débats constructifs et de prendre des décisions éclairées. De plus, elle constitue un outil précieux pour acquérir de nouvelles connaissances. En effet, l'argumentation nous permet d'analyser des informations, de formuler des hypothèses et de construire des raisonnements logiques (Serna,2023).

Durand (2023) identifie trois dimensions essentielles pour présenter une argumentation solide : la dimension pragmatique, qui consiste à adapter le discours à la situation ; la dimension socioculturelle, qui implique de respecter les règles de la communauté ; et la dimension textuelle, qui assure la cohésion et la cohérence des idées.

Rachid (2023) souligne que les théories de l'argumentation se construisent autour de trois perspectives fondamentales : la logique, la dialectique et la rhétorique. Chacune offre une approche différente de l'argumentation, mais elles interagissent et évoluent au fil du temps. Dans le cadre de la perspective dialectique, l'argumentation est essentiellement dialogique, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle intègre le point de vue de l'autre, où au moins deux personnes échangent dans un dialogue où le discours rencontre son opposé. Dans cette interaction argumentative, les participants peuvent changer de rôle : le destinataire peut devenir argumentateur et vice versa. Cette

---

interaction implique une confrontation qui n'est pas nécessairement conflictuelle, car elle peut aussi être collaborative. Les participants peuvent se réunir pour soutenir et renforcer leur point de vue (Iordanou, 2022).

Pour utiliser l'argumentation de manière efficace, il est essentiel de structurer le discours de façon claire et logique tout en choisissant la stratégie la plus appropriée. Tout d'abord, la démonstration consiste à prouver la véracité d'une idée en se basant sur des faits vérifiables et des raisonnements logiques, souvent appuyés par des données scientifiques et des processus de déduction ou d'induction. En outre, la conviction vise à obtenir l'adhésion du destinataire par la raison. Elle cherche à faire comprendre la pertinence et la justesse de l'idée défendue en présentant des arguments clairs, structurés, et illustrés par des exemples concrets. En revanche, la persuasion s'efforce de gagner l'adhésion en faisant appel aux émotions et aux sentiments du destinataire. Elle utilise des techniques rhétoriques et des arguments affectifs pour toucher le public et l'amener à adopter un point de vue. Par ailleurs, la délibération consiste à examiner différentes possibilités pour résoudre un problème et à en choisir une, après une analyse approfondie des avantages et inconvénients de chaque solution. Enfin, la réfutation permet à l'étudiant de contrer une opinion adverse pour défendre sa propre thèse, en recourant à des antithèses, à l'opposition de champs lexicaux, et à des figures d'opposition et de concession (Serna,2023 ; Chekakta,2022 ; Laforêt, 2021 ; Plantin, 2016).

C'est pourquoi, il est important de comprendre ce qui constitue une bonne argumentation pour développer la pensée critique. Groarke et Tindale (2013) établissent un lien entre les compétences d'argumentation et celles de pensée critique. Ces deux domaines se chevauchent souvent.

### **La pensée critique ou l'esprit critique**

Pallarès (2019) souligne que l'argumentation ne se limite pas à une simple capacité, mais représente une compétence à acquérir, une méthode raffinée pour développer la pensée. Elle se tient comme une boussole intellectuelle, indispensable pour naviguer dans le monde complexe de l'information et formuler des réflexions propres et éclairées.

Kuhn (2019) propose d'enseigner ce qu'est un argument, comment utiliser les données pour soutenir un argument et l'importance de considérer les arguments des autres pour savoir comment les réfuter ou changer d'avis. Ces compétences visent à développer la pensée ou l'esprit critique des apprenants.

Les termes "esprit critique" et "pensée critique" sont souvent employés comme synonymes, bien qu'ils présentent de légères nuances. En France, le terme "esprit critique" est plus courant, tandis qu'au Québec, on préfère l'expression "pensée critique", calquée sur l'anglais "critical thinking". Si la définition précise de la "critique" peut varier, il existe un consensus sur les caractéristiques générales de la pensée critique. Celle-ci désigne à

la fois un ensemble de compétences intellectuelles spécifiques et des dispositions d'esprit. De nombreux de didacticiens considèrent la pensée critique comme la manifestation de l'esprit critique (Nkoute,2023).

En effet, la littérature anglo-saxonne établit une distinction entre "critical thinking" (les compétences) et "critical thinker" (la personne qui les met en œuvre). Ainsi, la pensée critique est un concept complexe qui englobe à la fois des capacités à analyser, à évaluer, à synthétiser des informations, et des attitudes comme le doute méthodique, la curiosité intellectuelle ou l'ouverture d'esprit (Caroti,2010).

De Vecchi (2017) décrit l'esprit critique comme un ensemble de postures et d'attitudes spécifiques à l'argumentation, que ce soit dans l'exposition des points de vue, la justification, l'évaluation ou la discussion. Cette attitude implique de remettre en question la qualité des justifications proposées pour une affirmation, et le cas échéant, de rechercher des justifications plus pertinentes. Elle inclut également la volonté de discuter les propres points de vue et arguments, en particulier pour vérifier en vérifier la validité. Cela exige également une ouverture d'esprit, car un étudiant engagé dans la pensée critique doit être prêt à changer d'avis si des arguments opposés se révèlent plus convaincants.

La pensée critique consiste à justifier les conclusions avec des arguments bien organisés et cohérents. Elle implique la capacité de l'apprenant à utiliser des définitions précises et valides, et à

suivre une méthodologie rigoureuse pour prouver ses arguments. L'apprenant comprend qu'il doit expliquer son point de vue et évaluer les arguments de son adversaire. Il s'agit d'analyser et de juger la validité des arguments et des informations présentés, c'est-à-dire de déterminer si un argument est solide ou non (Ban et al. ,2023 ; Iman, 2017 ; Zare & Othman ,2013).

Dans une perspective méthodologique, Kuhn (2019) souligne l'importance de la dimension dialogique pour évaluer la pensée critique, c'est-à-dire la capacité des étudiants à échanger des arguments de manière constructive à travers l'argumentation, cette méthode rend l'évaluation et l'enseignement de la pensée critique plus simples et plus concrètes.

Vygotsky croit que les relations sociales sont essentielles à l'apprentissage. Lors de chaque interaction, la pensée se développe par la communication verbale. Selon lui, il existe un lien profond entre le langage et la pensée. Dans le cadre socio-constructiviste, le débat aide les étudiants à construire activement leurs connaissances. Cette confrontation des idées, comme l'appellent Piaget et Vygotsky, exige tension et compromis. Elle nous permet de passer des concepts quotidiens à des notions plus élaborées (Panissal & Bernard, 2021). Cela signifie que le débat peut enrichir le raisonnement, aider les étudiants à mieux exprimer leurs idées, et les encourager à comprendre les questions controversées et à développer la pensée critique.

### **Le débat en classe**

Historiquement, les débats trouvent leurs racines dans l'émergence de la démocratie. Les penseurs des Lumières ont souligné le lien entre la démocratie, la liberté d'expression et la confrontation des opinions (Alves, 2018). Selon Calvo et Hornos (2022), le débat est une forme d'échange où deux personnes ou groupes discutent d'un sujet, chacun exprimant et défendant son point de vue avec des arguments soutenus par des exemples concrets. En général, il s'agit d'une discussion orale entre personnes, organisée autour d'un sujet donné, dans laquelle différentes opinions et points de vue sont confrontés.

Serna (2023) perçoit le débat comme une stratégie communicative. L'étudiant peut s'exprimer, parler, interagir, intervenir, penser et partager des idées pour argumenter dans la langue cible. Ainsi, le débat crée des situations de communication qui favorisent le développement des compétences langagières des étudiants. Cinganotto (2019) affirme que le débat est une stratégie efficace pour améliorer l'argumentation. Il permet aux participants de présenter, défendre et répondre à des idées de manière structurée, développant ainsi leurs compétences en pensée critique. De son côté, Piat (2020) estime que la pratique du débat par les apprenants est un moyen privilégié pour atteindre de nombreux objectifs, notamment, dont le développement des compétences langagières et de communication, ainsi que leur socialisation. En effet, le débat



encourage chacun à écouter l'autre et à instaurer un climat de respect au sein du groupe.

En outre, Mitchel (2019) a démontré que la majorité des étudiants ont estimé que le débat les avait aidés à mieux comprendre les concepts du cours, peut-être mieux qu'un cours magistral ou la lecture d'un article assigné. Cette stratégie d'apprentissage actif met les étudiants en charge de leur propre apprentissage et les aide à faire évoluer leurs connaissances. De même, Oros (2007) propose que le débat constitue l'une des méthodes de l'apprentissage actif. L'activité de débat s'inscrit bien dans les classes axées sur l'apprentissage, car elle valorise le rôle des étudiants en tant qu'apprenants actifs et celui des enseignants en tant que facilitateurs de l'apprentissage.

En se référant au CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Le débat est une activité qui met en œuvre la perspective "actionnelle" de prise de parole en interaction (Prugneau,2017). Ainsi, le débat est perçu comme une activité à la fois interactionnelle et collaborative. El Majidi et al. (2020) définissent le débat comme outil pédagogique qui incite les participants à s'engager, à partager leurs opinions personnelles, à prendre la parole de manière autonome, et à participer activement à la gestion des thèmes et des interactions.

Dans une perspective socio-constructiviste, les connaissances des apprenants se développent grâce aux interactions sociales. Le

débat ouvre un espace aux apprenants pour s'engager dans des échanges ouverts, s'exprimer librement et spontanément, et interagir non seulement avec les détails d'un sujet donné mais aussi entre eux (Émery,2017 ; Galan,2022). L'interaction entre les étudiants dans le processus d'apprentissage est une variable importante pour faciliter l'acquisition de la langue. Les étudiants développent leur langue étrangère en s'engageant dans la négociation de sens. Pour cela, le débat peut être un outil efficace pour l'apprentissage des langues.

Le débat est généralement perçu comme un échange entre au moins deux personnes, souvent teinté de conflit. L'exemple le plus courant en est le débat politique, marqué par des joutes verbales et de l'objectif de contredire l'adversaire. Cependant, dans un contexte pédagogique, des formes plus constructives de débat émergent, transcendant la simple confrontation pour favoriser un véritable échange d'idées.

Le débat scientifique, par exemple, vise à résoudre un problème en confrontant des hypothèses basées sur des faits réels. Il s'agit d'un outil pédagogique pour développer une culture scientifique commune en classe, permettant aux étudiants d'atteindre une vérité épistémique et d'acquérir de nouvelles connaissances (Pallarès, 2019).

Le débat philosophique aide les étudiants à explorer les règles de la société et les valeurs qui la sous-tendent, tout en leur apprenant à être responsables. En réfléchissant aux valeurs et aux normes du

vivre ensemble, les étudiants développent une compréhension raisonnée de ces concepts. Ce type de débat privilégie l'évolution du raisonnement collectif plutôt que la simple conviction (Crolard, 2020).

Le débat littéraire ou interprétatif se concentre sur la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire. L'apprentissage d'un genre littéraire est souvent difficile, car il nécessite à la fois une explication explicite et une interprétation implicite, exigeant ainsi de lire entre les lignes (Peckel, 2021).

Enfin, le débat argumentatif, qu'il soit oral ou écrit, vise à défendre ou à remettre en question des idées pour convaincre. L'argumentation implique de justifier et de négocier une opinion dans le cadre d'une communication. Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au débat argumentatif, qui permet aux étudiants d'exprimer librement leurs points de vue dans un cadre structuré par des règles. Chaque étudiant doit prendre la parole, écouter les autres, comprendre leurs perspectives, même s'il ne les partage pas, et convaincre avec des arguments solides et réfléchis (Kassem,2021).

Pour organiser un débat en classe, plusieurs dispositifs peuvent être utilisés tels que :( Alaez-Galan, 2020 ; Dupont, 2020 ; Prugneau,2017 )

*Le débat mouvant* commence par une question controversée. L'enseignant demande alors aux participants de se placer

physiquement de chaque côté d'une ligne, en fonction de leur accord ou désaccord avec la proposition. Une fois positionnés, chaque groupe présente ses arguments pour convaincre les membres du camp adverse de changer de position. Ce type de débat ajoute une dimension physique, encourageant l'engagement des apprenants de manière ludique et dynamique. Cependant, il ne garantit pas toujours une participation orale équitable de tous les étudiants.

*Le débat de boule de neige*, après une préparation initiale, se déroule en plusieurs phases. D'abord, les étudiants discutent en paires et notent leurs idées sur papier. Ensuite, chaque paire rejoint une autre pour former un groupe de quatre, où les discussions se poursuivent. Enfin, un débat final a lieu en groupes de huit, avant que les résultats ne soient présentés à l'ensemble de la classe. Ce format permet à tous les apprenants de participer, même les plus timides, et favorise le progrès dans l'élaboration des arguments. Cependant, il peut être plus difficile à mettre en œuvre.

Le débat silencieux est basé sur un texte lu par l'enseignant. Les apprenants répondent anonymement sur de petites feuilles, exprimant leur accord, leur désaccord ou leurs sentiments. L'enseignant recueille ces réactions, en lit quelques-unes et les redistribue pour susciter de nouvelles réponses. Ce processus se répète plusieurs fois avant qu'une synthèse soit faite. Ce type de débat est intéressant car l'anonymat met l'accent sur les idées plutôt que sur l'identité des participants. Il permet à tout le monde

de participer, même les plus timides, mais il peut manquer de dynamisme par rapport aux débats oraux.

La *discussion en Panel* divise la classe en différents rôles. Un groupe de 4 à 6 apprenants, appelé "panel", est chargé de représenter divers points de vue, tandis qu'un animateur, qui n'est pas l'enseignant, mène le débat. Le reste de la classe répond en écrivant des questions et des commentaires, que l'animateur intègre dans la discussion. Ce format encourage la participation de tous, en particulier des apprenants moins à l'aise à l'oral, mais il limite l'expression orale à un petit nombre de participants et nécessite une bonne gestion autonome.

Le débat *fish bowl* tire son nom de sa configuration : deux cercles de chaises sont disposés, avec les observateurs à l'extérieur et cinq chaises au centre. Quatre étudiants s'assoient au centre pour commencer le débat, laissant une chaise vide. Si un observateur souhaite prendre la parole, il prend la chaise vide. Ce format favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants, en assurant une discussion ouverte et dynamique. Cependant, il nécessite une classe capable d'autodiscipline et peut décourager la participation des étudiants plus timides.

Enfin, Pour encourager la participation des étudiants au débat, l'enseignant doit choisir des sujets qui captent leur intérêt. Il est également essentiel concevoir l'espace de la salle de classe d'une manière qui facilite la communication et crée une atmosphère

propice à la collaboration. Ainsi, le débat transforme la classe en une communauté de recherche, où les étudiants peuvent échanger leurs points de vue conformément aux règles de la discussion.

### **Le débat et l'écrit argumenté**

Le débat peut effectivement améliorer les compétences de l'argumentation (Oros, 2007). Il confronte les participants à une variété de faits, hypothèses et perspectives contradictoires, ce qui nécessite l'utilisation de stratégies d'argumentation avancées. La participation au débat encourage donc les étudiants à analyser de façon critique les arguments et les preuves opposés, tout en identifiant les incohérences et les faiblesses dans leur propre raisonnement. En outre, le débat en classe intègre deux dimensions de l'argumentation : apprendre à argumenter et argumenter pour apprendre (Hirvela, 2017). Cette double approche enrichit l'apprentissage de la rédaction argumentative (Zou et al., 2021). Leur participation active aux débats, les étudiants développent diverses stratégies argumentatives (El Majidi et al., 2021), favorisant ainsi l'orientation "apprendre à argumenter". Quant à la dimension "argumenter pour apprendre", elle voit l'argumentation comme un outil pour résoudre des problèmes ou pour comprendre et acquérir des connaissances (Jonassen & Kim, 2010). Cette dimension est centrale au débat, car elle considère l'argumentation comme un moyen pour les débatteurs de défendre leurs points de vue, ce qui nécessite une compréhension approfondie du sujet.

L'étude de El Majidi et al. (2021) a démontré que le débat est un environnement favorable au développement des compétences argumentatives et métacognitives des étudiants. Les participants à cette étude ont appris à diversifier leurs arguments en utilisant des structures sophistiquées, tout en soutenant leurs positions avec des preuves solides et bien argumentées. De plus, l'attitude positive des étudiants à l'égard du débat joue un rôle crucial pour les motiver à écrire et à améliorer leurs compétences rédactionnelles.

Manchón (2011) identifie trois perspectives pour l'enseignement de l'écrit : apprendre à écrire ; écrire pour apprendre un contenu ; et écrire pour apprendre une langue. La perspective LW (Learning-to-Write) est une approche traditionnelle où l'écrit est vu comme une fin en soi, l'objectif étant d'apprendre à écrire correctement sans lien direct avec d'autres domaines de connaissance. Par contre, la perspective WLC (Writing-to-Learn Content) considère l'écrit comme un moyen d'acquérir des connaissances dans différentes disciplines, en l'utilisant pour mieux comprendre et assimiler le contenu. Enfin, la perspective WLL (Writing-to-Learn Language) perçoit l'écrit comme un outil pour améliorer l'apprentissage des langues, en aidant les apprenants à identifier et à surmonter les difficultés linguistiques dans leur production écrite. Cette perspective vise à développer les compétences linguistiques en confrontant les apprenants avec leurs défis en matière d'écrit.

---

Le cadre pédagogique du débat permet de combiner ces trois perspectives sur l'écrit : apprendre à écrire (LW), écrire pour apprendre un contenu (WLC) et écrire pour apprendre une langue (WLL). Cette combinaison présente des avantages significatifs pour le développement de l'écrit en langue étrangère. Dans le contexte du débat, l'écrit est considéré comme un discours social adressé au public, où l'étudiant exprime ses pensées et points de vue en adoptant une langue soignée. Ceci est parfaitement en ligne avec la perspective de LW. De plus, les étudiants écrivent également avec un objectif communicatif précis, comme défendre leurs idées et critiquer celles de leurs adversaires. L'écrit devient ainsi un moyen de synthétiser, d'analyser et d'organiser des arguments. Cela nous amène à la perspective de l'écrit comme pratique sociale et communicative. Par ailleurs, l'environnement compétitif du débat encourage l'utilisation d'un langage précis et sophistiqué pour renforcer la cohérence des arguments. Cela cadre certainement avec la perspective de la WLL, où l'écrit aide à améliorer les compétences linguistiques dans un contexte significatif. (El Majidi et al. 2021 ; Hyland,2011).

Swain (1993) suggère que la production linguistique (output) encourage l'apprenant à traiter la langue de manière plus approfondie et efficace que la simple lecture et/ou l'écoute. L'écrit, en particulier, offre des avantages uniques pour le développement linguistique en raison de ses caractéristiques spécifiques, telles que le temps disponible pour la réflexion et la visibilité du texte écrit (Manchón & Williams, 2016). Cette possibilité de réviser et de



relire permet aux apprenants d'identifier leurs lacunes linguistiques et de chercher des moyens pour les combler.

Le débat en classe crée un environnement d'apprentissage où l'oral soutient l'écrit. Il engage les étudiants dans des interactions riches et variées, favorisant ainsi le développement de leurs compétences de l'écrit argumenté. Dans ce contexte, les étudiants résument des articles, prennent des notes et rédigent des arguments destinés à un public réel (enseignant et collègues, y compris leurs adversaires). Des recherches ont montré que la présence d'un public motive les étudiants à développer un raisonnement plus riche, complexe et persuasif, ce qui conduit à une amélioration de l'écrit argumenté (Yasuda, 2019 ; Cho & Choi, 2018 ; Chen et al., 2016 ; Berland & McNeill, 2010).

D'après Weissberg (2006), les classes où l'oral et l'écrit sont étroitement liés deviennent de véritables ateliers linguistiques, où l'oral est la base sur laquelle les compétences d'écrit. De même, Kuhn et al. (2016) considèrent également dans l'argumentation orale comme un moyen de développer la pensée et l'écrit argumenté. De plus, des recherches ont montré que le débat améliore les compétences de l'argumentation à l'oral (Ashifa, 2023 ; Chekakta, 2022). Cela nous amène à supposer que cette amélioration pourrait aussi avoir un impact positif sur les compétences de l'argumentation à l'écrit.

## **Le texte argumentatif**

Un texte argumentatif se distingue comme un discours visant à influencer les représentations, les conceptions, les attitudes et les comportements d'un lecteur sur un sujet controversé (Nouredine & Amara, 2018). Pour être convaincant, un bon texte argumentatif doit présenter des arguments pertinents soutenus par des preuves solides. L'auteur doit s'appuyer sur des croyances ou des connaissances partagées, et utiliser des valeurs communes pour justifier sa position et éclairer son point de vue.

Un discours argumentatif se tisse à partir d'un ensemble d'idées, d'arguments et d'exemples, qui doivent être présentés avec soin pour convaincre le public. Ces éléments sont étroitement liés. Ce qui relie et articule ces arguments, ce sont les connecteurs : des mots et expressions qui introduisent et lient les différentes parties de l'argumentation, assurant ainsi la fluidité et la cohérence des idées (Adam, 2019).

Au niveau macro textuel, le texte argumentatif se compose généralement de trois parties principales : une thèse clairement énoncée au début, un développement logique des arguments pour prouver cette thèse, et une conclusion à la fin (Sameur & Ouali, 2021). La thèse peut être défendue ou réfutée. L'introduction peut inclure une présentation générale du sujet, l'énoncé personnel du sujet, la position de l'auteur et un aperçu du plan de l'argumentation (Nouredine & Amara, 2018). La partie centrale contient les arguments, présentés séparément, chacun

soutenu par des explications et des exemples. Elle peut également inclure une transition vers l'antithèse. La conclusion confirme la position de l'auteur et peut également s'ouvrir à un sujet lié à l'argument (Nguyen,2022).

Au niveau micro textuel, le texte argumentatif a des caractéristiques qui le rendent différent des autres types de textes : les marques de cohérence et de modalisation. La cohérence du texte peut être implicite ou explicite grâce à des connecteurs logiques qui organisent et enchaînent les arguments. Les marques de modalisation montrent l'attitude de l'auteur envers la thèse (El Ghazi,2016). De plus, comme pour tous les types de textes, le lexique, la grammaire et l'orthographe jouent un rôle important dans la composition d'un texte argumentatif (Ntsama, 2023).

L'enseignant doit aider les étudiants à construire une argumentation en utilisant les composantes macro textuelles et micro textuelles. Ceci permet de maîtriser les mécanismes de structuration du texte argumentatif du point de vue de la thématique, de la sémantique et de l'énonciation, en utilisant les moyens linguistiques et pragmatiques nécessaires.

De l'ensemble de ce qui précède, le débat vise à influencer l'opinion et le comportement des destinataires, ce qui en fait une pratique axée sur l'argumentation. D'autre part, le débat ressemble à une conversation en raison de son caractère oral, dialogué et

---

interactif. Cela stimule l'engagement actif des étudiants, un facteur crucial dans le processus d'apprentissage.

### **L'engagement des étudiants dans l'apprentissage de l'argumentation**

L'intérêt récent de la recherche pour la notion d'engagement (involvement) découle du faible taux de réussite. L'engagement des étudiants est l'un des facteurs les plus indispensables dans un processus d'apprentissage. Il englobe plusieurs aspects tels que l'attention, la concentration, la motivation, la persévérance, etc. Selon Bond et al. (2020) et Lei et al. (2018), la qualité de l'engagement est plus significative que les résultats aux tests standardisés pour mesurer le niveau de réussite, car un niveau élevé d'engagement entraîne de meilleurs résultats académiques. Ainsi, l'engagement des étudiants joue un rôle essentiel dans leur réussite et dans la qualité de formation.

Bien que l'engagement des étudiants soit le meilleur indicateur de la réussite académique et du développement personnel, il n'y a pas de consensus sur sa définition et sa mesure. Les termes habituellement employés pour qualifier l'engagement sont nombreux : engagement scolaire, engagement d'étudiant, engagement dans la classe, engagement académique, engagement dans une activité d'apprentissage, engagement dans l'école, participation/identification, etc. Par ailleurs, dans la recherche sur l'éducation des adultes, la notion d'engagement scolaire est parfois remplacée par celle d'engagement en formation, car

l'engagement dans une activité d'apprentissage repose sur des processus psychologiques et motivationnels similaires (Bédard,2022 ; Laferrière et al.,2022 ; Poellhuber & Michelot,2019 ; Lei et al.,2018).

De nombreuses définitions de l'engagement ont été fournies par des travaux en psychologie de l'éducation. Bédard et al. (2022) définissent l'engagement comme le niveau d'implication mentale d'un étudiant dans la résolution de problèmes liés à l'étude. L'engagement des étudiants peut également être décrit comme leur investissement volontaire et actif dans les activités d'apprentissage (Sang & Hiver, 2021). Cela inclut leur motivation, leur participation, et leur interaction avec les autres participants et le contenu. Autrement dit, l'engagement se manifeste par l'initiation de l'action, la quantité d'effort déployé, et la qualité de la persévérance dans les tâches d'apprentissage, en tenant compte de l'état émotionnel de l'étudiant.

L'engagement et la motivation sont intimement liés, mais ils ne sont pas synonymes, et il est essentiel de les distinguer. La première différence que l'on peut faire consiste à affirmer que la motivation est une condition de l'engagement. La motivation est un état psychologique interne, déclenché par un besoin ou un désir. Cet état découle de la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement (Crolard, 2020). Cela pousse l'individu à choisir une tâche d'apprentissage, à s'y engager et à continuer jusqu'à atteindre un objectif. La seconde différence réside dans le

---

fait que l'engagement est la partie visible de la motivation (Bedi, 2023). En d'autres termes, l'engagement se manifeste par une action concrète. Bien que la motivation puisse être interne (intrinsèque) ou externe (extrinsèque), la plupart de ses déterminants sont souvent invisibles. Par exemple, chercher l'approbation des autres ou ressentir un accomplissement personnel sont des facteurs déterminants de la motivation, mais ils ne sont pas visibles.

L'engagement dans les activités d'apprentissage est généralement perçu soit comme une composante de la motivation, soit comme une conséquence de celle-ci. Des recherches récentes le conceptualisent comme un construit à quatre dimensions : cognitive, comportementale, émotionnelle et sociale. Ce modèle élargit la conceptualisation précédente, qui se limitait à trois dimensions : comportementale, cognitive et affective.

L'engagement cognitif représente l'effort mental qu'un étudiant fait pour apprendre et se concentrer sur une tâche (Duguet, & Morlaix, 2022). Il reflète le degré d'implication de l'étudiant dans son apprentissage. Ce type d'engagement est associé à la capacité d'autorégulation et à un investissement motivé par la volonté de maîtriser des compétences difficiles (Sharaf, 2021 ; Poellhuber & Michelot, 2019). Dans la salle de classe, cela peut être observé à travers diverses manifestations, telles que l'utilisation de stratégies approfondies plutôt que superficielles, la régulation du niveau de concentration sur la tâche, le choix des activités représentant un

défi ou le besoin de maîtriser les contenus, etc.(Dao & McDonough, 2018). En somme, l'engagement cognitif se manifeste lorsque l'étudiant travaille activement avec des éléments de langue pour accomplir une tâche.

La dimension comportementale de l'engagement se manifeste par des actions directement observables, telles que la persévérance, la participation active, et l'absence de comportements négatifs. Cette forme d'engagement reflète la capacité de l'étudiant à travailler de manière autonome, en adoptant une attitude qui favorise l'amélioration de sa performance. Un engagement comportemental de qualité se traduit concrètement par la participation active en classe, le maintien de l'attention sur les tâches à accomplir, et une capacité démontrée à étudier et réfléchir de manière approfondie. En classe, cette dimension de l'engagement se mesure par des actions telles que la prise de parole volontaire ou le temps consacré à une tâche (Oga-Baldwin, 2019 ; Gladstone et al., 2022).

L'engagement émotionnel met l'accent sur l'intensité des réactions positives ou négatives de l'étudiant envers les enseignants, les pairs, les matières étudiées, et les émotions ressenties lors de l'accomplissement d'une tâche, telles que l'anxiété, l'ennui ou l'enthousiasme. Ces émotions jouent un rôle crucial dans le niveau d'implication des étudiants (Lambert et al., 2017). Par exemple, l'intérêt et l'enthousiasme aident à accomplir une tâche, tandis que l'anxiété, l'ennui et la frustration peuvent réduire l'engagement. En classe, ces émotions se manifestent de

différentes façons : lorsque les étudiants expriment leur opinion sur l'activité ou lorsque leur langage corporel montre leur intérêt ou leur désintérêt (par exemple, vérifier leur téléphone au lieu de faire la tâche). Un engagement émotionnel positif est supposé renforcer le lien avec l'institution et encourager l'étudiant à s'investir davantage. Cette dimension, bien que difficilement observable, est profondément liée aux valeurs et aux émotions de l'étudiant.

L'engagement social montre les relations entre les étudiants et leur volonté de travailler ensemble sur une tâche. Cela se voit lorsque les étudiants écoutent activement, prennent en compte les idées des autres ou s'encouragent mutuellement. Cet engagement se manifeste par la participation active et la collaboration des étudiants pendant la réalisation d'une tâche. Le contexte social, souvent examiné à travers la dynamique de groupe, est un déterminant de l'engagement dans l'apprentissage. Selon Juvonen (2012), une atmosphère familière en classe favorise un degré d'engagement plus fort de la part des étudiants. Cette conclusion est également partagée par Laferrière (2022), qui considère les interactions en classe comme essentielles pour développer la capacité d'engagement des étudiants.

D'après le modèle socio-constructiviste, l'apprentissage est un phénomène social. Les activités collaboratives favorisent le développement cognitif, permettant à un étudiant d'apprendre des autres. Les interactions jouent donc un rôle essentiel dans le



processus d'apprentissage (Hidden, & Portine, 2020). Le conflit socio-cognitif et les interactions sociales sont des moteurs essentiels de l'apprentissage. Moore (1989) a divisé les interactions en trois aspects principaux : l'interaction entre les étudiants se traduit par la communication et la collaboration entre pairs, évitant ainsi qu'ils ne se retrouvent isolés ou ennuyés dans leur apprentissage. L'interaction entre l'étudiant et l'enseignant englobe différentes formes de communication, où l'enseignant joue le rôle de guide, de soutien et de motivateur tout au long du processus d'apprentissage. Enfin, L'interaction entre l'étudiant et le contenu repose sur les connexions intellectuelles qu'il établit avec ce qu'il étudie. Cela peut mener à des changements dans sa perception, ses structures cognitives, et ainsi à une compréhension plus profonde du contenu.

En bref, l'engagement se décline en quatre dimensions : cognitive, comportementale, émotionnelle et sociale. Ces dimensions, étroitement liées, correspondent aux stratégies de traitement de l'information de l'étudiant, au respect des règles, aux émotions ressenties lors d'une tâche, et aux relations interpersonnelles. De plus, ces dimensions sont fortement influencées par la perception que l'individu a de lui-même et de son environnement d'apprentissage.

En fin, selon la partie théorique, le lien entre le débat, le développement de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants est clairement établi. L'oral joue un rôle fondamental dans

---

l'apprentissage de l'écriture argumentative, en offrant une base où les étudiants s'exercent à formuler, structurer et défendre leurs idées, tout en interagissant avec les points de vue des autres. Ces compétences, acquises à l'oral, se transfèrent ensuite à l'écrit. Ainsi, la chercheuse adopte le débat comme stratégie pour engager les étudiants dans des discussions organisées, visant à améliorer leur capacité à rédiger des textes argumentés (Cinganotto, 2019). Cette compétence est essentielle, car elle reflète non seulement la maîtrise linguistique, mais aussi la capacité à structurer et défendre des arguments (Hashemi et al., 2014). Par ailleurs, l'engagement des étudiants, notamment leur participation active, leur intérêt et leur persévérance, influence directement leur motivation et leur développement linguistique concernant l'écrit argumenté (Bédard et al., 2022 ; Sang & Hiver, 2021).

### **Cadre pratique**

Après avoir établi un cadre théorique, les pages suivantes décrivent la procédure mise en place pour répondre aux questions de recherche. Cette démarche commence par la description de l'échantillon, se poursuit avec la conception des outils de recherche et les différentes étapes de la construction et de l'application de l'unité didactique basée sur le débat, et se conclut par une discussion approfondie des résultats obtenus.

### **Échantillon**

L'échantillon de cette recherche est constitué de 36 étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche,

département de français. Les participants ont été répartis aléatoirement en deux groupes : un groupe témoin, composé de 17 étudiants, et un groupe expérimental, constitué de 19 étudiants.

### **Liste des compétences de l'écrit argumenté**

La liste a pour objectif de définir les compétences de l'écrit argumenté adaptées aux étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche, département de français, Elle s'inspire des descripteurs du niveau B1 du CECR et est une adaptation à la mesure du public visé. Pour élaborer une liste des compétences appropriée au public ciblé, nous avons eu recours aux standards de la compétence à argumenter inclus dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), niveau B1-B2 (2018). La liste est composée de trois parties : l'argumentation, la langue et la mise en page du texte. Sous chaque partie, nous avons classé les compétences adaptées au public ciblé. Après avoir élaboré la liste des compétences dans sa forme initiale, nous l'avons présentée à un jury afin de juger de son adéquation au public ciblé et de la formulation en termes opérationnels. Seules les compétences dont le taux de correspondance est supérieur à 80 % ont été retenues. Suite aux commentaires du jury, certaines compétences, jugées ambiguës ou trop longues, ont été modifiées.

### **Questionnaire de l'engagement**

Le questionnaire a été adressé aux étudiants de groupe expérimental afin de mesurer leur engagement dans les débats. La

---

chercheuse s'est appuyée sur une revue de littérature pour le concevoir (Gladstone et al.,2022 ; Laferrière et al.2022 ; Sang, & Hiver, 2021 ; Crolard,2020). Il était constitué d'une échelle de type Likert à 5 points, où 1 correspondait à " pas du tout d'accord " et 5 à "Tout à fait d'accord". Les 20 items du questionnaire ont été répartis en quatre axes : engagement comportemental, engagement social, engagement cognitif et engagement affectif. Le questionnaire a été soumis à des juges experts pour vérifier la pertinence et la clarté de chaque item. La chercheuse a mis à l'essai ce questionnaire auprès d'un petit échantillon de 15 étudiants pour mesurer la fiabilité des items, ce qui a abouti à un coefficient d'Alpha Cronbach de 0,84. Il est à noter que l'alpha de Cronbach doit atteindre ou dépasser à 0,60 pour être considéré comme fiable.

### **Test de l'écrit argumenté**

L'objectif du test est de mesurer la capacité des étudiants de la 4ème année du département de français de la faculté de pédagogie d'Arich à écrire une argumentation. Le test est composé de deux tâches consacrées au domaine de l'éducation et de l'enseignement : la première consiste à la rédaction d'un texte argumenté sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en présentiel. La deuxième tâche consiste à exprimer son opinion sur le port de l'uniforme à l'école. Pour chaque production, on demande aux étudiants de rédiger environ 250 mots. En formulant les consignes du test, nous avons pris en compte les critères suivants : la contextualisation pour rendre

l'exercice plus réaliste et significatif, la clarté des consignes, l'appropriation au niveau des étudiants et la précision de la longueur attendue par production. Pour assurer la validité des tâches proposées afin de tester le degré de maîtrise des compétences de l'écrit argumenté, nous avons soumis le test accompagné des objectifs de l'unité à un jury d'experts dans le domaine de la didactique afin qu'ils les évaluent du point de vue de la pertinence par rapport aux objectifs de l'unité, et de la clarté des consignes. Le jury a affirmé que le contenu du test correspond exactement aux objectifs de l'unité et les consignes sont rédigées d'une manière intelligible. La fidélité du test a été évaluée en le pré-applicant deux fois, avec un intervalle de quinze jours, sur un échantillon de 15 étudiants distinct de l'échantillon de recherche. Les résultats des deux applications ont été analysés statistiquement en calculant le coefficient Alpha de Cronbach, qui a atteint 0,91, prouvant ainsi la fidélité du test.

### **Barème de notation du test**

Pour éviter les jugements personnels et la subjectivité, nous avons élaboré une grille d'évaluation critériée pour corriger les textes argumentés des étudiants. La grille d'évaluation critériée s'appuie sur la liste des compétences déjà conçue. Elle s'inspire également des grilles d'évaluation du DELF niveau B1-B2. La grille contient trois parties avec leur barème : la première partie concerne le respect de la consigne et la capacité de l'étudiant à exprimer ses idées de façon claire et cohérente. La deuxième partie concerne la

correction lexicale de l'étudiant et sa capacité à utiliser des termes appropriés au contexte de communication. La troisième partie concerne le niveau de grammaire attendu de l'étudiant. La production écrite est notée sur 25 à travers une échelle composée de notes graduées progressivement. La validité de la grille d'évaluation est assurée en la présentant, à un jury de spécialistes en didactique du FLE. Ce jury évalue la validité des compétences proposées, la clarté des items, l'appropriation au public visé et la pertinence du barème de notation. Le taux de concordance est ensuite calculé. Seuls les indicateurs dont le taux de concordance dépasse les 75% sont retenus. Afin de mesurer la fidélité de la grille, nous avons choisi la méthode inter-juges en calculant le coefficient de corrélation de Pearson entre les notes attribuées par deux correcteurs pendant la pré-application du test sur un échantillon distinct de l'échantillon de la recherche. Le coefficient atteint (0.857), ce taux assure la fidélité de la grille proposée, étant donné que le coefficient de Pearson est statistiquement significatif à partir de (0.005).

### **Unité didactique basée sur le débat**

L'unité didactique basée sur le débat visait à développer des compétences de l'écrit argumenté et l'engagement des étudiants de quatrième année du département de français. Parmi les dispositifs de débat, le choix a été fait pour le Fishbowl, particulièrement adapté à un grand nombre d'étudiants. Il offre une dynamique unique dans laquelle les étudiants alternent entre les

rôles d'acteurs et d'observateurs. Cette dualité leur permet de participer activement à la discussion tout en prenant du recul pour analyser l'ensemble de l'échange. En outre, ce dispositif est flexible et peut être adapté à tous les niveaux d'apprentissage et à une variété de sujets. La nature interactive et ludique du Fishbowl rend l'apprentissage plus stimulant et efficace, encourageant les étudiants à s'engager pleinement dans la tâche, ce qui favorise leur engagement et le développement de leurs compétences linguistiques et argumentatives.

Dans le Fishbowl, ou « aquarium » en français, la salle est préparée avec deux cercles concentriques de chaises. On place 5 chaises au centre et les autres sont placées à l'extérieur. La classe se divise en deux groupes : un cercle intérieur, composé de 4 débatteurs actifs (ce groupe se divise en « Pour » et « Contre »), tandis que ceux du cercle extérieur écoutent, prennent des notes, analysent les arguments et préparent des commentaires ou des questions. Seuls les membres du cercle intérieur participent activement, mais les observateurs peuvent entrer pour contribuer en s'asseyant sur la chaise vide.

L'élaboration de l'unité s'est appuyée sur de nombreuses références citées dans la bibliographie de recherche. Cette unité s'est divisée en deux parties : le cadre théorique et la performance réelle du débat. Dans la première partie, les étudiants ont été initiés aux règles du débat, à trouver des arguments, à exprimer une opinion, à exprimer leur accord et leur désaccord, etc. De plus, des

---

exercices ont été proposés pour mettre la théorie en pratique. La deuxième partie s'est déroulée comme suit :

- Avant le débat : rechercher, lire et résumer deux textes concernant le sujet à traiter.
- Pendant le débat : noter les arguments présentés par les adversaires pour se préparer à répondre et à contrer ces arguments, et noter les nouveaux mots et les erreurs des collègues.
- Après le débat : rédiger un essai sur le sujet traité et prendre en compte les commentaires donnés par l'enseignant sur l'essai.

Il est à noter que les étudiants de groupe témoin ont recherché, lu et résumé le sujet traité sans la participation dans le débat.

### **Application de l'unité**

L'application de l'unité s'étend sur 14 semaines (le deuxième semestre de l'année universitaire 2023/2024), à raison de de 2 heures par semaine. Le premier et le dernier cours sont consacrées à l'application du test de l'écrit argumenté.

### **Analyse et interprétation des résultats**

*Première hypothèse* : pour vérifier la première hypothèse de la recherche, qui est : « Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe témoin et celles du groupe expérimental au post test de l'écrit argumenté au seuil de 0.05 en faveur de celles du groupe



expérimental », nous avons comparé les résultats obtenus au post test du groupe témoin et ceux du groupe expérimental en utilisant le (T) test.

**Tableau (1) : Résultats des deux groupes de la recherche au post- test**

Groupe témoin N=17		Groupe expérimental N=19		T-test		
M	E.T	M	E.T	T	df	sig
26.71	5.072	37.42	7.290	-5.060	34	.000

Le tableau (1) présente les résultats du post-test pour le groupe témoin et le groupe expérimental. Une analyse des données montre une différence significative entre la moyenne du groupe témoin ( $M = 26.71$ ,  $ET = 5.072$ ) et celle du groupe expérimental ( $M = 37.42$ ,  $ET = 7.290$ ), en faveur de ce dernier. Cette différence est statistiquement significative ( $T = -5.060$ ), ce qui indique que l'utilisation du débat a permis aux étudiants du groupe expérimental de mieux maîtriser l'écriture argumentative enseignée en classe. Par ailleurs, l'écart-type élevé dans le groupe expérimental montre que certains étudiants ont tiré davantage profit de l'intervention (l'unité didactique basée sur le débat) que d'autres au sein du même groupe.

**Deuxième hypothèse :** pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche, qui est : « Il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écrit argumenté au seuil de 0.05

en faveur de celle du post test », nous avons comparé les résultats obtenus au pré et au post test des étudiants du groupe expérimental en utilisant le T-test.

**Tableau (2) : Résultats du groupe expérimental au pré-post-test**

Pré-test N=19		Post-test N=19		T-test		
M	E.T	M	E.T	T	df	sig
21.89	4.306	37.42	7.290	-14.793	18	.000

Le tableau (2) montre les résultats du pré/post-test du groupe expérimental. En examinant ces données, on constate une différence statistiquement significative entre la moyenne du pré-test (M = 21.89, E.T = 4.306) et celle du post-test (M = 37.42, E.T = 7.290) aux compétences de l'écrit argumenté en faveur de post-test. La valeur du test T à un niveau de signification de 0,05 est -14.793. Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de la recherche : les étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche ont donc bénéficié de l'unité didactique basée sur le débat. Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de la recherche : les étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche ont bénéficié de l'unité didactique basée sur le débat. Par ailleurs, l'écart-type du groupe expérimental est plus élevé dans le post-test que dans le pré-test, ce qui indique que certains étudiants du groupe expérimental ont davantage profité de l'intervention (l'unité didactique basée sur le débat) que d'autres au sein du même groupe.

**Troisième hypothèse :** pour vérifier la troisième hypothèse de la recherche, qui est : « L'unité didactique basée sur le débat influence positivement l'engagement des étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie d'Al Ariche », la chercheuse a eu recours à l'analyse statistique descriptive, plus spécifiquement aux distributions de fréquences, pour traiter et analyser les résultats du questionnaire d'engagement.

**Tableau (3) : Résultats des réponses des étudiants au questionnaire de l'engagement**

dimension	items		Echelle					M	ET
			PDD	Désacc	NSP	D'acc	TAD		
Engagement Compartmental	J'ai participé activement tout au long du débat.	fréq	0	5	0	8	6	3.8	1.1
		%	0%	26%	0%	42%	32%		
	J'ai respecté les règles de prise de parole et de temps de parole.	fréq	0	2	3	12	2	3.7	0.81
		%	0%	10.5%	15.8%	63%	10.5%		
	J'ai écouté attentivement les autres participants	fréq	0	2	0	9	8	4.2	0.92
		%	0%	10.5%	0%	47.4%	42.1%		
		fréq	0	2	3	11	3	3.8	

	J'ai posé des questions pour mieux comprendre les arguments des autres.	%	0%	10.5%	15.8%	57.9%	15.8%		0.85
	J'ai répondu aux arguments des autres.	fréq	3	2	2	10	2	3.3	1.3
		%	15.8%	10.5%	10.5%	52.6%	10.5%		
	J'ai pris des notes pour mieux intervenir dans le débat.	fréq	1	1	0	9	8	4.2	1.1
		%	5.3%	5.3%	0%	47.4%	42.1%		
<b>Engagement Social</b>	J'ai préparé avec mes collègues le thème du débat.	fréq	1	1	2	11	4	3.8	1.0
		%	5.3%	5.3%	10.5%	57.9%	21.1%		
	J'ai aidé mes collègues à mieux comprendre le thème du débat.	fréq	2	2	0	9	6	3.8	1.3
		%	10.5%	10.5%	0%	47.4%	31.6%		
		fréq	4	0	0	8	7	3.7	1.5

	J'ai argumenté les avis et les idées des autres avec bienveillance.	%	21%	0%	0%	42%	36.8%		
	J'ai pris en compte les idées des autres.	fréq	4	0	1	9	5	3.6	1.5
		%	21%	0%	5,3%	47.4%	26.3%		
<b>Engagement Cognitif</b>	J'ai pris la parole pour exprimer mon opinion.	fréq	3	2	0	8	6	3.6	1.5
		%	15.8%	10,5%	0%	42%	31.6%		
	J'ai défendu mes idées en argumentant, en donnant des exemples.	fréq	1	3	1	7	7	3.8	1.3
		%	5.3%	15.8%	5.3%	36.8%	36.8%		
	J'ai consacré beaucoup de temps à préparer des arguments et des exemples.	fréq	1	1	3	3	11	4.1	1.2
		%	5.3%	5.3%	15.8%	15.8%	57.9%		

	J'ai activement réfléchi aux arguments présentés par les autres.	fréq	2	1	3	10	3	3.6	1.2
		%	10.5%	5.3%	15.8%	52.6%	15.8%		
	J'ai essayé de comprendre mes erreurs lors des échanges avec mes collègues.	fréq	0	5	0	9	5	3.7	1.1
		%	0%	26.3%	0%	47.4%	26.3%		
<b>Engagement affectif</b>	J'étais intéressé par les thèmes des débats.	fréq	2	1	2	9	5	3.7	1.3
		%	10.5%	5.3%	10.5%	47.4%	26.3%		
	Je m'étais senti à l'aise de débattre avec les autres.	fréq	0	6	1	6	6	3.6	1.3
		%	0%	31.6%	5.3%	31.6%	31.6%		
	J'étais content de ma participation aux débats.	fréq	2	1	1	9	6	3.8	1.3
		%	10.5%	5.3%	5.3%	47.4%	31.6%		
		fréq	2	1	0	9	7	3.9	1.3

Mes compétences en argumentation se sont améliorées.	%	10.5 %	5.3%	0%	47.4 %	36.8 %		
J'ai pu rédiger un texte argumentatif sur le thème traité pendant le débat.	fréq	2	1	0	11	5	3.8	1.2
	%	10.5 %	5.3%	0%	57.9 %	26.3 %		
ET = L'écart-type M= La moyenne fréq=fréquences PDD= pas du tout d'accord D'acc=d'accord Désacc =désaccord TAD= tout à fait d'accord NSP=Ne sais pas								

Le tableau (3) indique la moyenne et l'écart-type obtenus par les étudiants pour chaque indicateur de l'engagement. Selon ces résultats, les étudiants ont reconnu des comportements positifs qui témoignent d'une forte implication dans l'argumentation : participation active tout au long du débat (74 %), adhésion aux consignes pour assurer un débat structuré et équitable (73 %), écoute attentive (89.5 %), questionnement (73.7 %), prise de notes pour se souvenir de points importants et préparer leurs interventions (89.5 %) et réponses aux arguments des autres (63 %).

---

L'engagement social, d'autre part, se manifeste par la collaboration entre les étudiants pour réaliser le débat demandé. Les résultats suggèrent que 79% des répondants ont préparé avec leurs collègues le sujet du débat, ce qui signifie qu'ils ont collaboré pour explorer, discuter et organiser des idées autour du sujet du débat. Cette préparation de groupe permet d'améliorer la compréhension du sujet et la qualité des arguments présentés au cours du débat. De plus, 79% des étudiants ont aidé leurs collègues en partageant leurs connaissances ou en clarifiant certains aspects du sujet pour les soutenir. On note aussi que 78.8% des étudiants ont réagi aux opinions de leurs collègues. Ils ont pris au sérieux les points de vue de leurs collègues, même s'ils n'étaient pas d'accord avec eux. En argumentant avec bienveillance, ils ont encouragé un dialogue ouvert et respectueux. Et encore, 73.7% des étudiants ont pris en compte les idées des autres, intégrant ainsi les perspectives de leurs collègues dans l'élaboration de leurs propres argumentations.

Les résultats du questionnaire ont également révélé un engagement cognitif élevé chez les étudiants. La plupart des étudiants (73.6%) ont pris la parole pour exprimer leurs opinions. 73.6% des étudiants ont défendu leurs idées en présentant des arguments et des contre-arguments, mobilisant ainsi l'esprit critique pour analyser les connaissances, construire des idées et formuler des arguments. De plus, 73.7 % des étudiants ont déclaré avoir passé beaucoup de temps à se préparer au débat, notamment à trouver des informations pertinentes, à organiser leurs idées et à



préparer des arguments solides pour défendre leur point de vue. Ces stratégies cognitives sont essentielles pour favoriser une réflexion approfondie et une compréhension claire du sujet du débat. En outre, 68.4% des étudiants ont démontré une réflexion active sur la façon dont les arguments sont présentés. En réfléchissant consciemment aux arguments des autres, l'étudiant observe et régule son propre processus de pensée, ce qui est au cœur de la métacognition. Cela lui permet d'adapter sa propre argumentation en fonction de l'analyse critique des interventions des autres participants. Il est important de noter que l'engagement cognitif reflète la capacité des étudiants à contrôler activement leur apprentissage. Ainsi, 73.7% d'entre eux ont tenté de comprendre leurs erreurs afin d'évaluer leur progression. La capacité d'auto-évaluation est une compétence essentielle pour améliorer la qualité des échanges futurs.

La dernière partie du questionnaire concernant la dimension affective de l'engagement, se rapporte aux émotions, à l'intérêt, à la valeur et à l'importance vis-à-vis du débat et de l'argumentation. Selon les résultats, 73.7% des étudiants ont montré un intérêt particulier pour les sujets abordés. Cet intérêt a généré des émotions positives telles que l'enthousiasme, la curiosité ou le désir de défendre une position, ce qui a renforcé leur implication. De plus, 63% des étudiants se sentaient confiants et libres d'exprimer leurs idées. Ils n'avaient pas peur de s'exprimer et de faire connaître leurs opinions. Il est à noter que 79% des étudiants

se sont sentis satisfaits ou fiers de leur participation aux débats. Cela indique qu'ils ont trouvé cette expérience positive et utile grâce aux interactions avec leurs collègues et à l'écoute de différentes opinions.

Il est important de souligner qu'une grande proportion d'étudiants (84 %) se sentait compétente pour organiser leurs idées, formuler des arguments forts et défendre leurs positions, ce sentiment d'efficacité personnelle est essentiel à la motivation, parce qu'il encourage les étudiants à participer aux débats futurs avec plus de confiance et à faire face à des situations complexes d'argumentation. De plus, une majorité d'étudiants (84 %) s'est montrée en mesure de rédiger un texte argumentatif. Ils ont pu transférer les compétences argumentatives développées pendant le débat oral vers l'écrit. La rédaction d'un texte argumentatif est une extension naturelle du débat, nécessitant une organisation rigoureuse des idées, la formulation de thèses et l'utilisation d'arguments solides et convaincants. Cela montre que les étudiants n'ont pas seulement assimilé les principes de l'argumentation lors des échanges oraux, mais qu'ils sont également capables de les appliquer dans un contexte écrit.

### **Discussion**

Le principal objectif de cette recherche était d'examiner l'effet du débat sur la rédaction des textes argumentés. Nos résultats montrent que le groupe expérimental a clairement surpassé le groupe témoin dans la plupart des compétences liées à l'écrit

argumenté. Après l'intervention, les étudiants qui ont participé aux débats ont écrit des essais plus longs avec des structures syntaxiques plus complexes, un vocabulaire varié, des idées cohérentes et des exemples pertinents.

Ces effets positifs du débat s'expliquent par le processus de rétroaction cyclique qu'il engendre. Les étudiants commencent par rédiger des documents ou des arguments à présenter lors du débat. Ils reçoivent ensuite les commentaires et les objections de leurs pairs et de leur enseignant pendant le débat, puis révisent leurs textes en tenant compte de ces retours. Ce cycle permet aux étudiants d'identifier les faiblesses ou les erreurs dans leurs expressions, leur donnant ainsi l'occasion d'apprendre et d'améliorer leurs compétences linguistiques. Ils lient la forme (comment écrire) au sens (ce qu'ils signifient). Cela veut dire que l'écrit devient non seulement un moyen d'exprimer des idées, mais aussi un outil d'apprentissage de la langue, permettant aux étudiants de mieux la comprendre et la maîtriser.

Les résultats du questionnaire ont révélé que les étudiants estiment que le débat a contribué à leur développement tant en compétences argumentatives qu'en compétences linguistiques. Ils ont appris à parler en public, à écouter et à comprendre les points de vue des autres équipes, et à reformuler leurs propres arguments en tenant compte de ces points de vue. Kuhn et al. (2016) ont rapporté que la simple pratique de l'écrit, sans argumentation dialogique, ne permettrait pas d'obtenir les mêmes bénéfices. Dans notre

---

recherche, les étudiants du groupe de témoin, qui se limitaient à lire et résumer des textes, montrent encore certaines lacunes dans l'écrit argumenté.

Le débat engage les étudiants dans une expérience d'apprentissage significative et offre de nombreux avantages pour l'acquisition de l'écrit argumenté. Il les responsabilise face à leur apprentissage, les amenant à structurer leurs idées, à prendre des notes, et à créer du sens tout en influençant leurs pairs par leurs arguments. Par conséquent, ils apprennent à rédiger des paragraphes et des essais plus complexes, avec des arguments et des contre-arguments plus nuancés et persuasifs. Ce cadre encourage les étudiants à réfléchir tant au contenu de leurs arguments qu'à leur formulation. Le débat les pousse ainsi à soigner non seulement de la validité de leurs idées, mais aussi de la manière dont elles s'expriment. En bref, les étudiants développent leurs compétences argumentatives à travers l'écrit, dans le contexte du débat (écrire pour apprendre).

Par ailleurs, le débat stimule également l'esprit critique des étudiants en leur apprenant à construire des arguments et des contre-arguments, tout en justifiant leurs idées et en écoutant activement les autres. Les études de Flores (2006) et Samanhudi (2011) ont montré que l'écrit argumenté est une manifestation des compétences de l'esprit critique, parce qu'il exige des étudiants d'analyser, d'évaluer et de contester les arguments tout en maintenant une justification logique pour convaincre leur public.

Dans ce contexte, les étudiants trouvent du sens à leur écrit ; ils n'écrivent plus seulement pour répondre aux attentes de leur professeur, mais interagissent directement avec leurs pairs. Ils rédigent pour être entendus et communiquer leurs idées de manière efficace. Cette interaction les motive à produire un contenu précis, sophistiqué et convaincant parce qu'ils savent que leur travail sera exposé à un groupe d'étudiants critiques et que de bons arguments leur permettront de surpasser leurs adversaires. Cette dynamique les pousse à améliorer la qualité de leurs productions.

En effet, les participants sont encouragés à communiquer leurs messages de manière précise, cohérente et appropriée (Swain, 2005). Les recherches de Sasaki et al. (2020) et de Chen (2019) ont souligné que lorsque les étudiants écrivent ou présentent pour un public réel, ils sont motivés à réfléchir davantage sur leur production. Cela signifie que la présence d'un public peut accroître la motivation des étudiants et les efforts qu'ils déploient pour choisir leurs mots avec soin et utiliser des structures complexes pour exprimer leurs idées. On a également observé que la préparation des arguments, qu'elle soit menée en groupe ou individuellement, constitue une étape essentielle pour la pratique du débat. Les étudiants ont noté dans le questionnaire que le travail de groupe et l'appui des pairs dans la préparation des arguments étaient cruciaux pour le succès du débat. Xu et Qiu (2024) ont également remarqué que les étudiants s'engagent davantage dans

des tâches pour lesquelles ils sont déjà familiarisés avec le contenu linguistique.

Il s'avère que le débat a pu créer un lien efficace entre l'oral et l'écrit, ce qui a permis de développer de l'écrit argumenté. L'oral et l'écrit se complètent, transformant des idées en mots parlés puis écrits. Les interactions orales entre les étudiants contribuent donc à améliorer leurs compétences en écrit argumenté, car en débattant, ils expriment leurs idées tout en réfléchissant à ce qu'ils disent et entendent, ce qui favorise l'apprentissage de l'argumentation. Utiliser l'oral comme outil pédagogique facilite ainsi l'apprentissage. En participant aux débats, les étudiants apprennent à organiser leurs idées et à s'exprimer de manière cohérente. L'interaction verbale les pousse à construire leurs connaissances en échangeant des idées avec leurs pairs, ce qui les prépare à produire de l'écrit argumenté de manière autonome.

Les étudiants ont adopté un style collaboratif, où chacun participe activement à toutes les étapes du débat, propose des idées et encourage les autres à s'impliquer. Cette façon de travail conduit à un engagement accru des étudiants. Dao (2020) a montré que les étudiants peuvent être formés pour mieux interagir en groupe et qu'après cette formation, ils manifestent un plus grand engagement comportemental, cognitif, social et affectif. En revanche, l'environnement compétitif du débat pousse également les étudiants à utiliser un langage plus sophistiqué et précis pour surpasser leurs adversaires, tant en préparation que pendant les

débats eux-mêmes. Cette dynamique les aide à améliorer leur écrit argumenté en les encourageant à employer des structures langagières complexes. Cela pourrait accroître leur engagement pour les débats futurs.

Des recherches antérieures ont démontré l'importance de l'engagement des étudiants dans leur apprentissage (Xu et Qiu, 2024 ; Sang & Hiver, 2021 ; Crolard, 2020 ; Lee, 2013). Dans notre étude, cet engagement a été favorisé. Ce résultat découle du fait que les débats ont encouragé les étudiants à devenir des acteurs actifs de leur propre apprentissage. Ils ont pris position, exprimée leurs idées et défendu leurs arguments. Cette implication personnelle renforce leur motivation et les incite à s'engager pleinement. Soulignons également que l'interaction sociale joue un rôle central. Les étudiants ressentent une pression positive lorsqu'ils font face à leurs pairs et à leurs enseignants. Cela a conduit à affiner leurs arguments et développer leur confiance en eux. Ainsi, le débat semble avoir permis aux étudiants de s'engager pleinement dans l'argumentation, sur le plan cognitif, social, comportemental et affectif.

### **Conclusion**

Cette recherche empirique s'est concentrée sur les effets du débat sur le développement des compétences de l'écrit argumenté et de l'engagement des étudiants. Il est nécessaire de poursuivre des recherches supplémentaires pour approfondir notre

compréhension du potentiel des débats argumentés en évaluant les résultats d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions de ces résultats. Les études futures devraient également inclure une collecte de données à la fois qualitatives et quantitatives. Une approche mixte permettrait de clarifier et de renforcer les résultats par la triangulation des données. Les conclusions de cette recherche offrent des implications importantes pour l'enseignement de l'écrit argumenté en FLE. Nous espérons qu'ils conduiront à une reconceptualisation du débat comme une stratégie pour améliorer non seulement les compétences orales et argumentatives, mais aussi les compétences de l'écrit argumenté. Comme l'a démontré cette recherche, l'environnement du débat englobe divers mécanismes et processus, tels que la recherche, la discussion, l'engagement, la compétition et la coopération qui stimulent la progression des compétences de l'écrit argumenté. Ce dispositif pédagogique mérite d'être exploré et expérimenté parmi les différentes méthodes et stratégies d'enseignement par ce qu'il semble offrir un potentiel remarquable dans le cadre de l'apprentissage des langues. Par conséquent, nous préconisons les responsables de programmes de formation, les enseignants et les futurs chercheurs d'intégrer le débat dans les pratiques d'enseignement. Par ailleurs, cette recherche a également révélé que le débat en classe est une stratégie efficace pour stimuler l'engagement des étudiants dans l'apprentissage de l'argumentation. Ainsi, il apparaît essentiel de mener des études



---

futures sur les facteurs qui influencent l'engagement des étudiants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

## Bibliographie

Adam, J. M. (2019). La notion de texte. *Encyclopédie grammaticale du français, en ligne*. <https://nakala.fr/10.34847/nkl.c8db7tv9>

Alaez-Galan, M. (2020). *L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD: d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée* [Thèse de doctorat, Université de Paul Sabatier-Toulouse III]. <https://shorturl.at/52WC4>

Alves, S. (2018). *La pratique de débats de classe permet-elle d'améliorer le climat scolaire ?* [Mémoire de Master, Université de Sorbonne]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921920>

Ashifa, A. (2023). *The Influence of English Debate Club on Students' Speaking Skill in Senior High School* [Thèse de doctocrate, UIN Ar-Raniry Fakultas Tarbiyah dan Keguruan]. <https://shorturl.at/Zhe4z>

Ban, B., Pang, S., & Em, S. (2023). Debate: One of the key factors to improving students' English language speaking skills. *Journal of General Education and Humanities*, 2(2), 107-120. <https://shorturl.at/esOhN>

Bédard, V., Fortier, V., & Beaulieu, S. (2022). L'engagement dans la tâche en classe de langue seconde : un cadre d'observation pour rendre compte du processus d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1). <https://shorturl.at/sjHFv>

Bedi, A. (2023). Keep Learning: Student Engagement in an Online Environment. *Online Learning*, 27(2), 119-136. <https://shorturl.at/IzZKG>

---

Berland, K., & McNeill, L. (2010). A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education*, 94(5), 765-793.

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International journal of educational technology in higher education*, 17, 1-30.

Calvo, B., & Hornos, G. (2022). Expression orale en français et anglais de spécialité : argumentation et débat. *Etudes en didactique des langues*, (39), 31-54.

Caroti,D(2010). *Pensée critique ? Esprit critique ? Un peu de théorie.*  
<https://shorturl.at/QXD5b>

Cheddadi, A., & Silva, S. (2021). Enseigner la capacité de discussion argumentée en classe de FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, 16(1-2), 112-126. <https://shorturl.at/Byw8j>

Chekakta, S. I. (2022). *L'argumentation à l'oral "travailler le débat comme étant un objet d'apprentissage en classe du FLE" 3ème année secondaire : lycée CHAALAL Messaoud.*[ Mémoire de Master, Université 8 mai 1945 Guelma].<https://shorturl.at/slEUF>

Chen, C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25, 277-320.

Chen, J. (2019). 'To Blog, not to block': Examining EFL learners' language development and intercultural competence in the blogosphere through the sociocultural lens. In T. Dobinson & K. Dunworth (Eds.), *Literacy unbound: Multiliterate, multilingual, multimodal* (225– 245). Springer.

Cho, Y., & Choi, I. (2018). Writing from sources: Does audience matter? *Assessing Writing*, 37, 25-38.

Cinganotto, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue Linguaggi*, 30, 107-125. <https://shorturl.at/23GAp>

Crolard, A. (2020). *Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ?* [Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes]. <https://shorturl.at/o5Juh>

Dao, P. (2020). Effect of interaction strategy instruction on learner engagement in peer interaction. *System*, 91, 102244. <https://shorturl.at/kIoN8>

Dao, P., & McDonough, K. (2018). Effect of proficiency on Vietnamese EFL learners' engagement in peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 88, 60-72. <https://shorturl.at/zfFy5>

De Vecchi, G., (2017). *Former l'esprit critique Tome 1. Pour une pensée libre*. ESF Editeur.

Duguet, A., Corbin, L., & Morlaix, S. (2022, September). Évaluer les effets des plateformes d'enseignement en ligne sur l'engagement cognitif des étudiants de 1ère année universitaire : une approche exploratoire. *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*.

Dupont, P. (2020). Ne prenons pas les débats pour des bons à tout faire. *Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques*, (55), 49-54. <https://shorturl.at/2blnZ>

Durand, G. (2021). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romanica*, (9), 106-121. <https://shorturl.at/kSnA5>

Durand, G. (2023). *Les perspectives de l'argumentation en didactique du français langue étrangère en Espagne : vers un modèle pour l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit*. [Thèse de doctorat, Université de Salamanca]. <https://shorturl.at/NWmc9>

Ebedy, H. (2021). Online Debating as a Pedagogy for Enhancing Argumentative Writing and Reducing Writing Apprehension among EFL Majors. *Journal of Scientific Research in Education*, 22(6), 589-612.

El Ghazi, L. (2016). *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion* [Thèse de doctorat, Université de Laval]. <https://shorturl.at/UYEG2>

El Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2020). Debate as L2 pedagogy: The effects of debating on writing development in secondary education. *The Modern Language Journal*, 104, 804–821. <https://shorturl.at/20hLv>

El Majidi, A., Janssen, D., & de Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576. <https://shorturl.at/1p4Xw>

Elsayed, A. (2018). The impact of debate strategy on developing English vocabulary and decision making of French department students at Al-Arish Faculty of Education. *Journal of Scientific Research in Education*, 19, 657-697.

Émery, P. (2017). *Débats sociocognitifs étayés : étude de l'effet d'un dispositif d'aide aux élèves en difficulté en mathématiques au cycle 3 dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires* [thèse de doctorat, Normandie Université]. <https://shorturl.at/dAeoj>

Flores, R. D. (2006) Thinking skills reflected in the argumentative essays of freshman college students: A descriptive analysis. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(1), 33-44.

Gaafar, A. (2021). L'impact de la pédagogie par projet sur le développement des compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE. *Research in Language Teaching*, 17(17), 68-134.

Galan, A. (2022). D'accord ou pas d'accord ? Le débat en cours de langue. *Etudes en didactique des langues*, (39), 7-29. <https://hal.science/hal-04397718/document>

Gladstone, R., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Situated expectancy-value theory, dimensions of engagement, and academic outcomes. In *Handbook of research on student engagement* (57-76). International Publishing.

Gladstone, R., Wigfield, A., & Eccles, S. (2022). Situated expectancy-value theory, dimensions of engagement, and academic outcomes. In *Handbook of research on student engagement* (57-76). International Publishing.

Groarke, L. A., & Tindale, C. W. (2013). *Good Reasoning Matters ! A Constructive Approach to Critical Thinking*. (Cinquième édition). Oxford University Press Canada.

Hakeem, A. (2022). Utilisation des documents enregistrés centrés sur le débat pour développer la compréhension auditive et l'argumentation en classe de FLE chez les étudiants de 4ème année faculté de pédagogie de Minia à partir des émissions de radio. *Faculty of Education Journal*, 19(112), 688-740.

Hashemi, R., Behrooznia, S., & Mahjoobi, M. (2014). A critical look into Iranian EFL university students' critical thinking and argumentative writing. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 17(1), 71-92.

Hidden, O., & Portine, H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, (76). <https://hal.science/hal-04431577/document>

---

---

Hirvela, A. (2017). Argumentation and second language writing: Are we missing the boat? *Journal of Second Language Writing*, 36, 69–74. <https://shorturl.at/AkBQM>

Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, 31, 17-35.

Iman, N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, 10(4), 87-108. <https://shorturl.at/MgfAf>

Iordanou, K. (2022). Supporting strategic and meta-strategic development of argument skill: the role of reflection. *Metacognition and Learning*, 17(2), 399-425. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11409-021-09289-1.pdf>

Jin, T., Su, Y., & Lei, J. (2020). Exploring the blended learning design for argumentative writing. *Language Learning & Technology*, 24(2), 23–34. <http://hdl.handle.net/10125/44720>

Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. *Handbook of research on student engagement*, 387-401. <https://shorturl.at/CzM7x>

Kassem, H. M. (2021). Training EFL Learners on Debating: Effects on Their Oral and Written. *MEXTESOL Journal*, 45(4), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320894.pdf>

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*. 2nd edition. Routledge

---

Laferrière, T., Parent, S., Deschênes, M., & Barma, S. (2022). L'engagement de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant: construit revisité selon une perspective socioculturelle. *Revue internationale du CRIRES*, 6(1), 111-135. <https://shorturl.at/OPHi4>

Laforêt, A. (2021). *Éveil au langage et débat réglé en maternelle*. [Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03575942>

Lambert, C., Philp, J., & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. [https://www.academia.edu/download/58610404/4\\_Lambert\\_et\\_al.pdf](https://www.academia.edu/download/58610404/4_Lambert_et_al.pdf)

Lee, J. S. (2013). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185. <https://shorturl.at/rNjCr>

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://shorturl.at/GKWIR>

Manchón, R.M., & Williams, J. (2016). L2 writing and SLA studies. In Manchón, R.M., & P.K.Matsuda (Eds.), *The handbook of second and foreign language writing* (567–586). De Gruyter Mouton.

Mansour, H. (2022). Efficacité de l'approche interculturelle pour développer quelques compétences de l'écriture persuasive auprès des futurs prédicateurs à la Faculté de Langues et de Traduction. *Al-Azhar Journal of Education* 42 (196),664-698.<https://shorturl.at/xIQhl>

---

Mitchell, E. T. (2019). Using debate in an online asynchronous social policy course. *Online Learning*, 23(3), 21–33.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228809.pdf>

Mohamed, C. (2020). L'impact de l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences rédactionnelles argumentatives et du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves du cycle préparatoire. *Faculty of Education Sohag University Journal of Education*, 83(83) 33-88.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.

<https://doi.org/10.1080/08923648909526659>

Nguyen, L. P. (2022). *L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

<https://shorturl.at/rew6n>

Nkouté, J. (2023). Développement de l'esprit critique des apprenants à partir de la classe d'histoire : compétences transversales et innovation pédagogique, *Revue d'études littéraires, linguistiques et audiovisuelles* (2).

<https://shorturl.at/0McX0>

Nouredine, D., & Amara, A. (2018). L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans le contexte algérien : Enjeu et problématique. *Revue EXPRESSIONS* n°5. <https://shorturl.at/ak3vn>

Ntsama, A (2023). *L'apprentissage en ligne du FLE au Cameroun et performances des apprenants de Upper Sixth Art1: le cas de l'argumentation écrite* [Master's thesis, The University of Bergen]. <https://shorturl.at/zjeNA>

Oga-Baldwin, Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128.

<https://shorturl.at/Oam7a>

---



---

Omar, H. (2022). Efficacité d'un weblog pour développer les compétences de l'expression écrite argumentative en français auprès des étudiants de la faculté de pédagogie. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology* 8(1),149-208.

Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311. <https://shorturl.at/bEDGt>

Ozfidan, B., & Mitchell, C. (2020). Detected difficulties in argumentative writing. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 15-29. <https://shorturl.at/xDfpo>

Pallarès, G. (2019). *Développer les compétences argumentatives de lycéens par des débats numériques sur des questions socio-scientifiques. Vers une didactique de l'argumentation et de l'esprit critique* [thèse de doctorat, Université de Montpellier]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02442726>

Panissal, N. & Bernard, M-C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067>

Peckel, A. (2021). *Gérer un débat en classe de français avec les outils de la « gouvernance partagée » : analyse de pratiques et proposition didactique* [Master's thesis, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:29551>

Pessoa, S., Mitchell, D., & MillerT. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre. *Journal of Second Language Writing*,38, 42–55. <https://shorturl.at/Khi32>

---

Piat, L. (2020). *La pratique du débat en classe : développer les capacités d'argumentation des élèves grâce à l'oral*. Education. [Mémoire de Master, Université Sorbonne Nouvelle]. <https://shorturl.at/kTUco>

Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon - ENS Editions.

Poellhuber, B., & Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-formation. *Traité de la e-Formation des adultes*, 233-261. <https://shorturl.at/0ltWL>

Prugneau, L. (2017). *Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat*. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753170/document>

Rachid, Z. (2023). La nouvelle rhétorique au prisme du paradigme communicationnel. *Conhecimento & Diversidade*, 15(39), 94-105. <https://shorturl.at/tjGsm>

Samanhudi, U. (2011). *researching students'critical thinking in argumentative texts: A Case Study in One State University in Serang, Banten* [Thèse de doctorat, Universitas Pendidikan Indonesia).

Sameur, K., & Ouali, H. (2021). Les stratégies d'étayage dans la rédaction d'un texte argumentatif à travers l'évaluation formatrice Cas des apprenants de 3ème année secondaire. [Mémoire de Master, Université De Tissemsilt]. <https://shorturl.at/uB18H>

Sang, Y., & Hiver, P. (2021). Engagement and companion constructs in language learning: Conceptualizing learners' involvement in the L2 classroom. *Student engagement in the language classroom*, 17-37.

Sasaki, M., Baba, K., Nitta, R., & Matsuda, P.K. (2020). Exploring the effects of web-based communication tasks on the development and transferability of audience awareness in L2 writers. *Australian Review of Applied Linguistics*, 23 (3), 277–301

---

Serna, M. (2023). *Argumenter pour persuader et s'entendre en français langue cible* [Doctoral dissertation, Université d'Avignon]. <https://shorturl.at/mSLzw>

Sharaf, E. A. E. S. (2021). Utilisation de l'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire. *Research in Language Teaching* 17(17), 328-453.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-164.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (471–483). Lawrence Erlbaum.

Weissberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. University of Michigan Press.

Xu, J., & Qiu, X. (2024). Engaging L2 learners in information-gap tasks: How task type and topic familiarity affect learner engagement. *RELC Journal*, 55(1), 29-45. <https://shorturl.at/eGyAS>

Yakout, H. (2021). Efficacité d'un blog électronique basé sur la théorie de l'argumentation dans le développement des compétences de l'écriture persuasive et l'auto-efficacité chez les étudiants/maîtres, section de français à la Faculté de Pédagogie. *Research in Language Teaching*, 16(16), 164-234.

Yang, L. (2008). From group talk to group writing. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *The oral–literate connection: Perspectives on L2 speaking, writing and other media interactions* (139–167). The University of Michigan Press.

Yasuda, S. (2019). Children's meaning-making choices in EFL writing: The use of cohesive devices and interpersonal resources. *System*, 85, 102108.

---

Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506-1513. <https://shorturl.at/588H9>

Zou, M., Li, X., & Lee, I. (2021). Blending learning to argue and arguing to learn in EFL writing instruction: A classroom inquiry. In Hirvela, A., & D. Belcher (Eds), *Argumentative writing in a second language: Perspectives on research and pedagogy* (169–186). University of Michigan Press