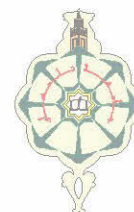


République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Aboubakr Belkaid- Tlemcen
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français
Ecole Doctorale Algérienne de Français.



Thème :

Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1ère année de licence de l'université de Tlemcen.

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister, option : Didactique.

Présenté par l'étudiante :

Nawel BOUHADJER

Sous la direction de :

M. Boumediene BENMOUSSAT
Professeur, université de Tlemcen.
M. Tewfik BENGHABRIT
Docteur, université de Tlemcen.

Composition du jury :

Pr. Sabéha BENMANSOUR	Professeur	Université de Tlemcen	Présidente
Pr. Boumediene BENMOUSSAT	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur
Dr. Toufik BENGHABRIT	« MCB »	Université de Tlemcen	Co-Rapporteur invité
Dr. Nabila HAMIDOU	« MCA »	Université d'Oran	Examinatrice
Dr. Azzeddine MAHIEDDINE	« MCA »	Université de Tlemcen	Examineur

Année universitaire : 2014-2015

A mes parents et à mes deux frères.

Remerciements

Je remercie Dieu le tout puissant

Mes plus vifs remerciements vont à monsieur BENMOUSSAT Boumedienne, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail ainsi que pour ses multiples conseils. A monsieur BENGHABRIT Tewfik qui fut pour moi un co-encadreur attentif et disponible malgré ses nombreuses charges.

Merci d'avoir cru en mes capacités, j'ai beaucoup apprécié de travailler avec vous tant sur le plan scientifique que sur le plan humain.

Mes sincères remerciements vont aussi à monsieur MAHIEDDINE Azzeddine , je garde beaucoup de plaisir à discuter avec vous et à bénéficier de vos conseils.

Un grand merci à monsieur BENMANSOUR Smain pour son aide précieuse et au groupe d'étudiants qui ont participé à l'activité et accepté d'être enregistré.

Je remercie monsieur BENAÏSSA Azzeddine pour ses remarques pertinentes et ses conseils précieux qui m'ont beaucoup aidé à améliorer la qualité de ce travail.

Un grand merci à monsieur MAHIEDDINE Azzeddine, madame BENMANSOUR Sabéha, madame HAMIDOU Nabila, pour avoir accepté de présider le jury de soutenance.

Ma reconnaissance va à ceux qui ont plus particulièrement assuré le soutien affectif de ce travail : MA FAMILLE.

*« Entre ce que je pense, ce que je
veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous avez envie
d'entendre, ce que vous croyez entendre, ce que vous entendez, ce que vous
avez envie de comprendre, ce que vous croyez comprendre, ce que vous
comprenez, il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer.
Mais essayons quand même... »*

BERNARD Werber, L'encyclopédie du savoir relatif et absolu, ALBIN Michel.

LISTE DES ABREVIATIONS

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

FLE : Français Langue Etrangère.

CO : Compréhension Orale.

CE : Compréhension Ecrite.

EO : Expression Orale.

EE : Expression Ecrite.

SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle.

MAV : Méthode Audio-Visuelle.

MAO : Méthode Audio- Orale.

MA : Méthode Active.

MD : Méthode Directe.

MT : Méthode Traditionnelle.

SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel.

A.C : Approche Communicative.

A.A : Approche Actionnelle.

TDP : Tours De Parole.

AMM : Amorces de Mots Modifiées.

AMC : Amorces de Mots Complétées.

AMI : Amorces de Mots Inachevées.

TD : Travaux Dirigés.

TEEO : Techniques d'Expression Ecrite et Orale.

EXT : Extrait.

E : Etudiant.

EN : Enseignant.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX :

Tableau 01 :	TABLEAU RECAPITULATIF DES OBJECTIFS ET PRINCIPES METHODOLOGIQUES..15
Tableau 02 :	NOMBRE ET LONGUEUR MOYENNE DES TDP.....55
Tableau 03 :	TABLEAU RECAPITULATIF DES DIFFERENTS GENRES DE FORMULES UTILISEES55
Tableau 04 :	TABLEAU RECAPITULATIF DU NOMBRE REPETE DES TICS VERBAUX..... 56
Tableau 05 :	NOMBRE D'EXTRAITS REPETES 57
Tableau 06 :	NOMBRE DE REFORMULATIONS (A) / (B).....58
Tableau 07 :	TABLEAU RECAPITULATIF DES TROIS TYPES D'AMORCES58
Tableau 08 :	NOMBRE REPETE DU "MAIS"59
Tableau 09 :	ATTITUDE DES PARTICIPANTS LORS DU DEBAT60
Tableau 10 :	ATTITUDE ET CAPACITE DE L' APPRENANT INTERPELLE A L'ORAL61
Tableau 11 :	DIFFICULTES RENCONTREES A L'ORAL.....61
Tableau 12 :	LES DIFFERENTES CAUSES DU SILENCE LORS DES ECHANGES ORAUX... 62
Tableau 13 :	IMPACT DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES LANGAGIERES.....62
Tableau 14 :	DEGRE DE L' ARGUMENTATION PAR TERMES DE CAPACITE.....63
Tableau 15 :	APPRECIATION ET DEGRE D'IMPORTANCE DE L' ACTIVITE.....64
Tableau 16 :	LE DEBAT COMME ETAPE VERS L'AUTONOMIE64
Tableau 17 :	TABLEAU RECAPITULATIF DES IDEES CLEES EMISES PAR L'ENSEIGNANT LORS DE L'ENTRETIEN65
Tableau 18 :	REPETITION (REPRISE).....80
Tableau 19 :	L'EXPLICATION81
Tableau 20 :	GENRES DE RELATIONS.....85
Tableau 21 :	LES ECHANGES LONGS87
Tableau 22 :	ATTITUDES DES PARTICIPANTS LORS DU DEBAT (repris)89
Tableau 23 :	CONTINUE / RUPTURE (AMC-AMM-AMI).....104
Tableau 24 :	TABLEAU CONTENANT QUELQUES TYPES DE DISCOURS 106

FIGURES :

Figure 01 :	NOMBRE DE TOURS DE PAROLE	68
Figure 02 :	LA DUREE DE CHAQUE TOURS DE PAROLE EN SECONDES	69
Figure 03 :	LES GENRES DE FORMULES UTILISEES	73
Figure 04 :	REPRESENTATION GRAPHIQUES DES TICS VERBAUX.....	95
Figure 05 :	NOMBRE D'EXTRAITS REPETES	98
Figure 06 :	REPRESENTATION GRAPHIQUE DU NOMBRE DE REFORMULATIONS	102
Figure 07 :	REPRESENTATION GRAPHIQUE RECAPITULATIVE DES TROIS TYPES D'AMORCES ..	103
Figure 08 :	NOMBRE REPETE DU "MAIS".....	107
Figure 09 :	ATTITUDE DE L' APPRENANT INTERPELLE A L' ORAL.....	109
Figure 10 :	CAPACITE DE L' APPRENANT A INTERAGIR	109
Figure 11 :	IMPACT DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES LANGAGIERES.....	110
Figure 12/13 :	TRAITEMENT DE L'ERREUR ET AMELIORATION DES COMPETENCES..	111
Figure 14 :	GENRE DE DIFFICULTES RENCONTRES A L' ORAL.....	112
Figure 15 :	CAUSES DES DIFFICULTES RENCONTRES A L' ORAL.....	113
Figure 16 :	LES CAUSES DU SILENCE	114
Figure 17 :	LES DIFFERENTES PRISES DE PAROLE	118
Figure 18 :	LE DEGRE DE L' ARGUMENTATION PAR TERME DE CAPACITE.....	120
Figure 19 :	DEGRE D' IMPORTANCE DE L' AVTIVITE.....	121
Figure 20 :	APPRECIATIONS DES APPRENANTS.....	122
Figure 21 :	LE DEBAT COMME ETAPE VERS L' AUTONOMIE.....	123

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 01 :	DEMARCHE ARGUMENTATIVE.....	23
Schéma 02 :	SCHEMA RECAPITULATIF DES PHASES DE L'ARGUMENTATION.....	25
Schéma 03 :	SCHEMA EXPLIQUANT LA NOTION DE "DIALOGICITE "	71
Schéma 04 :	OPERATIONS ESSENTIELLES DANS LA CONSTRUCTION D'UN ARGUMENT	77
Schéma 05 :	IMPACT DE LA REPETITION ET DE LA REFORMULATION	99
Schéma 06 :	LES FORMES DE PRISES DE PAROLE	119

Conventions de transcription

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++ (p. 15s.)	pause très brève, brève, moyenne pause de 15 secondes
&	enchaînement rapide de paroles

'	intonation montante après ce signe
''	intonation montante après ce signe avec changement de registre
,	intonation descendante après ce signe avec changement de registre
!	intonation implicative

SOLITUDE , BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui : euh ::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
senti :::r	le nombre des deux points correspond à la dimension de l'allongement

(RIRE)	rire, ou énoncé produit en riant les signes *c'est ce que je voulais vous dire* sont utilisés pour délimiter l'énoncé produit en riant
<hésitation>	commentaire ou interprétation du transcrip-teur
< vitro ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine
<publicité/ publique>	hésitation du transcrip-teur à transcrire l'une ou l'autre d ces formes
[.....]	séquence inaudible ou incompréhensible à cause d'un chevauchement, de la friture ou de la voix basse de l'interlocuteur

D Alger <u>hm hm</u>	chevauchement de paroles
F à Alger voilà /	

X, XX, XXX	mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes

pa(r)ce que	() désigne une partie non pronocée.
« chépa »	représentation phonético-orthographique
[]	transcription phonétique

=	liaison inhabituelle : un chant = agréable ('un chan tagréable')
≠	absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants ('le enfants')

INTRODUCTION

La *langue*, tout comme la *didactique*, ne cesse d'évoluer. Si la première s'avère l'outil indispensable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la seconde a pour fonction de faire progresser le processus d'enseignement des langues étrangères.

Ainsi, l'objectif de la didactique des langues consiste à aider tous les apprenants à mieux maîtriser la langue étudiée, surtout à agir dans toute situation de façon à amener l'apprenant à devenir autonome. Ces apprenants doivent être capables de communiquer avec, de l'enseigner éventuellement mais encore de l'exploiter pour leurs recherches et réflexions. C'est pourquoi, loin de reléguer l'écrit au second plan, il serait cependant primordial d'habituer les apprenants à user oralement de cette langue en accordant une priorité probante aux activités relevant de cette compétence pendant les cours.

L'oral est un élément prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est à la fois un outil permettant de réaliser l'acte d'enseigner, mais aussi à pouvoir le faire avec compétence. L'apprenant doit pouvoir être apte à mettre en œuvre et d'appliquer à l'oral ce qu'il a appris à l'écrit.

Rappelons que parmi les activités majeures, quatre habiletés restent incontournables. Ce sont « la compréhension orale- la compréhension écrite- l'expression orale et l'expression écrite ».

Tout en songeant à la dialectique socratique orale, nous nous sommes intéressés dans le présent travail, aux productions orales, plus précisément aux comportements verbaux interactionnels.

Nous avons essayé au cours de ce travail, de démontrer si les méthodes de catégorie « formative-participative», ou en d'autres termes, l'apprentissage par l'action, favorisaient positivement le développement de la compétence argumentative chez les apprenants de première année licence FLE.

L'opérationnalisation de l'apprentissage par l'action est un procédé devenu avéré dans le contexte "groupe classe". la dynamique de groupe consiste en effet à effectuer des tâches collaboratives, ce qui est à même de permettre aux apprenants d'élargir le champ de communication.

Ajoutons à cela l'apport des activités ludiques qui s'inscrivent aussi dans cette perspective.

De même que cette dernière octroie son plein sens à l'utilisation de la langue, favorise les *interactions* naturelles, facilite la *prise de parole*, stimule l'engagement et entraîne la *motivation en classe*.

Par ailleurs, nous avons jugé utile d'observer la situation d'enseignement suivante : comment l'enseignant à l'université de Tlemcen dans le département des langues étrangères, procède afin de développer chez l'apprenant de première année licence FLE la *compétence de l'oral* à travers des *activités* de classe, menées *en groupes*. Dans le cadre d'une *approche communicative* dans laquelle la « tâche » et la « consigne » participent à la mise en place d'un dispositif qui permettrait de développer la *compétence argumentative*, nous nous sommes focalisés sur les activités basées essentiellement sur des activités orales.

Que dire à présent des motivations qui nous ont amené à opter pour ce choix, afin d'entamer un mémoire de magistère en didactique (FLE) si ce n'est un intérêt précoce pour les modalités pédagogiques et qui remonte déjà aux années de licence. Ce penchant trouve ses racines dans une nette mais lointaine inclination pour le métier d'enseignant. Il y a également cet intérêt déterminé par les variations graduelles de méthodes d'enseignement propres aux différents paliers et cycles fréquentés, à savoir le primaire, le moyen, le secondaire et le supérieur.

Dans des ateliers d'expression créative auxquels nous avons assisté lors d'une enquête préliminaire, nous avons constaté que les apprenants du cycle moyen font généralement preuve d'une promptitude à parler ainsi que d'une vivacité argumentative remarquable par rapport aux étudiants de première année de licence qui affichent volontiers moins d'engagement à se manifester. La question que nous nous sommes posé demeure pertinente: pourquoi tant d'engouement chez les uns et un manque quasi-total de motivation chez les autres ?

Ainsi, cette particularité ne manqua pas de susciter en nous plus de détermination. Il va sans dire que notre résolution se trouva raffermie dans la réalisation de ce travail.

Afin de clarifier au mieux les choses, nous avons réalisé une enquête sur les lieux appropriés de l'expérimentation. L'étude qui a été menée au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen, est axée sur une activité de catégorie « formative-participative ». Elle a été réalisée avec dix-huit apprenants de première année licence FLE.

Nous avons œuvré à ce que l'enregistrement, à l'aide d'un "dictaphone" durant une séance, a été l'outil instructif quant à la démarche déployée. Pour réaliser ce travail, nous avons opté pour une démarche empirique, descriptive et analytique.

La transcription de cet enregistrement " des productions orales " nous a permis de venir à bout du projet.

Nous avons enfin tenté de décrire et d'analyser de manière claire, simple et exhaustive les aspects qui ont résulté de notre démarche.

Notre analyse a été orientée en fonction des quelques questions qui se sont imposées :

- Quelles sont les stratégies à mettre en place dans une classe de langues et qui permettraient de développer la compétence argumentative chez l'apprenant de 1^{ère} année de licence FLE ?
- Comment ce dernier construit-il son discours de manière organisée, hiérarchisée et cohérente ? comment s'opère le passage entre le discours spontanée et celui qui va être réorganisé ?
- Comment arrive-t-il à passer de la compétence à la performance ?
- Quels sont les obstacles auxquels il se heurte et qui l'empêchent de développer un argumentaire cohérent et censé ?
- Est-ce que l'apprenant de première année licence FLE est en mesure de réinvestir ses acquis antérieurs de manière spontanée lors d'une situation d'interaction « type argumentatif » similaire au cas d'un débat ?

D'où la question fondamentale : Comment, à travers des comportements verbaux interactionnels, un étudiant de première année de licence de FLE, qui entame un cursus universitaire, arrive-t-il à développer une compétence argumentative qui lui permettrait d'asseoir une meilleure structuration de la pensée d'une part et un savoir-faire communicationnel d'autre part ?

Notre objectif consistait non seulement à amener l'apprenant à développer une compétence argumentative à travers des activités attractives qui créent des situations d'apprentissage optimales , mais aussi à favoriser en lui, et de façon implicite, le "désir d'apprendre", en mettant en œuvre un enseignement/apprentissage selon les principes de l'approche communicative. Nous avons émis à priori quelques hypothèses :

- L'approche communicative mène à la construction du discours chez l'apprenant.
- Les apprenants éprouvent des difficultés à développer la compétence argumentative compte tenu des carences au plan communicationnel.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous avons consacré à notre travail trois chapitres.

Le premier chapitre a été consacré à un état des lieux des travaux sur l'oral, ainsi que l'importance et le rôle que détient ce dernier. Nous nous sommes intéressés aux travaux qui ont été réalisés en didactique de l'oral. Mais aussi à la présentation explicite de ce qu'est l'essence même de la notion d'argumentation dans un contexte d'interaction. Nous avons ainsi examiné les étapes à suivre afin de développer cette compétence chez l'apprenant de première année licence, et ce pour déterminer quelle stratégie et quel type d'activités pourraient favoriser le développement de cette dernière.

Nous avons également dans un second chapitre dressé le profil des étudiants en question, traité les données recueillies et présenté de manière détaillée le corpus de notre étude en nous appuyant sur le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES.

Nous avons terminé enfin dans un troisième chapitre par une description de la situation pour laquelle nous avons mené notre investigation et analysé les tours de parole du corpus transcrit, pour étudier enfin de façon exhaustive les données recueillies de l'enregistrement, du questionnaire et de l'entretien.

Chapitre premier :
***Cadre théorique “Interaction, oral
et argumentation”***

I.1. Interaction :

Dans le premier chapitre de notre étude, nous essayerons de porter un éclairage sur les notions d'interaction, d'oral et d'argumentation, vu que notre réflexion s'inscrit dans le champ global de la communication orale en classe de langue. Dans un premier temps, nous définirons l'interaction, et tâcherons ensuite de démontrer brièvement l'évolution de l'oral à travers les méthodes d'enseignement/apprentissage. Comment doit-on l'aborder ? Le gérer ? Quelles valeurs attacher aux travaux qui ont été réalisés en didactique de l'oral ? Nous éclaircirons enfin la notion d'argumentation qui est envisagée comme élément clé de notre recherche en démontrant son utilité, son intérêt ainsi que son importance dans un contexte interactif chez les étudiants de première année “français langue étrangère“ en milieu universitaire.

Pour plus de clarté, nous aurons à élaborer divers schémas. Ce qui servira à mieux saisir et exploiter à profit les opérations argumentatives aussi bien au sein du cursus universitaire que dans la vie professionnelle à venir.

Aussi sommes-nous tenu de porter d'abord un éclairage à la notion d'interaction.

I.1.1. Interaction : procédé et enjeux

L'enseignement supérieur a pour finalité de faire progresser chez l'apprenant le potentiel de ses connaissances. Au cours des modules de Techniques d'Expression Ecrite et Orale (T.E.E.O), l'enseignant est censé mettre ses apprenants en situation de production. L'objectif est de proposer des situations d'interactions qui permettront à ces derniers d'échanger, de communiquer entre eux afin de développer leurs “compétences orales“. Nous avons jugé utile d'apporter un éclairage à la notion d'interaction que nous considérons comme facteur primordial à travers lequel se développe la compétence de l'argumentation.

L'interaction au sens défini de Goffman et de C. KERBRAT ORRECHIONI n'est pas perçue de la même manière. Les deux chercheurs ne partagent pas la même conception, Goffman affirme que « *par interaction; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble données se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme " rencontre " pouvant aussi convenir* »¹. Il met en

¹ MOHAMMED LAMINE Ghouti, 2010-2011, « *Interaction verbale en classe de langue en Algérie, Etats des lieux et perspectives, cas des élèves de 4^{ème} année moyenne* », mémoire de Magistère, p. 142.

évidence la notion de “rencontre“ or selon lui, dès qu’il y a rencontre entre deux ou plusieurs individus, il y a forcément interaction.

En revanche, C. KERBRAT ORRECHIONI désapprouve ce que GOFFMAN avait signalé sur la notion de ‘rencontre’ dans l’interaction. Selon sa propre conception, une rencontre peut comprendre diverses interactions conçues d’une manière plus approfondie, elle signale que ce n’est donc pas le terme approprié, elle se justifie en proclamant dans une autre perspective que « *pour qu’on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l’on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio- temporel modifiable mais sans rupture, parlent d’un objet modifiable mais sans rupture* »².

H.MEAD et G. BATESON la définissent comme suit : « *un ensemble d’influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc..* ».³ Compte tenu des assertions ci-dessus, nous pouvons signaler que l’interaction est envisagée comme une communication entre plusieurs intervenants qui s’influencent mutuellement par le biais de la langue ; ce qui fait intervenir chacun de la compréhension et de l’expression orale à travers lesquelles se construit le discours. L’interaction est donc un terme polysémique qui renvoie à la fois à :

- L’échange mutuel entre les partenaires quand il y a situation de communication.
- Mais aussi :
- Au message échangé, puisqu’il produit l’action.

Nous nous sommes focalisée sur l’interaction or, tout notre travail par rapport à notre problématique est de comprendre comment se développe la compétence argumentative dans un contexte d’interaction d’une part. Et d’autre part, de cerner combien et de quelle manière une situation interactive peut-elle favoriser l’appropriation du vocabulaire, sa verbalisation ainsi que la réalisation de tâches communicative notamment argumentative.

Vue sous cet angle là, la compétence argumentative se construit comme toute autre compétence, et cette construction évolue progressivement par le biais de l’interaction entre interlocuteurs en classe de langue. Pour cette raison et pour des raisons multiples elle mérite un intérêt bien particulier.

² MOHAMMED LAMINE Ghouti, 2010-2011, « *Interaction verbale en classe de langue en Algérie, Etats des lieux et perspectives, cas des élèves de 4^{ème} année moyenne* », mémoire de Magistère, p. 142.

³ CUQ Jean pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Asdifle, CLE internationale, p.134.

Toutes les marques intonatives, d’hésitation, d’alternance de tours de paroles, de paraphrases explicatives que nous connaissons dans la partie analyse nous rappellent les actes d’un apprenant en cours d’apprentissage et de progression. Dans une situation d’interaction il s’agira d’encourager la production verbale et d’inciter l’apprenant « à adopter une posture active et autonome » Or, ce genre de situation est orienté vers l’amélioration des compétences communicatives, notamment la compétence de l’argumentation. Peut-on cependant parler de l’interaction sans évoquer la fondamentale notion d’ « échange » ?

I.1.2. Echange : caractéristique fondamentale de l’interaction.

L’échange est envisagé comme l’une des unités les plus importantes d’une interaction, caractéristique primordiale qui fait appel à :

- L’influence mutuelle
- La coopération
- La conversation
- Le travail de groupes.. etc.

D’ailleurs, DELMOTTE – Legrand affirme qu’il « *il y a échange à partir du moment où un certain nombre de personnes enchainent leurs interventions en s’interpellant mutuellement. Un échange reste sous l’emprise d’une intervention initiative unique, suscitant une série d’interventions réactives* »⁴. Il sous entend qu’à chaque fois qu’il y a “échange” s’ouvre une négociation autour d’un thème auquel peuvent se mêler plusieurs participants. Cela dit, s’ouvre alors la notion de communication qui s’inscrit nécessairement dans la nature des relations interpersonnelles.

Il arrive très souvent des désaccords entre participants lors d’une interaction verbale ou lors d’un échange de points de vue. Dans ces cas d’échange, le participant doit être en mesure de défendre son opinion ou son idée émise, il doit être capable d’argumenter mais aussi d’appuyer ses idées par des exemples lorsqu’il s’agit de mésintelligence. Ce qui ne l’empêche pas d’approuver l’exactitude de ce qui a été émis lorsqu’il s’agit d’entente. Cela dit, lors des échanges verbaux, les apprenants sont des participants mais aussi des concurrents, en d’autres termes des acteurs à la fois porteurs d’idées et d’opinions énergiquement défendables mais aussi assez conciliants, voire accommodants. L’échange se distingue par deux

⁴ MAHIEDDINE Azzeddine, « *Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue* », HAL, 16 novembre 2010, Version 1, p. 07.

composantes primordiales, dont l'action favorise le développement des compétences communicatives et qui sont: *La coopération et le conflit*.

Dans la première composante, le point est mis sur la participation, en d'autres termes et comme son nom l'indique sur la coopération aux activités de classe telles que les débats etc. en assumant une attitude coopérative avec l'ensemble des participants dans le but de s'accommoder avec celle d'autrui. Cette composante nécessite le travail, l'accomplissement d'une tâche par groupe à travers l'interactivité.

Quant à la seconde, l'accent est mis sur les divergences d'opinions qui peuvent surgir. Il s'agit de situations dans lesquelles l'apprenant se trouve confronté à des difficultés. En d'autres termes, le conflit est un acte de communication qui montre le désaccord de celui à qui nous nous adressons dans une situation d'interaction. Il est envisagé en tant qu'acte immanent au travail de groupe.

I.1.3. Le conflit : facteur déclencheur de l'argumentation.

D'après les différentes définitions que certains auteurs assignent au concept de conflit, il s'agirait d'« *une incompatibilité des objectifs* »⁵. D'ailleurs tous soutiennent que généralement « *le conflit survient chaque fois que les intérêts entrent en collision* »⁶ ou même « *chaque fois que des activités incompatibles se produisent* »⁷. Cette situation exige de l'apprenant en situation d'apprentissage la capacité à gérer et à contrôler rigoureusement son discours de manière autonome, de présenter les bons arguments afin de défendre son opinion, de prouver l'approximation et de donner à son intervention un caractère cohérent, harmonieux et pertinent. De ce fait il parviendra à orienter ses réflexions vers un raisonnement de qualité.

Gérer un conflit en classe de langue n'est plus une simple action de routine, cela demande beaucoup d'effort, de concentration, d'attention, de savoir-faire et d'ingéniosité.

Aux yeux d'un bon interactant, ce qui importe le plus n'est pas d'é luder la question ou de se soustraire à la situation mais plutôt de savoir retourner intelligemment un conflit en

⁵ LONNING Hélène, « *Une étude empirique sur les débats et conflits lors de l'élaboration du budget* », http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hec.edu%2Fhecontent%2Fdownload%2F4756%2F133816%2Fversion%2F4%2Ffile%2FCR949_L%25C3%25B6ning_Nguyen_Tan_Hon.pdf&ei=sXT3VMXAD8H7aM-XgdgK&usg=AFQjCNGVU-ofVhCZjpVInR3XyLvAjwVVg&bvm=bv.87519884,d.d2s, 2011, p.07.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

“une discussion constructive”⁸, étant donné que “l’aspect conflictuel” reste une partie intégrante dans toute situation d’enseignement / apprentissage que nous ne pouvons éradiquer et face à laquelle nous restons désarmés.

Un bon interactant dispose d’une capacité à argumenter ou à justifier son point de vue, à expliciter ses conceptions de manière intelligible en mettant de côté ses émotions mais sans négliger l’apport de conciliation et d’accommodement. Les compétences d’un bon interactant que l’apprenant du FLE est censé cultiver durant son cursus de par les activités prometteuses à l’apprentissage ne peuvent que s’améliorer progressivement. Par la pratique notamment. Ainsi pourra-t-il passer de la compétence à la performance.

Les interactionnistes ont toujours focalisé leur attention sur la composante de l’oral ainsi que sur les travaux réalisés en didactique de l’oral. Examinons la chose de plus près.

I.2. Oral : une compétence à développer dans la communication en classe de langue.

Selon le “Robert”⁹ l’oral renvoie au « *domaine de l’enseignement de la langue qui comporte l’enseignement de la spécificité de langue orale et son apprentissage aux moyens d’activités d’écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques* »¹⁰.

Tandis que dans une acception didactique propre à Jean François HALTE l’oral « *n’est pas uniquement le temps de parole des élèves : c’est aussi l’écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c’est la gestion complexe de relations interindividuelles (...), l’oral c’est en effet l’écoute tout autant que l’expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c’est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole* »¹¹. L’oral, à partir de la présente citation, renvoie pour ainsi dire à l’usage de la langue, cette pratique qui varie d’un locuteur à un autre, d’un contexte à un autre. C’est non seulement être

⁸ L’engagement, l’implication, l’écoute etc. de deux ou plusieurs participants donne naissance à une “**discussion constructive**” qui à son tour nécessite le contrôle des échanges en interaction. Ce genre de discussion vise à la fois :

- A clarifier le sens de ce qui est émis dans un sujet bien déterminé.
- A faire évoluer les idées des interlocuteurs en aiguillant leurs esprits dans le sens d’une prise en compte des avis d’autrui.

Ceci afin de produire une certaine entente suite à un désaccord.

⁹ Dictionnaire « Le Robert », 2008, p.156.

¹⁰ ALRABADI Elie, « *Quelles méthodologie faut-il adopter pour l’enseignement/apprentissage de l’oral* », Didactica Lengua y Literatura, marzo 2011, vol. 23, p. 19.

¹¹ HALTE Jean François, « *Pourquoi faut-il oser l’oral ?* » Article dans : Oser l’oral, p.16.

en mesure d'émettre un discours, agir par la parole, mais aussi dialoguer, converser, pouvoir reformuler et défendre son point de vue. C'est détenir cette capacité à extérioriser ses pensées, à verbaliser ses conceptions de manière spontanée, logique et censée, mais aussi et surtout savoir écouter ses partenaires.

L'oral est un moyen à travers lequel l'apprenant doit se faire comprendre, car combien est-il pénible de ne pouvoir expliciter aux autres ce que l'on pense si l'on est dépourvu d'une capacité à interagir oralement avec autrui.

C'est un talent que chaque apprenant doit développer et travailler et grâce auquel il parviendra à instaurer une relation de confiance avec ceux à qui il s'adresse afin de pouvoir échanger, partager ses idées, ses connaissances mais aussi élargir son champ de communication.

Suite à ces clarifications, qu'en est-il du phénomène en situation de classe ?

I.2.1. Nécessité de l'oral en classe de FLE:

L'oral est avant tout un moyen de communication considéré comme facteur primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Peu nombreux sont les chercheurs didacticiens, semble-t-il, qui ont exploré avec minutie le domaine de la didactique de l'oral. Il reste que moult études ont fait l'objet de recherches plus ou moins approfondies, faisant progresser nos connaissances sur la question.

Inciter l'apprenant à prendre la parole à l'intérieur d'une classe lui permettra de travailler et de développer à la fois les trois compétences suivantes :

- L'écoute.
- La compréhension.
- La production.

Les trois compétences devront le mener à construire du savoir et à développer ses capacités. Lors des interactions en classe, l'apprenant a tendance à répéter ce qui a été émis par l'enseignant, ce qui est envisagé comme une forme d'automatisme, or, produire quelques phrases destinées à l'enseignant cela ne veut pas dire 'pratiquer la langue'. User oralement d'une langue, c'est prendre en considération un paramètre important qui est le contexte extrascolaire.

Comme nous le ferons remarquer dans la partie analytique, répéter ce qui a été émis par l'autre n'est qu'une manière de montrer uniquement les connaissances que nous possédons

dans un contexte ou dans un sujet précis. Chose que nous pouvons vérifier dans l'exemple suivant :

Exemple 01 :

TDP. N° 158. E5 : moi carrément , moi +++ (RIRE) moi personnellement *je pense que c'est de la perte de temps* ' en plus moi **ehh** ::: je ne peux pas parler a une personne invisible ' c'est illogique je peux pas rester perdre mon temps **ehh** ::: je préfère faire autre chose que **ehh** :::

TDP. N° 159. E4 : *même moi ' même moi* on *gaspille du temps* moi **ehh** :::

TDP. N° 160. E1 : *même moi* c'est pas mon genre ' le facebook et les réseaux sociaux ' c'est pas mon genre je suis contre parce que pask **ehh** ::: *ça perd le temps*.

Dans l'exemple ci-dessus, les deux apprenants E4 et E1, n'ont fait que répéter ce que leur camarade E5 avait signalé.

Cette forme d'apprentissage est envisagée comme une activité complexe, à laquelle quelques aspects didactiques lui sont attribués, elle est considérée à la fois comme *objet d'apprentissage* et c'est le cas de la prise en considération des pratiques langagières et communicationnelles devant mener à un apprentissage efficace, un *moyen d'enseignement* et là nous faisons référence à l'oral, celui du maître, qui sert à « *la transmission d'information et à la régulation pédagogique* »¹² entendu que, l'enseignant se sert de la parole afin d'explicitier un point de langue précis. Un *moyen d'apprentissage* puisque c'est en usant oralement d'une langue avec constance que nous parviendrons à la maîtriser, en d'autres termes la moitié d'un apprentissage d'une langue étrangère s'accomplit par le biais de l'interaction avec autrui si l'on aspire réellement à progresser, mais aussi comme une *compétence à enseigner* et nous entendons par cela que l'oral est exploité en classe de langue, et ce, par l'intermédiaire des activités langagières par lesquelles se concrétise l'apprentissage.

A présent, comment se configure cette compétence ? Plusieurs composantes la caractérisent :

1. *Les idées* : nous entendons par cela l'ensemble d'informations émises, or tout apprenant voulant verbaliser ses conceptions, doit forcément avoir un objectif précis de ce qu'il veut exprimer.

¹² BENAMAR Rabéa, « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* », 2013, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p. 26.

2. **Structuration des idées** : le sujet parlant doit enchaîner ses idées à travers un message clair, compris, de manière logique et sensée, illustré d'exemples pour appuyer son idée.
3. **Le langage** : l'apprenant doit s'exprimer avec précision, se faire comprendre en usant d'une bonne élocution en émettant des énoncés sensés.

Etre apte à véhiculer ses idées avec pertinence, nécessite un apprentissage efficace qui peut s'accomplir à travers les différentes méthodologies d'enseignement. A présent, il serait judicieux de démontrer l'intérêt de la démarche évolutive de l'oral à travers le temps et les méthodes.

I.2.2. Parcours de l'oral à l'ombre des méthodes :

L'oral préoccupe les linguistes et les didacticiens au degré d'intensité suivant les époques. L'étude de l'oral a évolué considérablement au fil des années. Dans la méthodologie appelée « grammaire-traduction », l'étude de la forme est le centre de gravité.

La vision de la langue était normative et ne prenait pas en compte ses variations. L'oral n'était pas pris en compte et l'étude de la grammaire était une fin en soi. Puis avec la méthodologie naturelle et la méthode directe, l'oral précède les règles de grammaire. Le repérage des régularités se fait par la répétition à travers des exercices structuraux. Ensuite dans la méthodologie active (1920) l'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer.

Dans la Méthode Audio Oral il s'agit d'acquérir un ensemble d'automatismes. Avec la méthode Structuro-Globaliste Audio-Visuelle (années 60-70) la langue était conçue comme un moyen de communication.

Si dans la pensée structuraliste l'oral a été traité de façon marginale, il a sa place légitime dans les recherches en linguistique avec l'arrivée de la théorie des actes du langage et la sociolinguistique. Ce qui explique que l'aboutissement aux nouvelles approches communicatives et actionnelles du jour au lendemain ne s'est pas fait tout seul, tout s'est inscrit dans le temps. Il y a eu une évolution constante et régulière que nous pouvons percevoir à travers les différentes phases de cette évolution avant d'aboutir à l'essence même de l'approche communicative.

Pour cela nous avons jugé utile de rappeler les grandes étapes méthodologiques qui ont vu naître la méthodologie pratique de l'oral en classe à travers le tableau suivant :

	<i>Objectifs</i>	<i>Principes / caractéristiques</i>
M.Traditionnelle (MT)	L'objectif fondamental de cette méthode vise “la lecture et la traduction“, ce qui explique que l'oral était un peu négligé, voire omis. La priorité été accordée beaucoup plus à l'écrit.	L'une des grandes étapes méthodologiques. Comme l'indique son appellation, le recours à la langue maternelle était permis afin de faciliter l'assimilation et permettre l'accès au sens des mots.
M. Directe (MD)	L'objectif de cette méthode est d'amener et d'inciter l'apprenant à réfléchir en langue étrangère tout en lui explicitant le sens des mots par divers moyens (mimiques, gestuelles, images ...)	Pratique intense de la langue qui a pour but d'accroître l'usage oral de la langue afin d'atteindre un certain degré de maîtrise.
M. Active (MA)	L'objectif de cette méthode était d'inciter l'apprenant à construire du savoir à travers les différentes situations de recherches proposées.	Le dialogue dans cette méthode est conçu comme un face-à-face individuel. Autrement dit, le rôle de l'enseignant consistait à questionner / tandis que l'apprenant à répondre (participation).
M. Audio Oral, audio Visuel et Structuro Global Audio Visuel (MAO – MAV et SGAV)	L'objectif pour ces trois méthodes était de mener à bien une communication, voire le développement harmonieux des quatre habiletés (CO- CE- EO- EE) et visaient à mettre l'apprenant en situation de communication à l'aide de l'image et du son. Comme leur noms l'indiquent la priorité été accordée au matériel technique	La priorité semblait être accordée à l'oral alors que la sémantique était reléguée au second plan. Les exercices de répétition et d'imitation constituent la base, les éléments essentiels qui caractérisent ces méthodes.
L'approche communicative	L'objectif de cette approche vise à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer langagièrement par le biais de l'interaction, de l'échange.	Dans ce contexte une grande priorité est accordée à l'oral et chacune de la communication et de la prise de parole se développent à travers des activités appelées « formative-participative » telle que le jeu de rôle, le débat, la simulation ... cette approche vise à atteindre l'autonomie de l'apprenant..
L'approche actionnelle	Cette approche vise à la fois la satisfaction et la réponse aux attentes des élèves, des enseignants et de l'institution, et bien sûr « <i>l'apprentissage par tâches en tant qu'action collaborative</i> » ¹³	Dans ce contexte, la langue devient un élément empirique et d'action au sein de la société. L'apprenant est considéré comme acteur social devant réaliser des tâches.

(TABLEAU -01-)

Tableau Récapitulatif Des Objectifs Et Principes Méthodologiques

Nous avons proposé ce tableau pour identifier les étapes de l'évolution méthodologique notamment de l'enseignement de l'oral, à travers le temps.

Comme il apparait clairement dans le tableau ci-dessus, les évolutions se sont de plus en plus accélérées. Nous constatons que chaque nouvelle méthode parmi les différentes méthodologies est en mesure de répondre aux insuffisances des méthodologies précédentes.

¹³ Cadre Européen Commun de Référence des Langues, désormais (CECR), p.16.

Certes, ce n'est pas parce que de nouvelles méthodologies apparaissent que les précédentes disparaissent, sachant bien que les innovations ne viennent pas remplacer le système précédent, elles viennent s'y ajouter comme nous pouvons considérer cela comme un enrichissement de *l'éventail méthodologique*¹⁴. Chacune des méthodologies détient un objectif spécifique qui diffère graduellement de celui qui le précède.

Chaque méthodologie citée dans le tableau ci-dessus prête à divers commentaires, nous allons commenter le tableau afin d'apporter plus d'éclairage à la notion d'oral à travers les méthodes. Dans la méthodologie traditionnelle et au sens défini de Christian PUREN : « *Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan* »¹⁵.

Henri BESS l'entérine en signalant que : « *La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles* »¹⁶.

A partir des deux définitions, celles d'Henri BESS et de Christian PUREN, nous saisissons clairement que l'oral dans cette méthodologie était relégué au second plan, or cette méthode ne favorisait pas l'échange mutuel entre l'enseignant et l'apprenant. L'interaction allait en un seul sens uniquement, ce qui était ressenti pour l'apprenant comme une entrave.

L'enseignant détenait le savoir alors que l'apprenant se devait de l'engranger et donc nulle chance ne lui était accordée afin de s'exprimer ou même de verbaliser ses propres conceptions.

Dans la méthodologie dite Directe PUREN signale que : « *La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des*

¹⁴ Nous désignons par “ éventail méthodologique “, la série, la progression ou plutôt l'ensemble des différentes méthodes.

¹⁵ <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

¹⁶ <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé “pratique” qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication»¹⁷ .

Ce qui explique que la société de l'époque ciblée par PUREN se devait impérativement de communiquer et d'interagir avec le monde extérieur, que ce soit dans le domaine du travail ou autre. De ce fait les “besoins d'apprentissages“ s'accroissent de façon progressive, ce qui a favorisé l'émergence de ce que nous appelons ‘la pratique’¹⁸ et qui a pour but d'accroître l'usage oral de la langue afin d'atteindre un certain degré de maîtrise.

Tandis que dans les années 1920 et pour ce qui est de la méthodologie dite Active lors des séances d'oral les chercheurs signalent que « *dans l'interaction verbale en classe, l'enseignant met l'accent sur des réponses construites et la correction linguistique [...] la situation interactive en classe a évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur-élève(s). Toutefois, elle est toujours conçue en tant que face-à-face individuel professeur-élève(s)...* »¹⁹ Donc la présente méthode ne favorisait pas l'échange mutuel entre les deux pôles didactique enseignant / apprenant.

Pour ce qui est des trois méthodologies MAO- MAV et SGAV, PUREN avait signalé que :

Pour la MAO le but « *était de parvenir à communiquer en langue étrangère* »²⁰

Dans la MAV « *les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit* »²¹

Quant à la méthodologie SGAV, elle « *aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer*

¹⁷ <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

¹⁸ Par **pratique** nous entendons, l'effort produit par l'apprenant en usant oralement d'une langue. C'est aussi la réalisation de tâches, l'usage et la mise en œuvre des connaissances et des acquis antérieurs qu'il possède, l'application des règles apprises durant son parcours d'apprenant dont le but est de maîtriser la langue et de pouvoir s'exprimer facilement, sans difficultés. Par la pratique de la langue, l'apprenant parviendra à atteindre l'objectif qu'il s'est fixé au début de son apprentissage qui est 'l'aisance orale en langue étrangère'.

¹⁹ SCHLEMMINGER Gerald, Université de Paris XI, In : *revue de recherches en éducation*, 1995, n°16, pp. 04-05. http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publics/Transpos-did-SPIRALE_01.pdf

²⁰ <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

²¹ <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

oralement avec des natifs de langues étrangères »²².

L’usage des supports sonores et visuels par le recours aux matériaux techniques, constitue, à l’évidence, le dénominateur commun entre les trois méthodologies (MAO- MAV et SGAV). L’objectif de ces méthodes était de mener à bien une communication, dans la mesure où elles visaient à mettre l’apprenant en situation de communication. L’emploi de la langue étrangère était cependant préconisé afin d’éviter et d’échapper aux interférences dues aux recours à la langue maternelle. L’usage répété d’exercices ennuyait à loisir les apprenants sans les attirer ni encore faire naître en eux l’envie et le désir d’apprendre.

La didactique des langues n’a point cessé de progresser et les chercheurs sont allés à la quête d’une nouvelle méthodologie appropriée qui pourra mener vers un apprentissage efficace ponctué par des résultats satisfaisants or, selon PUERN, « *l’adaptation parfaite d’une méthode aux conditions si complexes de l’enseignement public n’est pas l’œuvre d’un jour et ne saurait être déterminée à priori dans ses moindres détails. L’expérience seule nous conduira à une vue exacte des résultats que nous pouvons obtenir et à la connaissance précise que nous consulterons toujours et qui, toujours, nous guidera* »²³.

A ces méthodes succèdera une autre méthode tout aussi importante. Ce sera l’approche communicative. Ici et comme nous le remarquons il ne s’agit plus de méthode ²⁴ mais plutôt d’approche²⁵, apparue vers les années 1970 en réaction à la MAV et la MAO à des fins de perfection. Elle se caractérise par sa souplesse qui trouve son plein sens dans le concept d’approche, ainsi de conséquentes modifications ont été conçues par rapport aux pratiques antérieures. En d’autres termes, les pratiques nouvelles sont autant diversifiées par rapport aux pratiques antérieures.

²² <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/methodologies.html>

²³ PUERN Christien, « *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme* », crédif-Didier, la revue de l’APLV, 1994, p. 26

²⁴ **Méthode** : selon le dictionnaire le ROBERT, ce terme désigne l’« *ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l’enseignement, la pratique d’un art* ».

²⁵ **Approche** : selon le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, désigne « *la façon globale d’envisager l’enseignement et l’apprentissage des langues selon les conceptions qu’on se fait du langage et de ses fonctions, de l’apprentissage, de l’enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l’enseignement se donne* ».

Méthode/approche : cette dernière a fait son apparition afin de supplanter les termes en vigueur depuis une trentaine d’années, ceux de ‘méthode’ ou ‘méthodologie’. En définitive, nous parlons aujourd’hui beaucoup plus d’approche que de méthode même l’emploi du terme méthode reste toujours usité.

Comme pour l'ensemble des méthodologies, l'approche dite communicative est née d'un fusionnement de théories et répond aux attentes de l'apprenant en situation d'apprentissage. Comme nous l'avons démontré, elle vise à mettre l'apprenant dans des situations interactives, afin qu'il puisse s'approprier la langue telles que les activités ludiques²⁶. Ce qui la distingue des autres méthodologies c'est qu'elle fait de l'apprenant en situation d'apprentissage un sujet communicant "parlant".

Tout juste après cette approche, il y a eu l'avènement de l'approche actionnelle, située dans le prolongement de l'approche communicative qui considère l'apprenant en situation d'apprentissage comme acteur social puisque son enjeu majeur est de le rendre capable d'échanger avec aisance en classe et en société. Comme son nom l'indique la dite approche vise « *l'apprentissage par tâches en tant qu'action collaborative* »²⁷.

I.2.3. La compétence communicative à travers “ la tâche “ :

Comme il est question dans la grille CECRL « *Il y a “tâche“ dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* »²⁸.

La tâche ne peut se réaliser, que si chacun de l'apprenant et de l'enseignant soit motivé dans le travail collectif qu'ils mènent ensemble. Cette tâche est aussi prise en considération puisque c'est un espace de travail. Tout lieu de travail nécessite la participation de chaque membre présent.

Une “tâche communicative“ pour l'utilisateur-apprenant, c'est l'application des règles apprises ainsi que leur emploi dans diverses situations d'utilisation telle que « l'interaction ». En d'autres termes, ces règles demeurent abusives dans le cas où l'assimilation parfaite du savoir linguistique n'a pas été effectuée. Pour cette raison, et comme nous l'avons constaté auparavant, pour pouvoir accomplir des tâches communicatives, en particulier “les tâches orales“, il faut l'adaptation équivalente des modèles lexicaux, grammaticaux, phonétiques, orthographiques. Autrement, l'apprenant ne saura mobiliser de manière adéquate son savoir linguistique dans un discours communicatif aisé.

²⁶ **Activité ludique** : ce sont les activités qui se font en classe et qui nécessitent le travail de groupes tels que les jeux de rôle, la simulation, les dialogues ... etc. Et qui encouragent l'expression spontanée où l'apprenant est censé réaliser/accomplir des tâches. Mais aussi qui favorisent l'usage de la langue apprise dans divers contextes.

²⁷ CECRL, 2001. p.16.

²⁸ CECRL, 2001. p.15.

Il est préconisé qu'un apprenant en situation d'apprentissage doit user de la langue pour se familiariser avec. Nous faisons ici allusion à l'utilisation de la langue en dehors de la classe et qui peut être un facteur favorable à son développement pour qu'il puisse agir en tant qu'acteur social, ceci est un facteur primordial qui, à la fois renforce ses connaissances, développe ses acquis antérieurs et favorise la fluidité de ses productions orales, sachant bien que la production de phrases en langue étrangère doit s'entreprendre en classe et lors des apprentissages, afin de permettre l'acquisition des connaissances. Se servir de cette langue en dehors du formel permet de se l'approprier. Ajoutons à cela que son savoir linguistique doit être maintenu dans divers contextes communicatifs, afin qu'il puisse s'intégrer facilement au sein des groupes, entrer en interactivité²⁹ avec autrui, mais aussi accomplir des tâches qui, à leur tour, adhèrent au développement et à l'apprentissage.

Par ailleurs, c'est à travers les activités langagières qu'émergent les savoirs³⁰ et les savoir-faire³¹.

Depuis l'apparition des approches “communicative et actionnelle“ dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, un objectif leur a été fixé, il s'agit en l'occurrence du « *développement équilibré des quatre habiletés* »³² par le biais de l'interaction.

I.3. Argumentation : un facteur favorisant la production orale.

L'apprenant comme sujet communicant peut émettre différents types de discours lors d'une interaction en classe de langue. Parmi les différentes formes du discours qui existent les plus courantes concernent le narratif, l'explicatif, le descriptif, l'argumentatif etc.

Dans la présente étude, notre attention sera axée essentiellement sur le discours argumentatif. En outre, le discours émis par l'apprenant quel qu'il soit et où qu'il soit tel que le définit BENVENISTE est un « *un langage mis en action* »³³. Et c'est dans des situations authentiques telles que les interactions, que nous parviendrons à déterminer les capacités de

²⁹ Par *interactivité* nous renvoyons aux multiples activités qui nécessitent la coopération ou la participation de plusieurs apprenants.

³⁰ Par *savoir*, nous désignons tout ce que l'apprenant peut acquérir grâce à l'expérience et aux études, en d'autres termes il s'agit de l'ensemble des connaissances apprises.

³¹ Par *savoir-faire* : l'aptitude à accomplir des « tâches » multiples; autrement dit c'est disposer de cette habileté pratique à mettre en œuvre ses connaissances.

³² CECRL, 2001, p.16.

³³ <http://ebooks.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/10.htm>

l'apprenant à mettre en œuvre ses connaissances, d'extérioriser ses idées et de défendre son point de vue.

Il nous a paru primordial de rappeler brièvement l'histoire de son apparition à travers le temps et la définir.

Historiquement parlant l'éclosion de « l'argumentation » date du V^e Siècle avant J-C. Elle « *est étroitement liée à l'histoire de la rhétorique et du discours* »³⁴. L'argumentation, la rhétorique et le discours détiennent une caractéristique en commun celle de la force des mots. Cette force dont nous parlions était appelée “l'art oratoire“ , qui a « *joué un rôle capital des origines de l'histoire car il s'adresse aux sentiments comme à la raison* »³⁵. Ce qui a donné naissance à des écoles appelées *les Sophistes*³⁶ qui sont les impératifs reconnus à la prise de parole en public. Des maîtres à parler qui avaient pour objectif de développer les trois facultés : de parler, de juger et d'agir aux Athéniens pour qu'ils puissent remporter l'adhésion des auditoires.

Socrate, quant à lui, « *fait entrer la rhétorique dans les études des Athéniens en lui attribuant un caractère éducatif basé sur les rapports étroits de la parole et de la pensée tout en dénonçant la subtilité de leurs techniques grâce à laquelle les discours avaient l'apparence du vrai* »³⁷.

Pour sa part Platon privilégiait l'union des deux rhétoriques, celle des Sophistes, basée sur les sentiments et qui vise la persuasion et celle basée sur la raison.

Cependant, en quoi l'argumentation et rhétorique s'accordent-elles ?

MICHEL MEYER se charge d'y répondre en expliquant que la rhétorique et l'argumentation « *sont donc des modes bien précis pour traiter de certaines questions, et surtout pour évaluer les réponses à disposition, et qui peuvent n'avoir que l'apparence de*

³⁴ REBHI Samira, « *Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE, cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire du lycée de Hammam Sokhna –Sétif* »,2008, p.06.

³⁵ Idem.

³⁶ Un SOPHISTE chez les Grecs, est un « maître de rhétorique et de philosophie qui allait de ville en ville pour enseigner l'art de parler en public, les moyens de l'emporter sur son adversaire dans une discussion, de défendre par des raisonnements subtils ou captieux, n'importe quelle thèse » Le petit ROBERT, p. 1836.

³⁷ REBHI Samira, « *Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE, cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire du lycée de Hammam Sokhna –Sétif* »,2008, p.06.

réponses, pour bien les distinguer de celles qui le sont effectivement, alors qu’il peut y avoir encore débat »³⁸.

Pour les distinguer, nous soulignons que la rhétorique est envisagée notamment comme l’ « art de persuader »³⁹. Art pratiqué auparavant par les Sophistes. C’est donc grâce aux sophistes et sous l’ascendant de Platon que s’est constitué petit à petit le sens actuel de la rhétorique qui demeure l’art de la persuasion.

DUVAL souligne qu’argumenter est « une démarche dans laquelle des aspects très différents se trouvent étroitement associés, surgissent dans toute situation d’interaction sociale où il faut persuader un interlocuteur ou réfuter une thèse »⁴⁰.

Afin d’étayer son avis, il proclame par ailleurs qu’ « argumenter, c’est donc adresser à un interlocuteur un argument, c’est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l’inciter à adopter les comportements adéquats »⁴¹

A partir de ses deux assertions, DUVAL signale qu’il s’agit bien de la mise en œuvre d’un raisonnement logique, sensé, hiérarchisé et appuyé d’une intention de convaincre. En somme, argumenter c’est *démontrer* ou éclaircir une idée dans un sujet bien déterminé en se basant sur des *preuves* dont l’objectif est de *convaincre* l’autre et de le *persuader*.

Examinons dès lors en quoi la démonstration, la preuve, la conviction et la persuasion peuvent-ils aller ensemble tout en se complétant? Ce sont les quatre concepts primordiaux dans le domaine de l’argumentation, à savoir :

a) Démontrer :

Nous démontrons quand il s’agit d’argumenter, dans le but de prouver ou affirmer à l’autre l’exactitude ou l’approximation de ce qui a été émis. Elle est associée à l’idée de vérité.

b) Prouver :

Prouver et argumenter sont deux concepts qui se rejoignent dans leur finalité, puisqu’en argumentant nous livrons des démonstrations tout en exposant des preuves. Il est donc évident que c’est à coup de preuves et de démonstrations qu’on finit par convaincre.

³⁸ MEYER Michel, « Comment repenser le rapport de la rhétorique et de l’argumentation ? », revues.org, n° 02, 2009, p. 02.

³⁹ <https://www.google.com/#q=1%27histoire+de+la+rh%C3%A9torique+pdf>

⁴⁰ Anne Cécile MATHE, « Analyse d’une situation d’argumentation en Géométrie des solides en classe de CM1-CM2 », Lirdhist, Université Claude Bernard-Lyon, p. 33.

⁴¹ Anne Cécile MATHE, Op.cit, p. 34.

c) Convaincre :

Richard D. et WATHELEY D. signalent que la conviction n'est que « *le premier stade qui mène à l'action* »⁴² . Aussi convaincre ce n'est point de donner un maximum de significations et d'arguments ; or ce ne sont pas les arguments émis par l'énonciateur qui comptent, c'est plutôt son raisonnement et la façon dont il les enchaîne et les énumère en fournissant des significations sensées de manière à changer l'avis de son auditoire.

d) Persuader :

Selon J.PASCAL, « *c'est l'automate qu'on persuade* »⁴³ et il entend par là « *le corps, l'imagination, le sentiment, bref tout ce qui n'est point raison. Très souvent la persuasion sera considérée comme une transposition injustifiée de la démonstration* »⁴⁴ . Persuader est envisagé comme le plus haut degré de l'argumentation qui fait appel à la maîtrise du discours et du code linguistique. Il s'agit ainsi d'être apte à déceler chez le destinataire un aspect de la question qui pourrait l'intéresser de façon à le conduire implicitement à partager sa conception en agissant sur les sentiments.

Malgré la complémentarité qui relie les quatre concepts précédemment définis, il existe tout de même une nuance⁴⁵ saisissable. Les quatre notions nous conduisent vers une démarche argumentative que nous présentons sous la forme suivante :

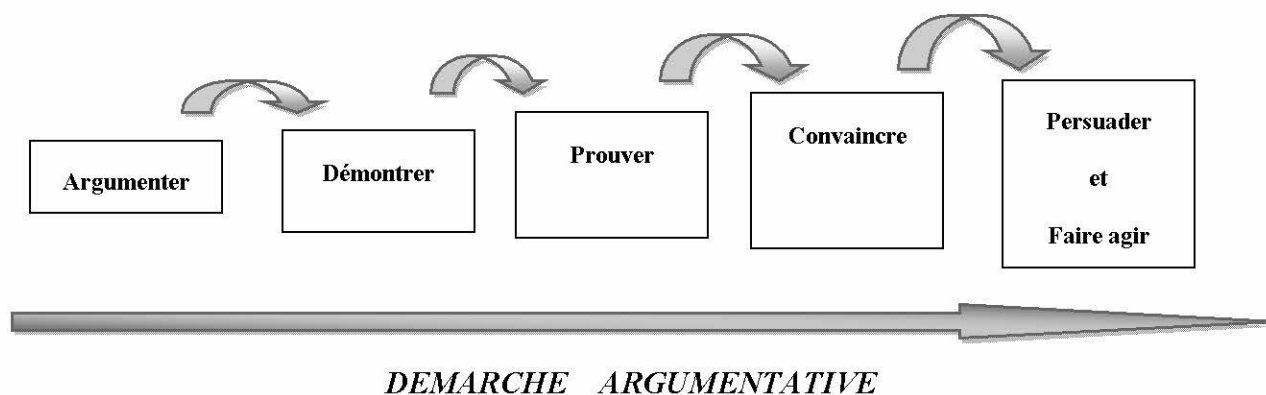


Schéma n° 01

⁴² In « *Traité de l'argumentation* » de PERELMAN Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA Lucie, 2008, Editions de l'université de Bruxelles, fondamentaux, Belgique, p.35.

⁴³ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011.ngo_tth&part=355593

⁴⁴ http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe2/master/data/cours_A3L/Argumenter.doc

⁴⁵ La nuance qui existe entre les quatre concepts précédemment définis c'est qu'il y a deux genres d'adhésion (L'adhésion émotionnelle en parlant de "persuasion" et l'adhésion relationnelle en parlant de "conviction")

Pour qu’il y ait une argumentation efficace, il faut qu’il y ait tout de même un cheminement à suivre.

Après avoir défini et rappelé de manière très succincte, l’historique de l’argumentation, quelques implications concernant les différentes théories de l’argumentation, semblent être essentielles à discerner :

I.3.1. Les retombées des différentes théories de l’argumentation :

Il existe différentes théories propres à des auteurs bien précis, passionnés par le domaine de l’argumentation. Tout d’abord, il s’agit d’une théorie propre à PERELMAN Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA Lucie, les deux grands auteurs du « *Traité de l’argumentation* ». Tous les deux considèrent la notion d’adhésion⁴⁶ comme facteur primordial et incontournable de l’art de l’argumentation.

Ils indiquent, tout en le précisant, suivant leur propre conception, que l’argumentation est cette « *étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d’accroître l’adhésion des esprits aux thèses qu’on présente à leurs assentiment* »⁴⁷, ce qui explique que les deux auteurs conçoivent les choses sous le même angle.

Une seconde théorie propre à Jean Blaise GRIZE et Georges VIGNAUX mais qui diffère cependant de celle de PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA. Les deux auteurs en question parviennent à travers leurs théories à une même conclusion. GRIZE met beaucoup plus en évidence la notion de “schématisation” qui représente pour lui « *un discours qui construit un monde cohérent et stable présenté à l’interlocuteur comme une image de la réalité* »⁴⁸. Quant à VIGNAUX, il parvient à une conclusion qui explique qu’argumenter revient à « *énoncer certaines propositions qu’on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer revient à argumenter du simple fait qu’on choisit de dire et d’avancer certains sens plutôt que d’autres* »⁴⁹, ce qui montre bien que VIGNAUX saisit finement la nuance quasi imperceptible entre “Argumenter” et “Enoncer”.

Pour ce qui est de la théorie de Oswald DUCROT et de Jean Claude ANSCOMBRE qui est légèrement différente, les deux auteurs affirment que « *la valeur argumentative d’un mot est*

⁴⁶ Adhésion : c’est l’action d’adhérer à un groupe comme par exemple lors d’une activité de classe.

⁴⁷ PERELMAN Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA Lucie, « *la nouvelle rhétorique, Traité de l’argumentation* », 2 volumes, Presses Universitaires de France, Paris, 1958, p. 01.

⁴⁸ REBHI Samira, « *Les stratégies argumentatives au service de l’apprentissage de l’oral dans les classes de FLE, cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire du lycée de Hammam Sokhna –Sétif* », 2008, p.09.

⁴⁹ Idem.

par définition l'orientation que ce mot donne au discours »⁵⁰. Pour eux, ce sont les mots qui orientent le sens d'un énoncé émis par le locuteur, pour cela ils accordent une très grande importance au choix des mots lors d'une argumentation. En d'autres termes, la sémantique des mots joue un rôle primordial dans le guidage thématique puisqu'ils proclament que « l'emploi d'un mot rend possible ou impossible une certaine continuation du discours, et la valeur argumentative de ce mot est l'ensemble des possibilités ou impossibilités de continuation discursive déterminé par son emploi »⁵¹. Ce qui signifie que les deux grands auteurs pensent que « l'argumentation est dans la langue »⁵².

Christian PLANTIN, quant à lui, discerne les quatre phases incontournables lors d'une situation argumentative que nous représentons sous forme de schéma récapitulatif suivant :

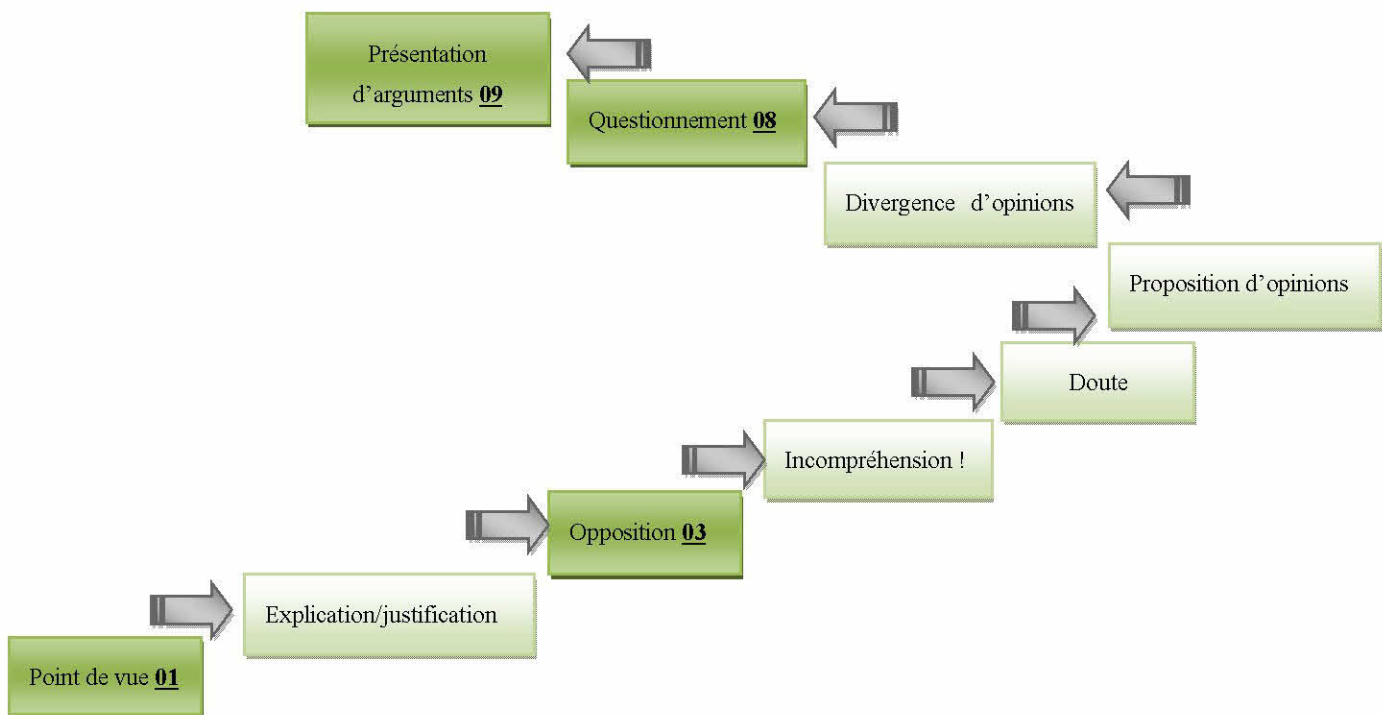


Schéma n° 02 : SCHEMA RECAPITULATIF DES PHASES DE L'ARGUMENTATION

CHRISTIAN PLANTIN a mis en évidence les quatre notions (01-03-08-09) qui figurent dans le schéma. Expliquons à présent le schéma ci-dessus pour apporter plus de clarté à cette progression, à l'enchaînement mais aussi au passage d'une phase à une autre.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ PLANTIN Christian, « Pour une approche intégrée du champ de l'argumentation : Etat de la question et questions controversées », Université de Lyon, 2011, p. 04.

⁵² Idem.

Au départ et pour entamer un sujet de conversation il s’agissait de mettre en œuvre un point de vue. Le sujet parlant doit émettre une thèse ou une idée qui va être soutenue bien évidemment par une clarification ou une justification. Quant aux interlocuteurs, peu importe qu’ils soient nombreux ou pas, peuvent adhérer ou non à l’idée émise. En d’autres termes l’idée peut être acceptée comme elle peut être rejetée par quelqu’un qui ne partage pas la même conception. Le problème ne se situe pas à ce stade là. Il faut tout de même savoir et pouvoir amorcer ses idées par des réflexions dans le but de soutenir sa thèse et de démontrer aux autres le bien-fondé du raisonnement choisi.

Dans le cas où l’interlocuteur n’adhère pas à l’idée, le locuteur va s’exposer à une situation d’incompréhension, une situation qui nécessite une contestation. Cette dernière va faire appel à son tour à d’autres opinions très diverses et peut-être divergentes. Cette divergence quant à elle va inciter les intervenants à se poser des questions.

A partir de la phase trois, il est clair que le locuteur et l’interlocuteur vont tenter respectivement d’étayer leur idées contradictoires, ils doivent être en mesure d’avancer les bons arguments afin de convaincre l’autre et de le persuader.

Inévitablement l’argumentation se développe progressivement par le biais de l’interaction. Etre convaincant dépend nécessairement de l’action et de l’habileté à démontrer, persuader, appuyer ou réfuter.

I.3.2. L’argumentation dans un contexte d’interaction :

Comme nous l’avons signalé, communiquer c’est échanger par le biais de l’interaction, autrement dit, c’est interagir par le biais de la langue. Ce qui importe, au cours de l’échange, ne se limite pas à ce que le locuteur a émis mais plutôt à ce que l’interlocuteur a perçu. Ceci bien évidemment en partant de l’idée qu’une communication sagement menée ne peut que favoriser les relations interpersonnelles.

Mais bien souvent communiquer, en classe peut ne pas suffire, il devient nécessaire alors d’être convaincant et persuasif. L’apprenant de première année FLE doit développer durant son cursus universitaire tant en classe qu’en société sa compétence argumentative, en d’autres mots, sa capacité à avancer des arguments de manière judicieuse afin d’atteindre ses buts tout en témoignant du respect envers ceux à qui il s’adresse.

Dans une interaction, deux facteurs caractérisent une argumentation orale, *l’implicite* et *l’explicite* en d’autres termes ; tout discours qu’il soit oral ou écrit s’appuie certes sur un échange d’informations. Des informations qui peuvent être émises explicitement, et nous

entendons par cela ce qui est émis clairement et de manière directe, ou implicitement c’est à dire, des informations qui relèvent du « *non-dit* »⁵³ et là c’est l’interlocuteur qui est « *invité à comprendre par lui-même* »⁵⁴

Lors d’une argumentation et dans un contexte d’interaction, les deux types d’informations sont utilisés.

Notre attention sera axée sur la notion “d’implicite“ qui à son tour joue un rôle primordial dans le discours, ceci afin de concevoir sa fonction dans une situation argumentative.

L’usage de l’implicite dans le discours argumentatif oral permet d’inciter indirectement l’interlocuteur à s’impliquer afin de saisir le sens caché de ce qui a été émis et « *d’en découvrir les chaînons manquants* »⁵⁵ .

Le locuteur a tendance à faire passer quelques messages silencieusement parce qu’ils « *pourraient choquer d’une façon ou d’une autre, nuire à sa propre image ou à celle d’autrui* »⁵⁶. Comme il apparaît clairement dans l’exemple qui suit :

Exemple :

TDP. N° 103. E09 : le langage SMS est considéré comme un moyen de communication *rapide* et aussi *discret*.

Ici par exemple l’étudiant **E09** tente de montrer implicitement que les abréviations dans le langage SMS sont envisagées comme des codes entre jeunes, qui sont non seulement rapides mais aussi discrets, **E09** entend par “discretion“ le fait de pouvoir échanger avec une autre personne sans que personne ne le sache. il n’a peut-être pas osé le signaler, ce genre d’intervention peut être inintentionnel ou voulu.

Lors d’une argumentation orale, deux sortes d’implicites sont à distinguer :

➤ Le présupposé :

Pour l’interlocuteur qui écoute attentivement peut très facilement déduire l’information et ce à partir « *d’un ou plusieurs mots présents dans l’énoncé* »⁵⁷. Ce qui explique qu’à partir

⁵³ http://www.assistancescolaire.com/eleve/3e/francais/reviser-une-notion/l-implicite-dans-le-discours-3_fra_35

*Le non dit : C’est ce qui est dit de manière indirecte, en utilisant d’autres termes significatifs.

⁵⁴ http://www.cap-concours.fr/administratif/preparation-aux-epreuves/mise-a-niveau-et-entrainement/reperer-l-implicite-dans-le-discours-s_fra_19

NB. C’est quant la personne est en mesure de déchiffrer, le code émis par le locuteur.

⁵⁵ <http://ebooks.unibuc.ro/lis/MarianaTutescu-Argumentation/22.htm>

⁵⁶ Idem.

d'un mot, l'interlocuteur peut appréhender ce qui a été émis. Comme nous venons de le vérifier dans l'exemple qui précède.

➤ Le sous-entendu :

C'est ce qui se construit à partir d'indices émis par le locuteur. C'est donc « *ce que l'on fait comprendre de façon implicite et que l'on peut deviner dans un énoncé, mais qui n'est pas explicitement dit* »⁵⁸.

Exemple :

TDP. N° 223. M : donc il préfère parler derrière son écran '

Et là c'est une manière parmi d'autres pour ainsi dire que parler derrière son écran, permet à la fois de se sentir à l'aise sans gêne, mais aussi d'extérioriser nos pensées avec clarté et spontanéité. A partir de ce que l'interlocuteur peut dégager du discours d'autrui, il s'habitue progressivement à développer son raisonnement et à constituer de bons arguments.

Entre argumenter en langue étrangère et présenter des arguments sensés il y a toute la différence, cela dit et afin d'argumenter convenablement en langue étrangère, il va falloir savoir assimiler ce qui a été émis, pour répondre, expliciter et apporter plus d'éclaircissements de manière pertinente or « *il n'y a aucun intérêt à apprendre à débattre sans aborder de contenus* »⁵⁹ . Le développement s'effectuera simultanément sur le plan langagier et sémantique, de sorte que la force de l'un dépend de celle de l'autre dans un mouvement continu de va et vient.

Nous nous sommes alors rendu compte que quelques stratégies⁶⁰ propres au sujet argumentant qui est dans notre cas l'apprenant de première année, lui permettront de franchir un grand pas en entrant dans des échanges oraux et s'investir dans des activités langagières.

Nous entendons par “stratégie argumentative“ l'« *ensemble d'actes de langage basé sur une logique discursive et sous tendu par une force et un but argumentatif* »⁶¹ . Comment peut-on réussir une argumentation ?

⁵⁷ <http://ebooks.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/22.htm>

⁵⁸ <http://vaugeladed.perso.neuf.fr/nondit.htm>

⁵⁹ S.ERARD, « *Débat à l'oral et enseignement du français* », Résonances, octobre 2005, p. 05.

⁶⁰ Par “ stratégies “ nous désignons dans une acception didactique et selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE toutes « les procédures mises en œuvre dans l'acte de communication », en d'autres termes, les techniques mises en pratique par l'apprenant pour apprendre à communiquer et à échanger efficacement.

⁶¹ REBHI Samira, « *Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE, cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire du lycée de Hammam Sohkna –Sétif* », 2008, p.15.

La notion de cohérence est primordiale dans le discours argumentatif, quand les idées sont cohérentes, les conclusions sont par voie de conséquence sensée. Lors d'une argumentation orale il est nécessaire de présenter des arguments appuyés par des illustrations pertinentes et avoir recours à quelques stratégies telles que *la réfutation*⁶², *la concession*⁶³, *l'examen critique*⁶⁴ ..etc, pour non seulement pouvoir capter l'attention ainsi que l'intérêt de celui à qui l'on s'adresse mais aussi pour obtenir son adhésion.

Dans le cadre de notre étude il est primordial de rappeler à l'esprit l'enjeu de l'argumentation et ce afin de montrer que lors des prises de parole obligatoire, lorsque l'apprenant est confronté à des situations (de débats) difficiles en classe, il doit être en mesure de se défendre en apportant plus de clarté à son discours.

Il est très important de développer chez l'apprenant la capacité à argumenter oralement et à défendre son point de vue en langue étrangère, car en tant qu'être social nous vivons dans une société où l'être éprouve le besoin de communiquer, en d'autres termes nous appartenons à une société communicationnelle où l'argumentation est devenue un phénomène omniprésent quoique moins apparent. D'ailleurs, Pierre ORLEON signale que « *l'argumentation fait partie de notre vie quotidienne (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets* »⁶⁵

Les échanges et conversations que nous menons avec les différents interlocuteurs que se soit en classe ou en dehors de celle-ci de nos jours, obligent le fait de faire et de se faire comprendre dans la langue parlée.

⁶² La réfutation : c'est la capacité à proposer une idée contradictoire et qui formule son propre opinion.

⁶³ La concession : **c'est accepter l'aspect d'une thèse adverse, en anticipant une éventuelle objection** à l'aide de quelques expressions telles que « certes... mais... » ..etc

⁶⁴ L'examen critique : c'est montrer les points forts ainsi que les points faibles d'une thèse et d'en tirer profits.

⁶⁵ OLERON, Pierre, « *l'argumentation* », Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p. 19.

I.3.3. Pour une compétence procédurale des interactions en classe de langue.

Rappelons tout d’abord que seul l’enseignant compétent, autonome, maîtrisant la langue, est en mesure de créer un champ de communication en classe, peut ainsi offrir les *conditions favorables à l’apprentissage*⁶⁶ et les moyens convenables pour que l’apprenant puisse s’approprier ce qu’il a appris.

L’inciter à s’impliquer⁶⁷, à collaborer, à agir et à interagir en classe de langue est une question d’entraînement⁶⁸. Ces conditions lui permettront d’apprendre au fil des échanges et progressivement à négocier le sens, à ce qui va le mener à devenir apte à savoir expliquer un phénomène, à comparer des situations, à émettre des commentaires, à défendre son point de vue et enrichir son bagage linguistique.

Lors d’une argumentation l’apprenant réalise des tâches à travers lesquelles il conçoit non seulement de nouvelles connaissances mais aussi acquiert des compétences, or sous un angle perçu par BARTHE et dans une approche constructiviste l’activité argumentative suscite une confrontation entre les connaissances antérieures dans la structure cognitive de l’apprenant et les nouvelles données qui lui sont apportées et que nous explicitons comme suit :

I.3.4. Compétences requises lors d’une argumentation orale :

Nous avons évoqué la notion de “ compétence “, et par définition le mot *compétence* découle du couple chomskyen (compétence / performance) et renvoie naturellement à cette sorte de bagage qui nous accompagne et dont on a besoin chaque fois que la situation l’impose. Un bagage linguistique est souvent constitué de produits acquis et innés à la fois. Bagage où il serait question d’aptitude, de capacité, de savoir-faire et de prédisposition à promouvoir ou à entreprendre des choses et des actions chaque fois qu’un besoin est là pour le réclamer.

L’usager apprenant doit être apte à se faire comprendre tout en saisissant le discours de son interlocuteur dans le but de construire conjointement et en interaction de nouvelles

⁶⁶ Nous faisons allusion par “conditions favorables à l’apprentissage“ aux :

- Climat de confiance dans une classe.
- L’organisation de l’espace ‘classe’.
- La gestion des tours de parole.
- Moyens qui favorisent la prise de parole et qui suscitent l’expression orale. Etc..

⁶⁷ L’implication comprend : l’écoute, la concentration et la compréhension.

⁶⁸ **Entraînement** : le terme “entraîner “ est le plus adéquat par rapport à notre travail, comme nous entendons par cela le fait de mener quelqu’un vers quelque chose jusqu’à ce qu’il soit déterminé, prêt à agir, volontairement, consciemment et de manière réfléchie (un entraînement progressif et rigoureux).

réflexions. A ce niveau il sera considéré comme utilisateur compétent. Quatre phases importantes sont à discerner dans cette opération :

➤ **la faculté de faire un usage profitable de ses connaissances tout en disposant de la capacité d'exploitation dans le raisonnement de toute information émanant de l'interlocuteur :**

Tout locuteur engagé dans un “échange argumentatif“ use de ce qu'il détient comme connaissances préalables (réinvestissement des acquis antérieurs). Chaque interactant se doit de posséder la capacité de gérer une communication, d'exploiter ses connaissances de manière logique, pertinente et rationnelle, ainsi que savoir apprendre et tirer profit de chaque interaction.

Disposer d'un esprit critique permet à la fois :

- D'explicitier et de présenter le problème sous des angles différents.
- D'orienter le thème dans les directions diverses, ce que nous appelons le guidage thématique.
- Savoir analyser les pensées des uns et des autres en procurant une interprétation personnelle.

Il devient évident que cela permettra par la suite l'élargissement du champ de vision et de communication de chaque locuteur.

➤ **La production d'un discours conversationnel captivant par l'interlocuteur :**

Pour que le locuteur soit capable de gérer son discours de manière autonome et afin qu'il puisse convaincre son auditoire, il doit :

- Dominer la situation.
- Savoir gérer à la fois le discours et l'émotion.
- Etre objectif.
- Etre capable d'alterner parallèlement diverses conceptions dans son discours.
- Etre dynamique, motivé tout en exploitant des procédés stylistiques afin d'être persuasif.

➤ **L’usage d’expédients langagiers afin de vaincre les difficultés et assurer la qualité de son raisonnement :**

Nous avons signalé qu’argumenter c’est prouver et affirmer à l’autre l’exactitude de la proposition, en quête de la vérité. L’argumentation fait appel à deux dimensions : le développement de la production orale et la construction des connaissances. Le discours interactif a pour objectif le développement de connaissances, de conceptions, de manières d’agir chez le sujet parlant, de façon à ce qu’il apprenne à élaborer un discours cohérent. Ce dernier est supposé à la fois développer sa capacité à commenter les problèmes soulevés du sujet, négocier et illustrer en argumentant, ainsi que « *forger un point de vue basé sur les critères propres à la pensée critique* »⁶⁹. C’est pourquoi l’illustration est envisagée comme ressource argumentative qui possède une puissance persuasive permettant d’appuyer les idées, et les conceptions fluctuantes.

➤ **Le contrôle de l’homogénéité du discours par la prise en compte de la spécificité de la communication orale :**

Faire preuve de compétences ce n’est pas les désigner du doigt ou les énumérer. C’est, fondamentalement :

- Les dévoiler dans une situation d’exercice ou une étape actionnelle de mobilisation.
- Entrer en jeu grâce à une mise en action.
- Faire preuve de perspicacité ;
- Entreprendre de les mettre en pratique.

Bref, être suffisamment armé est loin de suffire, ce qu’il faudrait c’est savoir exploiter l’armement dont on dispose.

Ainsi, un locuteur compétent et efficace, est celui qui, face à ses interlocuteurs se dispose à :

- Clarifier l’objectif de sa réflexion avant même d’entreprendre son discours.
- Concevoir et organiser ses arguments de manière simple, précise et maîtrisée.
- Valoriser ses interlocuteurs en s’alignant au niveau de ses partenaires intellectuels.

⁶⁹ GORECKA Joanna, « *Le développement de la compétence argumentative et l’initiation au discours académique* », Studia Romancia Posnaniensia, 2007, p. 07.

I.3.5. Comment rendre opérationnelle une compétence argumentative ?

On n’enseigne pas une compétence, on la met en évidence, on la construit, mais pour la construction d’une telle compétence argumentative chez l’apprenant de première année FLE, faut-il se contenter du simple fait de discourir ou opter pour l’action de converser ou de deviser ?

Il s’agit de ne pas confondre entre les deux notions, même si à priori elles semblent être similaires car il existe de fait quelques nuances.

L’action de *parler* est conçue comme pratique linguistique (*speaking*), elle renvoie à “l’usage de la langue“. Alors que *converser* renvoie plutôt à une pratique discursive (*Talking*), et dans ce cas, l’apprenant est censé « *décrire l’actualisation de la langue en emploi dans une interaction de type oral* »⁷⁰ qui lui permettra par la suite d’asseoir une meilleure structuration de la pensée et un savoir communicationnel.

Partant de l’idée que la didactique des langues étrangères est sujette à « la maîtrise du discours » et puisque les méthodes récentes sont censées orienter l’apprenant vers le discours et la pragmatique, le développement de la compétence en question lui permettra de produire et de défendre son point de vue et cela dans toute situation à laquelle il sera appelé à être confronté dans la vie sociale, professionnelle et universitaire, cela veut dire que le choix d’activités proposées aux apprenants est une phase importante. Il s’agit d’activités attractives qui prédisposent à la maîtrise de l’échange afin d’inciter l’apprenant à user oralement de la langue apprise. A commencer par l’exploitation de la langue en cours et en dehors de ce dernier. Ainsi, le développement s’effectuera avec l’accompagnement de l’enseignant et la construction mutuelle de connaissances entre les deux pôles de la didactique enseignant/apprenant.

Gérer le discours et l’émotion dans une telle situation (interactive) est-il à la portée de l’apprenant ?

Le dictionnaire de la didactique du FLE définit l’émotion comme « *ce par quoi un acteur social réagit malgré lui, c’est une sensation affective et irrationnelle qui provoque, par exemple, la sympathie ou l’antipathie pour un cours, un aspect de l’enseignement ou de l’apprentissage, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire*

⁷⁰ SAJAC Jolanta, « *Du communicatif au discursif Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères Exemple du FLE* », Université de WARSZAWSKI, p. 106.

une aide forte à l'acquisition. L'un des buts non dits de l'enseignement est de parvenir à maîtriser ses émotions sans pour autant les supprimer »⁷¹. Il est vraiment contraignant pour l'apprenant de gérer deux activités complètement différentes, l'une “intellectuelle” et l'autre “émotionnelle”. Nous pouvons dire ainsi que plusieurs facteurs sont pris en considération tels que la langue- le discours- l'interlocuteur- la situation- son rôle...etc.

Il reste primordial que le sujet parlant doit prêter attention à ce qu'il dit, de quelle manière, à quel moment, dans quel contexte et avec quel public.

Encore faut-il savoir manœuvrer avec sagacité et pénétration afin de mener à bien un discours hiérarchisé, mais aussi de susciter positivement la réaction de l'autre. Nous pourrions dire que la prise de parole détient une force qui peut susciter les multiples réactions, à savoir atteindre leurs émotions. Ces actes peuvent parfois produire des effets ou changements définitifs parfois momentanés.

CHRISTIAN PLANTIN admet qu' « il est impossible d'étudier l'argumentation en négligeant les émotions qui sont attachées aux situations argumentatives de base »⁷². Cela explique que “la compétence émotive” pour ne pas dire “l'émotion” est une compétence qui se développe tout en suscitant d'autres compétences et ce chez tous “les sujets communicants” .

En évoquant les notions d'argumentation, de discours, de raison et d'émotion, nous constatons que la clairvoyance et la raison sont à la base de tous ces concepts. Car, c'est par la raison que nous stimulons l'émotion et c'est pourquoi dans l'argumentation, il y a *la conviction* qui se réalise à travers le bon raisonnement, mais aussi *la persuasion* qui vise à toucher et à sensibiliser le destinataire par les sentiments de manière à lui faire changer de perspective. Sachant bien que l'émotion ne surgit pas accidentellement et comme nous avons souligné auparavant que chaque action jaillit d'une nécessité. Deux dilemmes sont possibles dans une situation d'argumentation :

- Les arguments de force.
- Les arguments forts.

Quelle divergence persiste entre les deux ?

⁷¹ CUQ, Jean Pierre, 2003, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », asdifle, Jean pencreac'h, Paris, France, p. 80.

⁷² SIGADA Sara, « Les émotions dans le discours de la construction européenne », avant propos de Christian PLANTIN, milano, 30 mai 2008, p. 06.

Les deux expressions semblent similaires par le sens alors qu’elles comportent des sens complètement opposés.

Dans le cas de “l’argument de force“, le locuteur ne semble apte ni à gérer son discours ni à surmonter ses émotions, il recourt à la violence, son discours ne manque ni d’ardeur ni de virulence.

En revanche, quand il s’agit de “l’argument fort“, type qui diffère sémantiquement de l’argument de force, il est envisagé comme l’action de convoiter l’adhésion de celui à qui il s’adresse à travers et à l’aide d’une conviction raisonnée⁷³. Au départ l’apprenant peut émettre des expressions qui « *comportent dans leur sens des argumentations* »⁷⁴ telle qu’il est le cas dans notre corpus, les apprenants produisaient des phrases tout en utilisant des expressions telle que : parce que, donc, pourtant ...etc. chose que nous pouvons contrôler dans les exemples suivants :

TDP. N° 01. E1 : *parce que je crois* que c’est intéressant, y a des changements ’ des changements sur l’orthographe y a une influence, y a une influence de ces réseaux sociaux et sur la grammaire *c’est pour ça j’ai* choisi, j’ai choisi l’**eah** ::: ce thème alors’

TDP. N° 180. E1 : et aussi avec la famille qui sont loin’ c’est aussi **eahhh** :::*donc ça rapproche* d’accord ’

Il est clair que l’apprenant fournit un effort afin de justifier ses réponses, il reste qu’il soit en mesure de développer son raisonnement de par ses apprentissages dans l’intention d’émettre des mots qui ont un poids.

En d’autres termes, l’argument fort est une “argumentation influente“ qu’il s’agit et à travers laquelle le sujet parlant produit un effet sur l’autre partie et qui parallèlement parvient à stimuler l’auditeur et l’inciter à agir, ou du moins à engendrer chez lui une réaction.

Dans un contexte d’interaction, il s’avère essentiel de maîtriser quelques éléments du discours afin d’être en mesure de gérer ce dernier.

⁷³ Une conviction raisonnée c’est quand le locuteur parvient très facilement à se contrôler, et lorsqu’il est en mesure de dominer la situation en sachant judicieusement gérer à la fois son émotion et le discours qu’il émet.

⁷⁴ OSWALD Ducrot, « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* », presses Sorbonne nouvelle, p. 27.

Cadre méthodologique :
***Outils de recherche et traitement des
données***

II.1. Outils de recherche :

Il est temps à présent, dans ce chapitre, de présenter l'essentiel de ce qui a surgi, en matière de débat, de questionnaire et d'entretien. Ainsi seront consignés dans le détail aussi bien notre corpus d'analyse sur lequel nous avons travaillé, que le profil des étudiants et des enseignants avec qui nous avons mené notre investigation.

Au départ, nous avons voulu nous rapprocher d'un public du collège, chose qui nous a été très difficile. Nous n'avons pu avoir l'autorisation d'accès au collège et mener notre investigation. Nous avons dû alors changer de stratégie d'enquête, en optant cette fois-ci pour la première année de licence de langue française (FLE) au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen.

Ce choix de la première année n'a pas été fortuit. Nous avons pensé analyser les productions orales de ces derniers étant donné qu'ils entament un cursus universitaire.

Nous avons assisté d'abord aux cours de *Techniques d'expression Ecrite et Orale* afin de pouvoir définir notre problématique. Nous n'avons surtout pas manqué d'être présente dans les débats entre l'enseignant et ses étudiants en tant qu'observatrice, lors des séances d'oral. Les constats qui ont été faits à partir d'une grille d'observation nous ont révélés que les étudiants éprouvaient des difficultés à interagir et donc à développer leurs idées. Nous avons pu remarquer que ces apprenants arrivaient très difficilement à communiquer, à agencer les idées et à défendre leurs points de vue. Leur hésitation aussi à intervenir oralement, bref ce qui nous a le plus incité à mettre en évidence la notion de l'argumentation a été justement ce « *manque d'autonomie et de prise de parole* »⁷⁵.

A travers cette observation nous nous sommes interrogés : comment ces apprenants argumentent-ils ? Comment s'y prennent-ils pour étayer leurs arguments ? Lors d'un débat sont-ils capables de réinvestir de manière spontanée leurs acquis antérieurs ? Quels sont les obstacles rencontrés qui sont à même de les empêcher de développer toute argumentation cohérente ? Autant de questions donc qui n'ont cessé de nous préoccuper.

⁷⁵ BENAMAR Rabéa, « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* », 2013, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p. 21.

Note : le manque d'autonomie et de prise de parole dont il est question ici a été l'un des facteurs qui nous a incités non seulement à mettre en évidence la notion d'argumentation, mais aussi à cibler notre problématique. Ce constat a certes eu lieu lors des séances de TD.

La notion de “ l’argumentation “ s’érige telle une ligne directrice et fonctionnelle, elle a une grande utilité, elle favorise à la fois l’acquisition des compétences linguistiques et améliore l’expression orale. Elle met simultanément le doigt sur plusieurs points, comme nous le signale G.VIGNAUX pour qui « *l’argumentation déconstruit, construit, reconstitue, en d’autres termes transforme. Cela veut dire que l’argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu’elle construit un produit* »⁷⁶.

En tant qu’êtres sociaux et durant notre vie au quotidien, nous ne faisons qu’argumenter sans relâche mais dès qu’on est confronté au métier d’enseignant tout se joue assurément sur des détails. Ceci prouve que l’argumentation relève du réel, elle englobe l’échange, le partage, le besoin, la relation etc. A cet effet, nous avons opté pour que le sujet de l’argumentation soit notre terrain de prédilection où réflexion et activité sont à explorer et à exploiter. Ceci afin de permettre à l’apprenant d’avoir de moins en moins le sentiment de devoir réaliser un travail qui ne porte aucun intérêt pour lui. Dès lors nous avons décidé de nous rapprocher d’un enseignant parmi ceux qui assurent le module de T.E.E.O. Les débats étaient régulièrement organisés dans la classe choisie. L’enseignant propose des sujets sur lesquels les apprenants émettent leurs opinions. Ce qui nous a contraint à avoir recours à plusieurs dictaphones mais aussi à un spécialiste du domaine, à savoir un technicien chargé de l’installation d’un matériel moderne et adéquat afin d’obtenir la meilleure acoustique possible, pour que la transcription soit claire et audible.

Dans la présente étude nous nous sommes intéressées ainsi aux productions orales des apprenants de première année français langue étrangère “en situation de débat“ dans un contexte d’interaction en milieu universitaire. Ce qui explique que notre réflexion s’inscrit dans le champ global de la communication orale en classe de langue.

Sans réduire l’importance de l’écrit, notre choix pour la forme orale a été déterminé pour des raisons multiples, entre autres le « manque » d’autonomie et de prises de parole.

A ce stade là, il nous a paru utile et efficace d’apporter à la fois un éclairage à cette forme d’apprentissage afin d’examiner avec minutie les contours de l’évolution de la réflexion personnelle chez l’apprenant en question.

Notre corpus d’analyse est constitué de “ deux enregistrements “ ; pour le premier il s’agit de l’enregistrement d’un débat entre étudiants qui tourne autour des réseaux sociaux,

⁷⁶ RABEHI Samira, « *De l’argumentation jaillit l’oral en classe de FLE* », Synergies Tunisie n^o 03, 2011, p. 184.

dont l'objectif est d'aider les apprenants à développer leur capacité à argumenter lors des interactions à travers des activités attractives qui créent des situations prometteuses à l'apprentissage. Mais aussi de favoriser en eux et de façon détournée "le désir d'apprendre" et de surmonter les entraves liées à leur apprentissage. Dix huit étudiants de la première année de licence ont contribué au débat enregistré, ce sont des bacheliers sortant qui ont suivi le nouveau programme au collège mais aussi au lycée et qui se sont inscrits à l'université en septembre 2013. Il s'agit d'un groupe hétérogène dont l'âge varie entre 19 et 23 ans.

D'après les observations que nous avons effectuées à l'aide d'une grille d'observation, la majorité d'entre eux éprouve encore des difficultés nettement plus accentuées à l'oral qu'à l'écrit.

Accompagné d'un questionnaire adressé aux même public or, nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire de rajouter un questionnaire comme complément d'enquête afin de recueillir des informations précises et pouvoir apporter plus d'éclaircissements à notre problématique et de vérifier si le problème réside dans le profil de l'étudiant lui-même..

Pour le second il est question d'un entretien avec un enseignant en didactique des langues étrangère. Il s'agit dans notre cas d'un enseignant algérien universitaire chercheur, maître de conférence catégorie "A" dans la discipline de la didactique du Français langue étrangère, spécialiste dans les analyses interactionnistes (les interactions verbales) qui possède une vingtaine d'années d'expérience et qui a voulu garder l'anonymat.

Nous avons pensé nous entretenir avec un enseignant précis, l'objectif étant dégagé un éclairage plus complet sur ce à quoi nos efforts avaient abouti, d'avoir un avis personnel sur le fonctionnement interactionnel entre les étudiants lors des débats menés en classe, mais aussi d'avoir le point de vue d'un enseignant qui a regardé un peu ce qui se passe dans les classes vue son expérience.

Il nous a paru important d'effectuer dans notre démarche réflexive une évocation sur les éléments essentiels de notre corpus.

II.1.1. Modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell Hymes :

Pour venir à bout de cette étude nous nous sommes référés à une méthodologie que nous allons devoir expliciter dans cette partie du travail : il s'agit du modèle S.P.E.A.K.I.N.G de DELL Hymes⁷⁷ et qui se définit de la manière suivante :

-Settings : renvoie au lieu et au moment ou plutôt aux deux cadres :

- Physique (spatiotemporel).
- Psychologique.

Notre investigation s'est déroulée en classe de première année de licence FLE au département des langues étrangères. Etant donné l'importance accordée au contexte d'étude, notre choix pour l'université n'était pas fortuit. Ainsi le travail de terrain nous permet de concevoir ce qui se passe réellement dans les classes et dans quelles conditions les apprenants évoluent. Il existe dans ce cas deux cadres :

- spatial (la classe) : le déroulement de l'activité a eu lieu dans l'une des salles du département dont les tables étaient disposées en forme de "U" c'est-à-dire que les apprenants étaient assis en vis-à-vis. Une disposition à travers laquelle les interactions et les échanges entre les participants s'avèrent aussi appropriées que pertinentes.

- temporel (le temps imparti) : la durée du débat que nous avons enregistré était de 59 minutes et 59 secondes.

-Participants : ce sont les participants ; en général tous les interlocuteurs actifs et passifs présents lors du débat, notamment l'enseignant et les apprenants (destinateur/ destinataire). Concernant la participation lors des échanges interactifs M.CAMBRA –GINE signale que c'est là « *la façon dont s'organise la scène de l'interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction* »⁷⁸.

De cette assertion nous saisissons que ce sont les participants qui créent la situation suivant le cadre participatif, à partir duquel nous aurons la possibilité de répondre à plusieurs questions auxquelles nous avons souhaité apporter plus d'éclaircissement, tels que :

⁷⁷ HYMES, D., 1984, Vers la compétence de communication, Paris, Didier
http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/10/1/pdf_Blanchet_typo.pdf

⁷⁸ BENAMAR Rabéa, « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* », 2013, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, p. 135.

- a. Y a-t-il coopération de chaque élément du groupe ?
- b. Les prises de parole sont-elles spontanées ou imposées ?
- c. Les interventions sont-elles volontaires ?
- d. Qui s'adresse à qui ? ..etc.

Dans notre cas, nous avons constaté lors du débat enregistré l'existence de deux types de participants :

Des participants actifs et d'autres passifs. Nous entendons par actifs tous ceux qui ont contribué activement au débat. A savoir :

a) L'enseignant :

Il s'agit d'un doctorant algérien, qui a fait des études universitaires en langue française option sciences du langage au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen. Son rôle consiste à animer le débat mais aussi à susciter l'intérêt des apprenants.

b) Les apprenants :

Ce sont des apprenants de première année, leur niveau suivant l'échelle d'évaluation CECRL varie entre intermédiaire et avancé. Ils disposent d'un répertoire verbal composé de trois langues (de leur langue maternelle qui est l'arabe dialectal, de l'arabe classique mais aussi d'une langue étrangère qui est la langue française).

Cet ensemble d'apprenants ont donc contribué au débat en explicitant leurs différents points de vue mais aussi en donnant leurs opinions personnelles sur le sujet.

Par passifs nous désignons tous ceux qui font partie du cadre participatif par leur présence sans la moindre participation, ces derniers développent des stratégies de compréhension.

-Ends : qui veut dire objectif ou finalité de l'activité. Cette composante comprend les deux sous composantes suivantes :

- Interne : la consolidation des relations interpersonnelles.
- Externe : le cadre formel. (gain ou perte)

Il s'agit dans notre corpus plus d'une finalité externe qu'interne. C'est bien d'une finalité externe qu'il s'agit du moment que l'enseignant joue ici le rôle du pédagogue, se trouvant dans un cadre formel qui est la situation de la classe.

La classe qui est envisagée comme lieu favorable à l'interaction, d'ailleurs CICUREL Francine signale que la classe est un lieu qui « *se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon le cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe* »⁷⁹.

C'est avant tout un endroit clos mais aussi un lieu dans lequel « *s'établit un échange actif entre les partenaires ayant leur place dans l'interaction* »⁸⁰. Or en cet endroit précis, l'apprenant a des attentes, il échange des informations dans le but d'apprendre et de développer ses acquis antérieurs.

A cet effet, et pour ce qui est de la finalité interne, c'est pour justement maintenir les relations interpersonnelles. Par « relations interpersonnelles » il est question « *d'interactions, d'échanges et de liens entre deux personnes* »⁸¹. Qui sont d'ailleurs primordiales dans ce genre d'activités.

-*Acts* : par les actes du langage nous renvoyons aux deux critères suivants :

- Le contenu de l'activité.
- La forme (la tonalité ou le registre de langue utilisé).

Nous avons dans notre corpus deux sous composantes à savoir *le contenu et la forme*.

Par la première notion nous renvoyons au contenu de l'activité et là nous avons choisi "le débat" comme activité didactique, tant ce dernier reste lié à la construction du discours chez l'apprenant.

La séance s'est déroulée en présence de l'enseignant qui assure le module en question. Ce dernier a su gérer avec habileté le bon déroulement du débat. A coup de reflexe pédagogique ingénieux il intervenait à chaque fois où il le fallait uniquement pour relancer la discussion en posant des questions et éluder judicieusement le silence. Quant au thème de l'activité, il tournait autour des "réseaux sociaux" dont la question de départ était :

- Les accros de l'internet ont tendance à passer moins de temps avec leurs parents. Pourquoi cet attachement aux réseaux sociaux ?

⁷⁹ CICUREL Francine, « *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* », l'acquisition en classe de langue, < <http://rsa.revues.org/730#tocton2>, 2002, n°16, p. 146.

⁸⁰ aile.revues.org > Numéros > 16

⁸¹ <http://mapageweb.umontreal.ca/claes/psy3071/expose1.pdf>

Étant donné que c'est le côté attrayant de l'activité qui attire l'attention des apprenants, nous avons choisi ce thème car il est d'actualité. Il intéresse à la fois nos jeunes tout en répondant aux critères dominants suivants :

- Attirer et motiver l'attention des apprenants.
- Orienter le débat dans les directions les plus diverses.
- Donc, Permettre une progression dans le développement des compétences langagières.

Quant à la seconde composante nous renvoyons au registre de langue utilisé lors de l'activité. Il s'agit d'un débat animé en langue française dans une situation de classe.

Dans un débat oral toutes sortes de phrases sont attendues, ce qui veut dire qu'à travers les phrases émises par les uns et les autres nous avons pu déterminer le niveau de langue pour chacun des intervenants, nous avons ainsi constaté que la majorité craignaient ne pas trouver les mots appropriés qui reflètent leurs pensées.

Dans une situation pareille même si les phrases émises sont agrammaticales, ceci revient à l'enseignant de les corriger, puisque son rôle ne se limite pas uniquement à lancer le débat mais plutôt à assumer plusieurs choses à la fois notamment :

- Animer le débat.
- Délimiter le thème.
- Distribuer la parole.
- Gérer les tours de parole (TDP)... etc.

Ceci tout en sachant bien évidemment que le moyen le plus efficace pour venir en aide aux apprenants est de les amener à être aptes à échanger et à communiquer aisément avec autrui, de les inciter à communiquer entre eux, certainement il appartient à l'enseignant de créer cet esprit de coopération entre eux. Son réflexe pédagogique attendu est de savoir susciter et aiguiller leur dynamisme, de les motiver mais aussi de savoir gérer les moments d'abattement et de découragement qui envahissent ses apprenants. Il serait déraisonnable de limiter son action au niveau des échanges, étant donné que la fonction de l'enseignant, à condition qu'elle soit consciencieusement menée, consiste à permettre aux apprenants de quitter les formes spontanées en accédant aux "formes soignées".

CHEVALIER signale que *«le professeur est un chef d'orchestre. Tel est son rôle fondamentalement. Ce rôle détermine plusieurs fonctions : connaître et évaluer son public,*

élaborer un cursus et le programme correspondant, trouver l'outil adéquat et le mettre en œuvre. Ceci suppose une connaissance des outils, et une connaissance des réseaux permettant d'accéder à la connaissance de ces outils. Et pour ce qui concerne le recours aux TICE, il lui faut mettre en œuvre l'étayage : la machine peut guider, faire des analyses de réponses, suggérer. Mais l'étayage est une disposition anthropologique, humaine, que seul l'enseignant peut apporter. Être attentif à l'analyse de la demande et savoir redéfinir l'offre de programmes et de progressions en fonction de besoins nouveaux et de rythmes nouveaux d'apprentissage. Il doit aussi savoir gérer des équipements et des espaces de formation. Être un gestionnaire d'espaces multiples. Et le plus difficile enfin : savoir ne pas être là quand sa présence n'est pas nécessaire. Incontestablement l'enjeu est de taille et il est souhaitable vivement que tout soit fait au niveau des institutions culturelles et politiques pour aider les enseignants à franchir positivement ces étapes »⁸².

MICHEL TOZZI, professeur d'université à Montpellier III entérine les propos de Chevalier en proclamant que *"notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant »*.⁸³ C'est là justement que gîte le succès d'une leçon et là où l'enseignant s'avère accompli.

-Keys : c'est l'aspect psychologique lors des interactions et c'est ce qui concorde avec la tonalité de la voix (l'accent, intimité, le sérieux, la plaisanterie...etc).

Lors du déroulement du débat nous étions très attentifs au moindre geste, nous avons prêté attention à la fois aux diverses réactions des intervenants mais aussi au comportement de l'enseignant envers ses apprenants au sein de la classe.

L'enseignant avec qui nous avons mené notre investigation affichait un air sérieux, mais cela ne l'empêcha point de plaisanter de temps à autre. Cela fait partie de ses règles de conduite et de sa complicité, il doit être en mesure de stimuler l'intérêt des apprenants, il se mesure à eux afin de créer une atmosphère favorable à l'apprentissage, son rôle pédagogique principal est celui de savoir dynamiser les apprenants afin qu'ils puissent redécouvrir le sens de leur apprentissage.

⁸² VANEZUELA Oscar, « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage* », Synergies Chili n° 6, 2010, p. 78.

⁸³ TOZZI. Michel. Professeur à l'université de Montpellier III, www.sgen-cfdt.org/act/article1380.html.

Il est parvenu à travers son double rôle et par le biais de ses réflexes assez pertinents, à pouvoir gérer et mener à bien le déroulement de la séance.

Les apprenants, de leur côté, se sont montrés fort motivés quant à leur participation, ils n'avaient pas manqué, lors du déroulement de la séance, de dynamisme, faisant montre d'un étonnant intérêt.

-Instrumentalities : ou "instruments de communication" qui recouvrent à la fois à :

- Des canaux (verbal- paraverbal et non verbal).
- Des codes et sous codes (français, dialectes ...etc)

Au cours de notre investigation, nous avons élaboré un enregistrement ; cela veut dire que nous nous sommes intéressés uniquement au verbal et au paraverbal, nous entendons par verbal tout ce qui est dit de vive voix et de manière claire. Par paraverbal nous entendons tout ce qui est en rapport avec "le ton de la voix", comme :

- Les intonations de la voix.
- Les silences.
- Les hésitations.
- Les rires ...etc.

A vrai dire nous aurions voulu filmer pour mieux visualiser la séance mais les étudiants se sont révélés réfractaires à cela, nous avons respecté leur choix et nous nous sommes contentés uniquement des deux canaux déjà cités et à travers lesquels nous pourrions déterminer à travers le ton de la voix si l'apprenant est motivé ou pas. S'il est hésitant, s'il est plus ou moins troublé, s'il fait usage d'une voix faible, fuyante ou est-ce alors une voix nettement audible, à intonation plutôt confortable. Bref, c'est ce à quoi nous aurons à apporter plus d'explications dans la partie consacrée à l'analyse des données.

Nous avons aussi remarqué au cours de notre enquête que quelques apprenants se laissaient aller à l'usage de la langue maternelle, sans qu'ils se rendent compte de l'emploi de termes en arabe dialectal et ce par inadvertance.

Pour des raisons multiples et pour mieux visualiser les choses, nous avons transcrit l'ensemble du débat.. D'un autre côté, concernant l'analyse des données nous avons mis l'accent uniquement sur des extraits ayant trait à l'argumentation.

-**Norms** : “normes ou règles“, ce sont à la fois :

- Les règles d’interaction (alternance des tours de parole, la gestion du temps etc...).
- Les règles d’interprétation (normes socioculturels..etc.).

Il s’agit de la gestion à la fois du temps et de la parole, que nous définissons de la manière suivante :

a) Règles d’interaction :

Quel type de relation l’enseignant avait établi avec ses apprenants lors de l’activité ?

Avant d’entamer la conversation, l’enseignant avait commencé tout d’abord par délimiter le thème. Devenu animateur pendant que les autres écoutaient très attentivement, il a su exercer une nette emprise sur eux. Et puisque son rôle consistait également à impliquer son auditoire, sagace qu’il était, il distribue la parole de manière à ce que tous les participants se sentent concernés.

Nous avons remarqué que le sujet intéressait la majorité, c’était un sujet d’actualité qui attire l’attention des jeunes, il tournait autour des réseaux sociaux plus précisément “ le facebook“ et le sujet avait suscité l’intérêt de tout le groupe.

L’enseignant quant à lui avait comme tâche la gestion des tours de parole, ainsi que celle du temps, et bien sûr intervenir le moment où il fallait. Au départ les apprenants échangeaient quelques mots, quelques idées avec l’enseignant puis progressivement après une vingtaine de minutes les interactions avaient commencé à s’entremêler dans tous les sens :

- Apprenant /apprenant.
- Apprenants /enseignant.
- Enseignant /apprenant.
- Enseignant / apprenants.

Ce qui a permis de mettre le doigt sur plusieurs points, d’évoquer plusieurs idées mais aussi et surtout d’aider à la progression du sujet et d’orienter le débat dans les directions les plus diverses.

A cet égard, nous avons constaté que l'hétérogénéité du groupe avait un fort effet qui apparaissait clairement, celui des différentes interprétations d'idées émises, pour cela nous avons jugé utile d'examiner ce point à travers ce qui suit :

b) Règles d'interprétation :

Etant donné qu'il n'existe pas d'homogénéité au sein des groupes les avis, les comportements, les attitudes changent d'un apprenant à un autre. Ici dans cette partie du modèle SPEAKING de HYMES il s'agit bien de démontrer les règles d'interprétation. Dans ce cas deux points sont à évoquer :

- Les représentations⁸⁴.
- Le socioculturel⁸⁵.

Que nous expliciterons dans la partie analyse.

-Genres : par genre nous entendons les modèles discursifs tels que :

- L'argumentatif.
- L'informatif.
- L'explicatif.
- Le narratif ...etc.

Un sujet argumentatif annonce fatalement un débat, ce qui nous amène forcément à un thème dans lequel s'installent les avis les plus divergents. De ce fait nous avons pu tirer de notre corpus d'analyse des extraits où il était question d'"explication" (plus de l'explicatif en vérité que l'argumentatif). En d'autres endroits les mêmes participants avaient parfois recours à la narration pour appuyer leurs arguments. C'est là le concept du (narratif argumentatif). Chose que nous nous attèlerons à expliciter plus loin, dans la partie consacrée à l'analyse.

II.1.2. Enregistrement :

Afin de pouvoir analyser notre corpus de manière adéquate et apporter plus d'éclaircissement aux questions que nous nous sommes posées, nous avons commencé par transcrire l'enregistrement. Or l'analyse de toute production orale nécessite une transcription minutieuse, partant du fait que le document transcrit sous forme de texte n'est pas un simple

⁸⁴ Les représentations : terme polysémique, le sens de "représentation" dans une acception didactique désigne les différentes conceptions que l'on porte sur quelque chose et qui peuvent changer d'une personne à une autre.

⁸⁵ Par socioculturel, nous faisons allusion à tout ce qui se rapporte à la culture d'une société.

exercice à réaliser, toutefois nous avons évité une distorsion entre le corpus écrit et le corpus oral. Ce dernier doit engranger le plus de détails possible suivis de symboles de transcription.

D'ailleurs, BENVENISTE BLANCHE le signale clairement : « *on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux* »⁸⁶.

Aussi existe-t-il un rapport solide entre les deux concepts "transcription" et "enregistrement" ? Entre les deux persiste une certaine interdépendance, l'un complète l'autre comme nous le signale MIREILLE BILGER quand elle précise que « *la transcription et l'enregistrement s'éclairent en effet mutuellement : la première permet un accès au second qui en augmente l'intelligibilité et l'analysabilité ; le second donne à la première son caractère d'évidence* »⁸⁷.

N'omettons pas de signaler aussi que la transcription au sens défini de R.VION reste « [...] *une condition nécessaire à tout travail linguistique d'analyse* »⁸⁸.

Pour ces raisons et pour des raisons multiples, nous avons transcrit⁸⁹ tout le débat. Il nous a paru convenable aussi de donner une description détaillée de toutes les étapes de la conversation. Ce qui nous a permis d'analyser des tours de parole propres à chaque apprenant.

Dans le souci de transcrire le débat enregistré ainsi que l'entretien en corpus d'analyse, nous avons opté pour l'application des conventions de ROBERT VION⁹⁰. Nous nous permettons de signaler que nous avons sélectionné quelques symboles jugés efficaces qui se présentent comme suit :

⁸⁶ DISTER Anne, SIMON Anne Catherine, « *La transcription synchronisé des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé* », http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf, centre de recherche VALIBEL, p. 02.

⁸⁷ DISTER Anne, SIMON Anne Catherine, « *La transcription synchronisé des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé* », Op. cit, p.79.

⁸⁸ BENAMAR Rabéa, « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* », 2013, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p. 140.

- Le lecteur peut se référer au corpus dans la partie « annexe ».

⁸⁹ Lors de la transcription, nous avons pris en considération que le verbal (absence du para verbal et du non verbal).

⁹⁰ Lors de la transcription, nous avons pris en considération que le verbal (absence du para verbal et du non verbal).

L'usage des deux conventions (' ,) désignant une intonation montante et descendante avec changement de registre.

Les rires sont substitués par **(RIRE)** et lorsqu'il s'agissait de pauses, les trois signes (+, ++, +++) désignent alors des pauses brèves, moyennes ou très brèves.

Il arrive toutefois que les apprenants trouvent très difficilement les mots appropriés pour exprimer ou même pour continuer leur discours, à ce moment-là ils allongent le terme prononcé, et ceci était substitué par le signe : **euh :::** qui signifie allongement de la syllabe.

Toutes les séquences inaudibles ou incompréhensibles à cause d'un chevauchement, de la friture ou de la voix basse de l'interlocuteur sont remplacées par [...].

Quant aux mots inaudibles d'une, de deux ou de trois syllabes sont substitués par **XXX**.

➤ **Convention complémentaire :**

Dans le souci de garder l'anonymat, nous avons remplacé les noms des étudiants par une initiale fictive : E1- E2- E3 ...EN.

II.1.3. Questionnaire :

Nous avons élaboré un questionnaire bien précis avec des questions ciblées, adressé au même public comme technique, voire un moyen plus pratique mais aussi très efficace à travers lequel nous arrivons à la fois à collecter méthodiquement plus d'informations en peu de temps et obtenir des renseignements quantitatifs et qualitatifs.

Le dit questionnaire comportant treize questions est réparti en deux parties ; la première appelé « les informations sur l'enquêté(e) » et nous entendons par cela : la fiche signalétique et qui se présente comme suit :

- *N°* : une numérotation attribuée à chaque apprenant afin de garder l'anonymat.
- *Sexe*.
- *L'âge*.
- *Le type de baccalauréat obtenu* : pour vérifier leur choix pour la langue française.
- *La note du français au BAC* : afin de déterminer le niveau des apprenants en langue.
- *La fonction des parents* : nous avons vérifié la fonction des parents tout en enquêtant sur l'origine précise de leur choix d'aborder une licence FLE.

Quant à la seconde partie, elle se compose d'une série de questions. Nous avons opté dans notre questionnaire pour différents types de questions, entre autres :

- Des questions ouvertes : le but est de recueillir des opinions diverses ainsi que des réponses personnalisées telles que (les questions n° **01-09 et 11**)
- Des questions fermées, telles que :
 - Des questions “à choix binaire”⁹¹ **exemple** : sexe : masculin, féminin.
 - Des questions “à choix multiples” **exemple** : (questions n° **2-3-4-5-6-7-8-10-12-13**) dans le but d’obtenir des réponses très précises pour apporter plus d’éclaircissements à notre problématique.

Ainsi que des questions où plusieurs réponses sont possibles. **Exemple** : (**5-6-7-8-10-12-13**).

Chacune de ces questions est orientée vers un objectif précis. Nous avons commencé par une phrase introductive afin de positionner l’apprenant par rapport au sujet, tout en lui fournissant une idée du contexte dont il s’agit.

- Les questions (**1-2-3-9-10**) nous ont permis de déterminer le degré d’implication des apprenants lors des activités orales réalisées en groupe dans le cadre d’une approche communicative, ainsi que de vérifier l’importance des pratiques de classe et leur impact sur les apprenants en question.
- Connaître le genre de difficultés rencontrées chez la majorité des apprenants est un facteur essentiel pour nous, à travers lequel nous avons pu fixer ce qui incite les uns à intervenir et à contribuer en classe, et les autres à se réfugier dans le mutisme, chose que nous pouvons visualiser à travers les questions (**4-5-6-7**).
- Nous avons tenu à vérifier à travers la question (**11**) si le “débat” était une source de motivation pour eux.
- La question (**12**) nous a permis de vérifier si la répétition et la prise de notes ont bien un rôle dans le développement des compétences orales, notamment la compétence argumentative.
- Quant aux deux questions (**8 et 13**) elles comprennent différentes propositions à travers lesquelles nous sommes parvenus à déterminer le degré de compétence argumentative ainsi que la capacité à interagir oralement chez chaque apprenant.

Après avoir mis en œuvre l’enquête par questionnaire, il nous a été devenu possible de traiter, d’analyser et d’interpréter les résultats obtenus. Nous nous permettons de signaler que

⁹¹ Nous entendons par “questions à choix binaire” ce qui est composé de deux éléments.

c'est un questionnaire auquel les apprenants avaient répondu facilement, et à toutes les questions, en d'autres termes, nous n'étions confronté à aucune difficulté lors de la collecte de données, au contraire l'enquête s'est déroulée comme nous l'avions souhaité.

II.1.4. Entretien :

Dans ce cadre nous avons opté pour un entretien de type "directif", or dans le cadre de ce dernier « *l'enquêteur pose des questions selon un protocole strict, fixé à l'avance* »⁹². Ce qui était le cas dans notre étude.

Avant d'entamer notre entretien, nous avons tout d'abord demandé la permission à l'enseignant d'accepter d'être enregistré, nous avons préparé quelques questions bien précises qui complètent notre analyse et qui se présentent comme suit :

- Pensez-vous réellement que l'étudiant algérien a une insuffisance dans la compétence orale ?
- Est-ce que l'oral est un véritable besoin pour l'étudiant FLE ?
- Comment d'après vous peut-on y remédier ?
- Est-ce qu'il y a une approche ou une théorie visant la compétence orale que vous privilégiez plus que d'autres ? (pour apprendre l'oral).
- Peut-on d'après vous mettre en place les dispositifs nécessaires dans une classe de langue qui mettrait l'apprenant dans les conditions d'(acteur social) ?
C'est-à-dire (quelles sont les activités qui favoriseraient l'action sociale dans une classe de FLE ?)
- Que pensez-vous de l'activité du débat en classe ?
 - Aide t-il réellement l'apprenant à devenir autonome sur le plan langagier ?
- Que pensez-vous monsieur si la 1^{ère} année de licence est réservée aux activités ludiques et interactionnelles telles que : le théâtre, débat de projection de film, forums, écriture des scénarios ...etc ?
- Peut-on réellement rehausser le niveau de compétence de l'oral de nos étudiants si l'apprentissage se limite seulement aux séances de cours et TD (le formel) ?

⁹²<http://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fpsycho.univ-lyon2.fr%2Fsites%2Fpsycho%2FIMG%2Fdoc%2Fdoc-1448.doc&ei=BYGEU8njA66v7Ab2j4H4Ag&usq=AFQjCNF9LBDID0D7yMELFQeIZ9-P53r3Bw>

- Ne faudrait-il pas à repenser la classe de FLE dans un prolongement extrascolaire (informel) c'est-à-dire comment mettre l'apprenant du FLE dans une situation d'immersion ?

Nous avons voulu avoir un avis personnel d'un enseignant sur le fonctionnement interactif dans les débats menés en classe. L'entretien au cours duquel les questions lui ont été adressées s'est déroulé dans une salle ordinaire. Evidemment nous n'avons pas manqué de lui rappeler notre problématique afin de le situer par rapport à notre sujet. Les dites questions avaient engendré diverses réactions. Nous n'avons pas omis d'un autre côté de tenter de comprendre ce qu'il pense du développement de la compétence argumentative dans un contexte d'interaction.

La séance a duré environ une heure trente quatre minutes. A travers laquelle l'enseignant avait présenté différents paramètres assez significatifs à notre avis et auxquels nous apporterons plus de détails dans la partie consacrée à l'analyse.

Concernant l'analyse nous nous sommes basés sur une approche combinée, c'est-à-dire une approche : empirique, descriptive et analytique.

II.1.5. Grille d'observation :

Observer selon le dictionnaire le Petit Robert c'est : « *considérer avec attention, afin de connaître, d'étudier* ». L'observation que nous avons effectuée avait trait à l'aspect éducatif.

Différentes observations sont à distinguer, "l'observation directe non participante" entre autres. Cette dernière consiste à observer directement sans participer au débat ou à l'activité, en d'autres termes, nous étions présentes lors du déroulement du débat, nous avons préféré confier la tâche à l'enseignant qui nous assistait.

Dans un premier temps, nous avons alterné des moments d'observation participante et des moments d'observation non participante afin d'introduire le sujet, ensuite nous nous sommes installés au fond de la salle, ce qui nous a permis à la fois de décrypter plusieurs choses telles que la perception de la manière de la prise de parole propre à chaque apprenant ou encore décrire l'ambiance en classe lors des interactions, mais aussi et surtout d'analyser et d'interpréter les résultats avec assez de clairvoyance.

L'observation sur un terrain d'enquête est structurée par des grilles permettant à la fois de relever, qualifier et quantifier ce qui est observé.

Afin de catégoriser les comportements des personnes observées, nous nous sommes appuyés sur une grille comportant des critères d'observation, chaque critère constitué de questions bien précises⁹³.

Des critères concernant :

- A) L'attitude des apprenants dans le groupe (interactions).
- B) L'attitude de l'enseignant envers ses apprenants.
- C) Le fonctionnement du groupe-classe.

À travers les questions **(1-2-3 et 4)** du critère **(A)** nous avons voulu vérifier si les apprenants prennent des initiatives, si leur prises de parole sont spontanées au sein du groupe afin de vérifier leur degré d'investissement et de responsabilité dans l'activité.

A travers les questions **(1-2-3-4 et 5)** du critère **(B)**, nous avons voulu à la fois vérifier et mettre en évidence les démarches nécessaires à la gestion de la classe.

Quant aux questions **(1-2-3 et 4)** du critère **(C)**, elles relèvent de leurs motivations au sein du groupe lors du déroulement de l'activité.

II.2. Traitement des données :

A partir des données recueillies, nous présentons dans la présente partie des résultats propres à chaque outil utilisé sous forme de tableaux, à travers lesquels nous avons compté les effectifs et calculé les fréquences en pourcentage, qui seront analysés de manière détaillée dans notre analyse.

⁹³ Voir annexe n° 07, p. 231.

II.2.1. Traitement des données recueillies de l'enregistrement :

1. Sont consignées dans le tableau suivant le nombre de tours de parole propre à chaque apprenant ainsi que la durée et la longueur moyenne de son intervention. Ceci afin de déterminer le taux de leurs participations durant le déroulement du débat.

<i>Apprenants</i>	<i>Nombre de tours de parole(TDP)</i>	<i>Pourcentage %</i>	<i>Temps réalisé mnt/ scd</i>
EN	155 TDP	31 %	15.22 mnt
E1	100 TDP	20 %	13.21 mnt
E5	28 TDP	5.6%	11.14 mnt
M..	27 TDP	5.4 %	11.03 mnt
E12	24 TDP	4.8 %	01.20 mnt
E2	21 TDP	4.2 %	01.11 mnt
E9	20 TDP	4 %	01.22 mnt
E7	19 TDP	3.8 %	01.08 mnt
E8	17 TDP	3.4 %	01.02 mnt
E11	16 TDP	3.2 %	00.72 scd
E6	14 TDP	2.8 %	01.05 mnt
E16	13 TDP	2.6 %	00.60 scd
E15	10 TDP	2 %	00.46 scd
E4	09 TDP	1.8 %	00.38 scd
E13	09 TDP	1.8 %	00.98 scd
E10	06 TDP	1.2 %	00.55 scd
E17	04 TDP	0.8 %	00.33 scd
E3	02 TDP	0.4 %	00.17 scd
E14	01 TDP	0.2 %	00.13 scd
E18	00 TDP	0 %	00
<i>Nombre total des TDP chez les étudiants</i>	340 TDP	68 %	
<i>Nombre total des TDP chez l'enseignant</i>	155 TDP	31 %	
<i>Les TDP du débat enregistré</i>	495 TDP	99 %	

TABLEAU -02-

Le nombre de tours de parole du débat enregistré était de **495 TDP**.

- Le tableau ci-dessous récapitule toutes les formules auxquelles l'apprenant a eu recours dans notre corpus d'analyse telles que les verbes d'opinion, d'appréciations et de paraphrases explicatives.

Genres de formules		<i>Exemples</i>	<i>Nombre de répétitions</i>	<i>Pourcentage %</i>	
	Verbes d'opinion		<i>A mon avis</i>	01	5%
			<i>Je crois que</i>	05	25 %
			<i>Je pense que</i>	05	25 %
			<i>Personnellement</i>	02	10 %
			<i>Je trouve que</i>	04	20 %
			<i>Je constate que</i>	02	10 %
	Appréciations		<i>Je préfère que</i>	08	40 %
Paraphrases explicatives		<i>Je veux dire</i>	01	5 %	
	Total		28	140 %	

TABLEAU -03-

TABLEAU RECAPITULATIF DES DIFFERENTS GENRES DE FORMULES UTILISEES.

- Nous avons pris soin de compter le nombre et le genre de *tics verbaux* existants dans notre corpus d'analyse chez chacun des intervenants, ensuite chez l'ensemble des apprenants tels qu'ils sont mentionnés dans le tableau suivant :

Cadre méthodologique : outils de recherche et traitement des données

Etudiants	Euh	Ou bien	Hein	Alors	Donc	D'accord	Par exemple	C'est-à-dire	Voilà	Pour cela	Aussi	Je ne sais pas	Exactement	Bein	Pourcentage %
EN	18	03	14	02	29	26	06	01	04	00	00	01	00	00	20.8 %
M.	05	02	00	01	10	06	02	02	01	00	00	00	00	00	5.8 %
E1	118	01	01	24	02	03	00	00	37	02	01	00	00	00	34.02 %
E2	08	00	00	01	03	01	02	00	01	00	00	00	00	00	2.88 %
E3	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00 %
E4	01	00	00	00	01	00	01	00	01	00	00	00	00	00	0.54 %
E5	07	00	00	01	02	00	02	00	01	00	01	00	00	00	2.52 %
E6	04	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	00	00	1.08 %
E7	06	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	1.26 %
E8	08	01	00	00	01	00	02	01	02	00	00	00	00	00	2.70 %
E9	10	00	00	00	01	00	01	01	00	00	00	01	01	00	2.70 %
E10	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	0.18 %
E11	04	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0.72 %
E12	01	00	00	00	02	00	02	00	02	00	00	00	00	00	1.26 %
E13	05	01	02	00	03	00	00	00	00	00	00	00	00	00	1.98 %
E14	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0.18 %
E15	02	00	00	00	01	00	00	01	01	00	00	00	00	00	5.18 %
E16	01	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01	00	0.54 %
E17	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0.18 %
E18	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00 %
TOTAL	200	08	17	29	55	37	18	06	50	02	05	02	02	01	84.70 %
	28 %	1.12 %	2.38 %	2.66	7.70 %	5.18 %	2.52 %	0.84 %	07 %	0.28 %	0.7 %	0.28 %	0.28 %	0.14 %	59.08 %

TABLEAU -04-

TABLEAU RECAPITULATIF DU NOMBRE REPETE DES TICS VERBAUX

4. Nous avons compté le nombre d'extraits émanant des apprenants et contenant des répétitions et des reformulations dans l'intention de démontrer leurs rôles ainsi que leurs impacts dans le développement des compétences communicatives orales. Les résultats obtenus sont comme suit :

Apprenants	Nombre d'extraits	Pourcentage %
EN	01 EXT	0.2 %
M	01 EXT	0.2 %
E01	42 EXT	8.4 %
E02	01 EXT	0.2 %
E03	01 EXT	0.2 %
E04	01 EXT	0.2 %
E05	06 EXT	1.2 %
E06	02 EXT	0.4 %
E07	04 EXT	4.2 %
E08	00	00
E09	08 EXT	1.6 %
E10	02 EXT	0.4 %
E11	02 EXT	0.4 %
E12	02 EXT	0.4 %
E13	02 EXT	0.4 %
E14	01 EXT	0.2 %
E15	00	00
E16	00	00
E17	00	00
E18	00	00
TOTAL	76 EXT	18.6 %

TABLEAU -05-

NOMBRE D'EXTRAITS CONTENANT "DES REPETITIONS ET DES REFORMULATIONS"

5. Dans le tableau suivant sont signalés le nombre ainsi qu'un échantillon des reformulations émises (A) et ratifiées (B) ; ce sont des reformulations différentes, la première est propre aux apprenants, la seconde aux enseignants.

(A) Nombre de reformulations chez l'ensemble des apprenants	Nombre de reformulations	07	Exemples
	Pourcentage %	1.4 %	1) - E05 : ...je peux pas rester perdre mon temps ' ... - E04 : ... on gaspille du temps , ... 2) - EN : ... ils ont les mêmes passions ' -E01 : les mêmes centres d'intérêts , ...
(B) Reformulations ratificatives	Nombre de reformulations	65	1) -E08 : je pense que ça permet le partage d'informations entre les individus , -EN : très bien ,donc de ce coté là c'est bien , 2) - E12 : ou de faire des contacts avec des amis , - EN : oui très bien ,
	Pourcentage %	13 %	

TABLEAU -06-

NOMBRE DE REFORMULATIONS (A) / (B)

6. Intéressés au plus petit détail dans les énoncés émis par les apprenants en question, nous avons compté le nombre de répétition d'amorces *modifiées*, *complétées* et *inachevées* chez chacun de nos intervenants et que nous présentons sous forme de tableau récapitulatif :

Apprenants	Nombre d'amorces de mots complétées	Pourcentage %	Nombre d'amorces de mots modifiées	Pourcentage %	Nombres d'amorces de mots inachevées	Pourcentage %
E01	16 AMC	2.88 %	23 AMM	4.14 %	01 AMI	0.18 %
E02	01 AMC	0.18 %	00 AMM	00 %	/	/
E03	00 AMC	00 %	02 AMM	0.36 %	/	/
E04	00 AMC	00 %	00 AMM	00 %	/	/
E05	00 AMC	00 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E06	02 AMC	0.36 %	00 AMM	00 %	/	/
E07	00 AMC	00 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E08	00 AMC	00 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E09	00 AMC	00 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E10	00 MAC	00 %	02 AMM	0.36 %	/	/
E11	00 AMC	00 %	02 AMM	0.36 %	/	/
E12	00 AMC	00 %	00 AMM	00 %	/	/
E13	00 AMC	00 %	00 AMM	00 %	/	/
E14	01 AMC	0.18 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E15	01 AMC	0.18 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E16	00 AMC	00 %	00 AMM	00 %	/	/
E17	00 AMC	00 %	01 AMM	0.18 %	/	/
E18	00 AMC	00 %	00 AMM	00 %	/	/
TOTAL	21 AMC	03.78 %	36 AMM	06.48 %	/	/

TABLEAU -07-

TABLEAU RECAPITULATIF DES TROIS TYPES D'AMORCES

Nous ajoutons comme suit quelques exemples issus de notre corpus afin de mieux comprendre le phénomène.

Exemples d'amorces de mots complétées :

E01 : c'est des **ré-** des **réunions**.

E01 : en 2007 **s'aug-** **s'augmente** la ...

E02 : on va nous juger **de euh** **d'euh-d'hypocrite**

E06 : **d'-** **de** défouler

E06 : **d'-** **d'extérioriser**

Exemples d'amorces de mots modifiées :

E03 : de connecter avec les gens **qui –avec le monde**.

E03 : ça nous permet de parler et **de- d'extérioriser** voilà

E05 : **à-les –aux appels** téléphoniques

E07 : parler **avec – à- nos parents**

Exemples d'amorces de mots inachevées :

E02 : ils préfèrent la vie **d'euh ::: -alors que ..**

7. Nous nous sommes aperçus que l'usage du « mais » a surgit plusieurs fois tel qu'il est mentionné dans le tableau "09". Il nous a paru utile de compter le nombre répété du "mais" et d'expliquer le phénomène. Lequel dispose d'une fonction argumentative tout en s'érigeant comme articulateur à visée argumentative.

MAIS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	Pourcentage %
08 fois	03	01	/	/	01	/	/	/	/	/	01	01	01	/	/	/	/	/	1.44 %

TABLEAU -08-

NOMBRE REPETE DU "MAIS"

II.2.2. Traitement des données recueillies de la grille d'observation :

1. A partir de nos observations, nous remarquons que lors du déroulement du débat les apprenants collaboraient volontiers. Ce qui explique qu'ils ont apprécié le travail de groupe en éprouvant parfois le besoin de recourir à une aide mutuelle. De ce fait nous nous permettons d'expliquer le phénomène de la manière suivante sous forme de tableau récapitulatif.

<i>Attitude de l'apprenant au sein du groupe</i>						<i>Attitude de l'enseignant envers le groupe classe</i>			
<i>Nombre d'apprenants (18)</i>	<i>Participation</i>		<i>Auto correction</i>	<i>Adaptation au groupe</i>		<i>Volontaire dans ses interventions</i>			
	<i>active</i>	<i>Imposée</i>		<i>positive</i>	<i>Négative</i>				
<i>E01</i>	+		+	+		+	Monopolise t-il la parole	25%	-
<i>E02</i>	+		+	+		+		50%	+
<i>E03</i>		*			*	-		70%	-
<i>E04</i>	+		+	+		+	Réponses aux questions	<i>Totale</i>	-
<i>E05</i>	+		+	+		+		<i>Partielle</i>	+
<i>E06</i>	+		+	+		+		<i>Aucune</i>	-
<i>E07</i>	+		+	+		+	Sont-ils interrogés par l'enseignant	<i>Oui</i>	+
<i>E08</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E09</i>	+		+	+		+		<i>Parfois</i>	+
<i>E10</i>	+		+	+		+	Les questions sont-elles adressées au groupe	<i>Oui</i>	+
<i>E11</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E12</i>	+		+	+		+	Evite t-il les critiques négatives	<i>Oui</i>	+
<i>E13</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E14</i>		*			*	-		Connaissances des apprenants par rapport au sujet	<i>Satisfaisantes</i>
<i>E15</i>	+		+	+		+	<i>Peu satisfaisantes</i>		-
<i>E16</i>	+		+	+		+	<i>Très satisfaisantes</i>		-
<i>E17</i>		*			*	-	Climat du groupe	<i>Participation</i>	+
<i>E18</i>					*	-		<i>Concentration</i>	+
								<i>Dynamisme</i>	+/-
								<i>Timidité</i>	+

TABLEAU-09-

ATTITUDES DES PARTICIPANTS LORS DU DEBAT

II.2.3. Traitement des données recueillies du questionnaire :

1. Ci-dessous quelques chiffres en rapport avec les attitudes rencontrées des apprenants ainsi que leurs capacités à agir une fois interpellés à l'oral.

<i>Quand vous êtes sollicité à l'oral en classe, êtes vous :</i>	<i>ATTITUDES ET CAPACITE DE L'APPRENANT INTERPELLE A L'ORAL</i>			
	<i>Propositions</i>	<i>Résultats</i>	<i>Pourcentage %</i>	<i>Total</i>
	Perturbé (e)	04	22.22 %	99.98 %
	Prêt (e) à répondre de manière spontanée et avec facilité	13	16.66 %	
	Hésitation à prendre la parole à des fins de réorganisation d'idées.	11	61.10 %	
	Indifférent (e).	00	00 %	
<i>Lors d'une prise de parole en classe, vous :</i>	<i>1. Attendez le bon moment pour parler</i>	14	77.77 %	99.98 %
	<i>2. Prenez la parole quand vous voulez</i>	01	5.55 %	
	<i>3. Parlez lentement pour ne pas vous tromper</i>	03	16.66 %	

TABLEAU -10-

2. Par ailleurs nous avons déterminé le genre de difficultés éprouvées par les apprenants de 1^{ère} année FLE à l'oral et leurs provenances. Les résultats constatés s'annoncent comme suit :

<i>DIFFICULTES RENCONTRES A L'ORAL</i>			
	<i>Quelques hypothèses</i>	<i>Nombre d'étudiants</i>	<i>Pourcentage %</i>
GENRES DE DIFFICULTEES	Avez-vous du mal à comprendre tout ce que l'enseignant dit.	01	5.55 %
	Vous comprenez mais vous avez du mal à répondre	04	22.22 %
	Vous avez l'idée mais vous avez du mal à vous exprimer	16	88.88 %
LES CAUSES DES DIFFICULTEES	La grammaire	05	27.77 %
	Le vocabulaire	06	33.33 %
	La langue en général	05	27.77 %
	Le stress	02	11.11 %

TABLEAU -11-

3. Rappelons qu'un autre facteur entre en jeu, celui du "silence". En se réfugiant dans le mutisme, très souvent des silences significatifs, nous nous sommes posé la question, pourquoi gardent-ils le silence lors des échanges verbaux au lieu de participer activement dans leur développement. Nous avons préféré leur adresser cette question afin de déterminer les causes qui les incitent à se taire au moment où il faut agir. Les résultats sont les suivants :

<i>LES DIFFERENTES CAUSES DU SILENCE LORS DES ECHANGES ORAUX</i>		
<i>Propositions :</i> <i>Gardez-vous le silence lors des échanges :</i>	<i>Nombre d'étudiants</i>	<i>Pourcentage %</i>
1. Par preuve de concentration.	09	50 %
2. Par peur de prendre la parole en public.	05	27.77 %
3. Par peur de vous sentir ridicule.	03	16.66 %
4. Afin d'éviter d'autres questions.	01	5.55 %
5. Parce que vous êtes indifférent (e).	00	00 %
	/ 18	99.98 %

TABLEAU -12-

4. Quel est à présent l'impact des activités orales sur les apprenants ? le tableau qui suit tente d'y répondre :

<i>IMPACT DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES LANGAGIERES</i>				
	<i>Propositions</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Pourcentage %</i>	<i>Total</i>
<i>Pensez-vous que la pratique de la langue lors des séances d'oral en classe favorise l'apprentissage et aide l'apprenant à développer ses capacités à communiquer en français ?</i>	<i>OUI</i>	17	94.44 %	99.99 %
	<i>NON</i>	01	5.55 %	
<i>Arrivez-vous à découvrir où se situent vos erreurs et à vous corriger ?</i>	<i>OUI</i>	12	66.66 %	99.99 %
	<i>NON</i>	00	00 %	
	<i>UN PEU</i>	06	33.33 %	
<i>Remarquez-vous une amélioration dans vos compétences après chaque séance ?</i>	<i>OUI</i>	17	94.44 %	99.99 %
	<i>NON</i>	01	5.55 %	

TABLEAU -13-

5. Analysons quantitativement à présent les réponses des apprenants en fonction de leurs propre choix en matière du degré de la compétence argumentative.

<i>La capacité à argumenter oralement chez les apprenants</i>	<i>Ordre de classement</i>																	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18
Répondre brièvement de manière spontanée	02	01	03	04	04	05	01	01	04	05	06	05	04	03	04	04	01	06
Défendre votre point de vue	01	03	01	01	01	01	02	02	01	01	01	01	05	01	01	01	02	01
Défendre votre idée et la clarifier en illustrant par des exemples	04	05	02	02	02	02	04	03	02	02	03	02	03	02	05	02	05	03
Pouvoir reformuler	03	02	04	03	03	06	05	05	03	03	02	04	06	04	06	03	04	05
Convaincre l'autre en émettant une série d'arguments de manière logique	05	04	05	05	05	03	03	06	05	04	04	03	01	05	02	05	03	02
Influencer l'autre de manière à lui faire changer d'avis	06	06	06	06	06	04	06	04	06	06	05	06	02	06	03	06	06	04

TABLEAU -14-

6. Connaitre l'opinion des apprenants et obtenir leurs appréciations sur le genre d'activité proposée est un facteur déterminant quant au degré de leurs motivations. Le tableau suivant consigne numériquement leurs appréciations qui dénotent de l'intérêt qu'ils portent à l'activité proposée.

<i>Appréciations des apprenants</i>	<i>Résultats</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage %</i>
	<i>OUI</i>	<i>14</i>	<i>77.77 %</i>
	<i>NON</i>	<i>03</i>	<i>16.66 %</i>
<i>Avis des étudiants sur le genre d'activité</i>	<i>Pensez-vous que ce genre d'activité est :</i>	<i>Résultats</i>	<i>Pourcentage %</i>
		<i>Nombre de réponses</i>	
	<i>Intéressant</i>	<i>09</i>	<i>50 %</i>
	<i>Important</i>	<i>12</i>	<i>66.66 %</i>
	<i>Ennuyeux</i>	<i>0</i>	<i>00 %</i>
	<i>Motivant</i>	<i>05</i>	<i>27.77 %</i>
	<i>Indispensable</i>	<i>0</i>	<i>00 %</i>

TABLEAU -15-

APPRECIATION ET DEGRES D'IMPORTANT DE L'ACTIVITE

7. Le fait de débattre mène-t-il vers une autonomie salutaire sur le plan langagier ? Une question était nécessaire pour y répondre. A cette fin, les chiffres retenus dans le tableau suivant sont révélateurs ; voir (A).

<i>Le débat mène t-il à l'autonomie ?</i>	<i>Propositions</i>	<i>Résultats</i>	<i>Pourcentage %</i>
	<i>Oui</i>	<i>13</i>	<i>72.77 % (A)</i>
	<i>Non</i>	<i>01</i>	<i>5.55 % (B)</i>
	<i>Aucune réponse</i>	<i>04</i>	<i>22.22 %</i>
<i>Total</i>		<i>99.99 %</i>	

TABLEAU -16-

LE DEBAT COMME ETAPE VERS L'AUTONOMIE

II.2.4. Traitement des données recueillies de l'entretien :

L'enseignant avec qui nous nous sommes entretenus lors de notre investigation n'a pas manqué de signaler plusieurs points, des points que nous avons développé dans la partie consacrée à l'analyse des données afin de démontrer l'utilité des éléments qui caractérisent et qui coopèrent à un développement durable d'une compétence argumentative. Et que nous présentons sous forme d'un tableau récapitulatif :

<i>TABLEAU RECAPITULATIF DES IDEES "CLES" EMISES PAR L'ENSEIGNANT LORS DE L'ENTRETIEN</i>		
<i>Idées</i>	<i>Idées phares (clés)</i>	<i>Ligne (s)</i>
01	Les conditions pédagogiques	07
02	Le contexte extrascolaire	19 et 21
03	L'impact du choix des activités	25-27-29 et 35
04	L'implication et le degré de responsabilité de l'apprenant	54
05	L'étayage	135
06	Méthodes et moyens	162
07	Le travail de groupes	167-168

TABLEAU -17-

L'intervention de l'enseignant nous a permis de déceler quelques détails qui reposent sur son expérience personnelle.

Chapitre troisième :

*Analyse des données : pratiques orales et
compétence argumentative chez des étudiants
de 1^{ère} année*

Au cours de ce chapitre, nous soulèverons le voile sur ce qui se dissimule derrière le rôle des activités langagières, entre autres “le débat“, nous démontrerons l’impact de cette activité dans le développement des capacités langagières notamment “la compétence argumentative“ chez les apprenants de première année français langue étrangère, et répondrons à notre problématique et ce en appliquant le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES, car pour des raisons multiples il nous a paru plus adéquat de se référer à ce modèle étant donné qu’il traduit convenablement une situation de communication.

Nous avons opté pour une démarche qui nous a semblé plus simple, plus adéquate, plus représentative celle de faire “parler“ les données de l’enregistrement que nous avons menés avec les apprenants de première année FLE, de l’entretien, ensuite celles du questionnaire qui leur a été adressé afin d’obtenir des résultats plus probants.

Nous avons choisi cette option pour qu’il y ait plus de visibilité dans l’analyse des données.

III.1. Etude d’un débat :

Nous nous focaliserons dans la présente partie sur les stratégies argumentatives développées tout au long du débat ce qui permettra davantage de clarté à notre problématique, nous décrirons les échanges, développerons ce qui semble utile par rapport à notre problématique et démontrerons ensuite l’évolution de la compétence argumentative chez les uns et chez les autres en nous référant sur le modèle SPEAKING de Dell HYMES que nous avons expliqué en méthodologie.

III.1.1. Pratiques observées :

Dix huit étudiants de la classe de première année ont contribué au débat, leur âge varie entre 19 et 23 ans, treize d’entre eux détiennent un bac littéraire, les cinq autres un bac scientifique. La note de français obtenue chez ces derniers varie entre 11 et 18.

Autrement dit, si l’on tient compte de l’échelle d’évaluation CECR, leur niveau varie entre intermédiaire et avancé. Signalons que pour deux d’entre eux, le père était enseignant.

A partir de nos observations, nous avons pu remarquer que les apprenants de première année français langue étrangère faisaient appel à leurs connaissances tout au long de l’échange verbal et ce en fonction de l’activité.

III.1.1.1. La productivité verbale chez les apprenants :

Nous avons compté le nombre d'interventions par interlocuteur que nous représentons sous forme de graphie, comme suit:

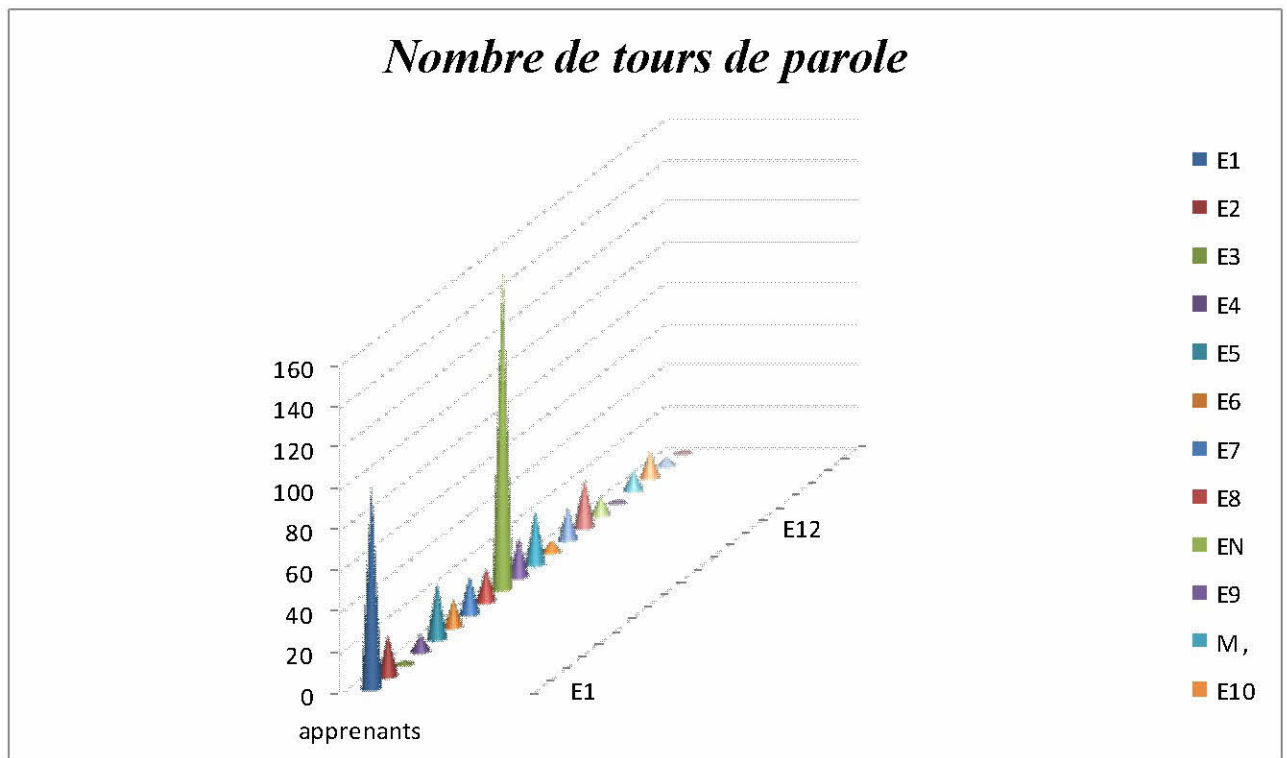


FIGURE -01-

Au cours de notre investigation et suivant les productions recueillies des apprenants, nous avons compté les tours de paroles de chaque intervenant. Lequel résume le nombre total des tours de parole du débat enregistré qui nous fait **495 TDP** durant **59 minutes et 59 secondes**. Nous nous sommes rendu compte que les connaissances des apprenants en question étaient satisfaisantes par rapport au sujet. Les efforts fournis par les apprenants étaient mus par la volonté de négocier leur rôle au sein du groupe.

Comme nous le voyons ici, les tours de parole ou les échanges les plus longs sont ceux initiés par l'enseignant et qui atteignaient jusqu'à **31 %**, alors que chez l'ensemble des étudiants le taux montait jusqu'à **68 %**. Ceci signifie que d'une part, l'enseignant ne monopolisait pas la parole mais au contraire intervenait au moment où il le fallait pour relancer la discussion et rompre le silence. Il évitait de solliciter individuellement les apprenants qui n'intervenaient pas, en revanche il réagissait à leurs rares interventions en employant un français clair, tout en faisant preuve d'humour à l'occasion mais aussi en

donnant son point de vue personnel. D'autre part, chaque étudiant a contribué par son lot d'interventions à la progression du débat. Ce qui explique aussi que le débat en tant qu'activité didactique a suscité la prise de parole de chaque participant. C'est donc un moyen parmi d'autres de mettre l'apprenant dans une situation de communication, en rapport avec la langue. Malgré ses courtes interventions, cette activité a stimulé le besoin de communiquer chez l'apprenant, comme nous l'avons fait remarquer dans la figure ci-dessous :

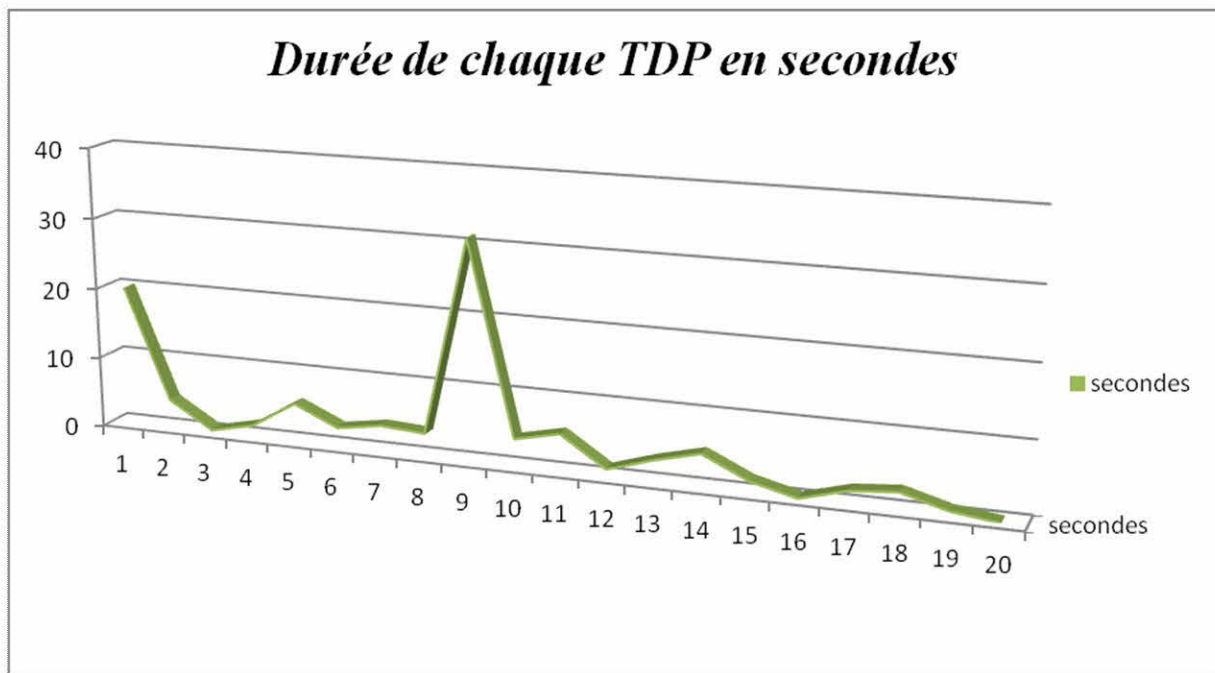


FIGURE -02-

Nous avons chronométré le temps de l'énonciation par interlocuteur, les observations relevées, nous ont permis à la fois de concevoir la progression de la durée des TDP, et de constater que les apprenants avaient tendance à émettre des phrases courtes, brèves qui ne dépassaient pas les 20 secondes. L'enseignant quant à lui posait des questions afin de les encourager à parler et de stimuler leur concours. A partir de la durée ou de la longueur moyenne des TDP des apprenants nous avons pu remarquer que la *productivité*⁹⁴ chez ces derniers reste succincte. Chose qui apparaît aussi dans leurs comportements, trois parmi ces différents comportements ont apparus dans notre corpus : parmi les dix huit participants nous avons des apprenants « *hyperactifs* » qui interagissent avec facilité, prennent la parole volontairement sans être interrogé, et toujours en mouvement tels que :

➤ **E1 : 100 TDP.**

⁹⁴ La productivité : il s'agit de toutes les productions orales, en d'autres termes ; c'est ce qui est produit oralement par l'apprenant dans une situation d'interaction (énoncés produits).

- **E2 : 21 TDP.**
- **E5 : 28 TDP.**
- **E6 : 14 TDP.**
- **E7 : 19 TDP.**
- **E8 : 17 TDP.**
- **E9 : 20 TDP.**
- **E11 : 16 TDP.**
- **E12 : 24 TDP.**
- **E16 : 13 TDP.**

Ce qui se reflète dans le nombre de tours de parole.

D'autres se révèlent « *peu performants* », étant donné qu'ils ont fourni un minimum d'efforts, ou participé avec un minimum de prise de parole, tels que :

- **E3 : 02 TDP.**
- **E4 : 09 TDP.**
- **E10 : 06 TDP.**
- **E13 : 09 TDP.**
- **E14 : 01 TDP.**
- **E15 : 10 TDP.**
- **E17 : 04 TDP.**

Et des étudiants « *timides et retirés* », ils ont carrément évité de prendre la parole et d'exprimer leur opinion ou de s'extérioriser, c'est le cas de :

- **E18 : 00 TDP.** (aucune prise de parole, aucune participation)

Ce qui nous incite à penser à la notion de “ dialogicité “ qui se mesure par le nombre de TDP de chaque apprenant et d'en déterminer son degré d'implication.

III.1.1.2. DIALOGICITE : élément apparent ou latent ?

Afin d'éclaircir la notion de “dialogicité“ nous avons choisi la définition qui nous a paru la plus adéquate : «*On parle de faible dialogicité lorsque l'implication des apprenants est très ponctuelle (par exemple : il intervient par un seul tour de parole dans un échange). En revanche, il y a forte dialogicité si l'apprenant est impliqué dans des échanges longs avec*

ARNAUD Christine ; il y a forcément implication de l'apprenant si les caractéristiques suivantes ont lieu:

« *L'appréciation subjective des apprenants en eux-mêmes,*

L'intensité de la tonalité des voix,

La dynamique gestuelle et la mobilité des apprenants dans la classe,

L'oubli momentané des impératifs horaires et le fait que la conversation se poursuit en dehors de la salle de cours, certaines stratégies de prise de parole comme par exemple les interruptions réciproques »⁹⁶.

Ceci montre bien que non seulement le sujet retient l'attention de l'apprenant, que l'activité suscite son intérêt mais aussi existe une bonne dimension relationnelle entre les membres du groupe. Et s'il y a implication consciencieuse et approfondie, il y aura inévitablement développement d'une compétence communicative langagière, notamment la compétence de l'argumentation.

Quand l'apprenant adhère à l'activité nous remarquons lors de sa contribution, le recours aux verbes d'opinion. ARNAUD CHRISTINE signale que l'usage des verbes d'opinion ainsi que les notions d'appréciation tels que : ("je ", "pour moi", " en ce qui me concerne", [...], "je n'aime pas", "je préfère", "je suppose")⁹⁷ montrent l'effort cognitif produit par l'apprenant. Or, si nous partons de l'idée que la phrase énoncée par l'apprenant est une interprétation de ce qu'il pense du thème abordé, nous comprenons que « *penser, c'est réagir à une représentation* » (Bally 1950)⁹⁸, donc une représentation mentale propre à lui.

Par le simple fait qu'il s'implique dans l'activité, il va d'abord réfléchir ensuite extérioriser ce qu'il juge personnellement adéquat et ce en émettant des phrases, il recourt automatiquement à des verbes d'opinion, comme leur nom l'indique afin de défendre sa position et d'exprimer son idée.

Nous pouvons vérifier ceci en prenant appui sur les exemples qui suivent :

Exemple N°01 :

TDP. N° 84. E01: je crois que euh ::: c'est la façon la plus répandu ...

⁹⁶ ARNAUD Christine, « *L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère* », mélanges CRAPEL, n°26, p. 41.

⁹⁷ ARNAUD Christine, « *L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère* », Op, cit. p.42.

⁹⁸ TUCHAIS Simon, « *Les verbes d'opinion et la modalisation en français : état des lieux et perspectives* », Sophia University, 2012, n° 47, p. 154.

TDP. N° 158. E05 : *je pense que* c'est de la perte de temps ...

TDP. N° 465. E02 : *on constate qu'*il y a des aspects positifs et négatifs ...

Nous avons expressément prêté attention à ce point en comptant le nombre des verbes d'opinion, d'appréciation, et de paraphrases explicatives utilisés qui figurent dans notre corpus, tel qu'il est mentionné dans la figure ci-dessous :

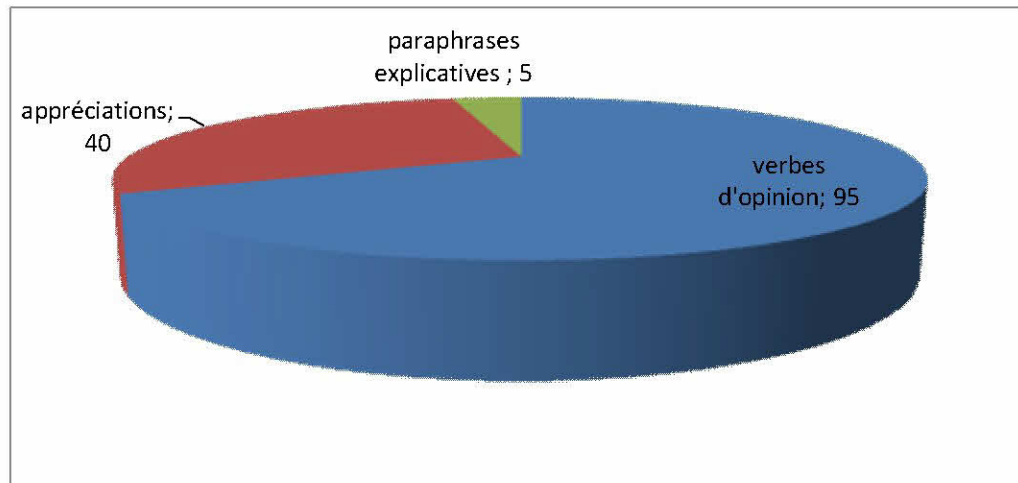


FIGURE -03-

LES GENRES DE FORMULES UTILISEES.

Nous reformulons le tableau déjà cité dans la partie « traitement de données de l'enregistrement » (p.55) sous l'aspect de la figure ci-dessus. Aussi a-t-il été primordial de mettre en évidence l'usage des verbes d'opinion, d'appréciation, de paraphrases explicatives.

A partir des exemples déjà cités, nous constatons qu'il y a implication des apprenants, ils sont présents, agissent et participent peu ou prou en matière de contribution langagière. Nous avons repris d'autres exemples des mêmes participants après une vingtaine de minutes, c'est-à-dire lors du déroulement du débat afin de démontrer s'il y a eu évolution et progression comme suit :

TDP. N° 121. E01 : *Je crois que* les réseaux sociaux ' ont ont un rôle prépondérant ' et euh ::: surtout avec le développement d'euh ::: actuel ' de technologie , de la technologie.

TDP. N° 158. E05: *Moi personnellement je pense que* c'est de la perte de temps, en plus moi euh ::: je ne peux pas parler à une personne invisible ' c'est illogique ' je ne peux pas rester perdre mon temps euh ::: *je préfère* faire

autre chose que euh :::

TDP. N° 258. E07: On peut pas se confier à nos parents ' *je veux dire* il y a des limites '..

Il apparaît clairement après une vingtaine de minutes du débat entre étudiants, que chacun de **E01** et **E05** sont parvenus à développer leurs idées, comme ils ont réussi à émettre plus d'une phrase contenant des verbes d'opinion et de paraphrases explicatives ce qui prouve qu'ils fournissent de plus en plus d'efforts sur les deux plans cognitif et linguistique, ceci montre aussi qu'après chaque utilisation de verbes d'opinion il y a un avis personnel.

L'enseignant avec qui nous nous sommes entretenus avait fait surgir différents paramètres qui ont concouru à une bonne compréhension du fonctionnement interactif⁹⁹ ainsi que son impact dans le développement des compétences communicatives notamment la compétence argumentative, et la construction des connaissances chez les étudiants de première année FLE. Il n'a pas manqué de signaler qu' « *Il faudrait ' que ça les intéresse il faudrait que ça les XXX de prêt d'accord ' de manière à ce qu'ils s'impliquent pour qu'il y ait matière à discussion d'accord ' il faudrait euh ::: euh ::: de préférence de préférence d'avoir un sujet euh ::: euh ::: ou il y ait polémique d'accord ' »¹⁰⁰*

C'est donc à partir du "degré de responsabilité énonciative " que va se produire le développement. D'ailleurs PEKAREK affirme que « *le développement des compétences langagières dépendrait [...] non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales (Vigotski 1978) et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours (Bialystok 1993) »¹⁰¹* et bien évidemment ce degré de responsabilité sur lequel nous insistons est tellement important dans les différentes situations communicatives qui s'offrent à lui. L'apprenant se doit de franchir les étapes de son cursus afin de pouvoir s'exprimer convenablement en langue étrangère. D'ailleurs, si l'apprenant prend l'initiative de parler tout seul c'est qu'il s'intéresse et que l'activité et le sujet ont suscité son intérêt. Cela se mesure évidemment par son implication qui à son tour comporte des effets à la fois négatifs et positifs de l'apprenant, car il est maître de lui-même et l'enseignant ne fait que le guider à trouver sa voie.

Il y a implication dès que l'apprenant contribue en donnant une opinion personnelle.

⁹⁹ **Fonctionnement interactif**: nous essayerons de démontrer à travers cette expression, l'importance des activités interactives qui à la fois permettent et favorisent le développement des connaissances mais aussi des compétences communicatives notamment la compétence en question. (Sur les deux plans cognitif et langagier).

¹⁰⁰ Voir annexe n° 06, page 216, ligne 54.

¹⁰¹ http://acedle.org/IMG/pdf/04_Grassin_RDLC_v10n2-2.pdf

Exemple :¹⁰²

TDP. N° 275. E1 : *je crois que* c'est l'avantage ' on parle librement ' derrière l'écran
' on parle libre- librement **za3ma** ,

III.1.1.4. De l'implication de l'apprenant à l'effort cognitif produit :

L'implication ou encore les efforts cognitifs font partie du rôle de l'apprenant en classe, nous entendons par cela l'effort mental que fournit l'apprenant dans le but de réussir à comprendre ou à produire un énoncé en vue de développer une compétence, l'apprenant est supposé interagir dans un sujet bien déterminé. Mais les efforts fournis par l'apprenant dépendraient tout d'abord de la finalité de la formation dans laquelle il va s'inscrire, et le choix des activités communicatives revient à l'enseignant et ce suivant la même condition. L'enseignant est censé focaliser son attention sur les besoins de ses apprenants en matière de développement pour répondre à leurs attentes. Les apprenants, quant à eux, sont amenés à réaliser les tâches demandées.

Dans le cas où il s'agit de développer sa capacité à communiquer efficacement, l'enseignant doit être en mesure de diversifier les méthodes afin d'assurer une meilleure appropriation du savoir, et l'apprenant doit fournir plus d'efforts afin d'atteindre l'objectif fixé. Ainsi le produit et la dimension de l'activité doivent être pris en considération

Si le participant possède des connaissances sur le sujet évoqué, il fournira moins d'efforts par rapport aux autres parce qu'il maîtrise le thème abordé "le cas de l'enseignant", dans notre étude (l'enseignant fait référence au partenaire fort). En revanche, nous désignons par partenaire faible (l'apprenant), qui accomplit plus d'efforts de compréhension et de production parce qu'il est en phase d'apprentissage, il est en cours de développement. Il s'efforce d'abord de comprendre. Or, comprendre au sens défini de DIJK et KINTSCH (1987) c'est « *la construction progressive d'une représentation interprétative intégrée* »¹⁰³, ce qui explique que comprendre lui permettrait de développer sa capacité à interpréter les choses personnellement et à soutenir son point de vue en émettant des phrases contenant a titre d'exemple des verbes d'opinion, car il s'agit d'une représentation mentale propre à lui. Il lui reste à agir car il doit s'impliquer sérieusement afin qu'il puisse réinvestir ses acquis antérieurs.

¹⁰² Voir annexe n°02, page 145, ligne 275.

¹⁰³ Collectif, «*Effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances* », centre de recherche Psy CLE, p. 04.

Mais pour expliciter aux autres ce qu'il pense, la maîtrise du code linguistique est primordiale. Certes, les deux partenaires ne cultivent pas le même effort cognitif bien qu'ils s'impliquent tous les deux dans une même activité. L'apprenant est censé exploiter des « ressources attentionnelles »¹⁰⁴, plus de concentration, plus de méditation, ce qui est à même de signifier que l'effort cognitif change d'un apprenant à un autre.

Afin de constituer des arguments logiques, "l'écoute" est exigée comme nous l'avons signalé auparavant. D'un autre côté l'observation minutieuse des attitudes d'autrui (enseignant/ apprenant) au sein du groupe s'avère nécessaire. Ce qui répond à la question en rapport avec les opérations qui accompagnent la construction d'un argument. Comment les apprenants procèdent-ils dans leurs interventions ? De quelle manière énoncent-ils leurs arguments (idées) ? Comment s'y prennent-ils pour étayer leurs arguments ? En étant attentif au moindre geste, l'apprenant saura tirer profit.

De par les idées des interactants, il parviendra progressivement à trouver les mots appropriés qui expriment ses idées avant d'agir.

Comment s'y préparer ! La répétition est-elle nécessaire à cette construction ?

Toute action jaillit d'une nécessité et impose une préparation. D'ailleurs, de nombreuses études ont mis en exergue la notion de "répétition". Les chercheurs dans ce domaine ont fini par constater que la répétition facilite la mémorisation et suscite l'imagination conjointement. La réalisation des trois notions de (répétition- mémorisation et imagination) incitent l'apprenant à s'orienter vers un but précis.

La plus difficile des étapes qui reste à développer chez l'apprenant est savoir et pouvoir parler face à un auditoire aisément en prenant en compte la longueur du discours émis.

Pour cette raison les dimensions de l'influence sont prises en considération tel que nous le signale René et Jean SIMONET dans leur article "*Savoir argumenter du dialogue au débat*". A savoir qu'il « faut maîtriser les différentes dimensions de l'influence 'le discours, le comportement, les actes' ».

Selon leurs conceptions, nous vivons en tant qu'êtres au sein d'une société dans laquelle tout est basé sur la communication, la répétition ainsi que la prise en compte des dimensions favorisant le développement d'une stratégie argumentative.

¹⁰⁴ Collectif, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte effet de l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », Op. cit, p. 05.

Nous pouvons démontrer sous forme de schéma le chemin parcouru afin de construire un argument :

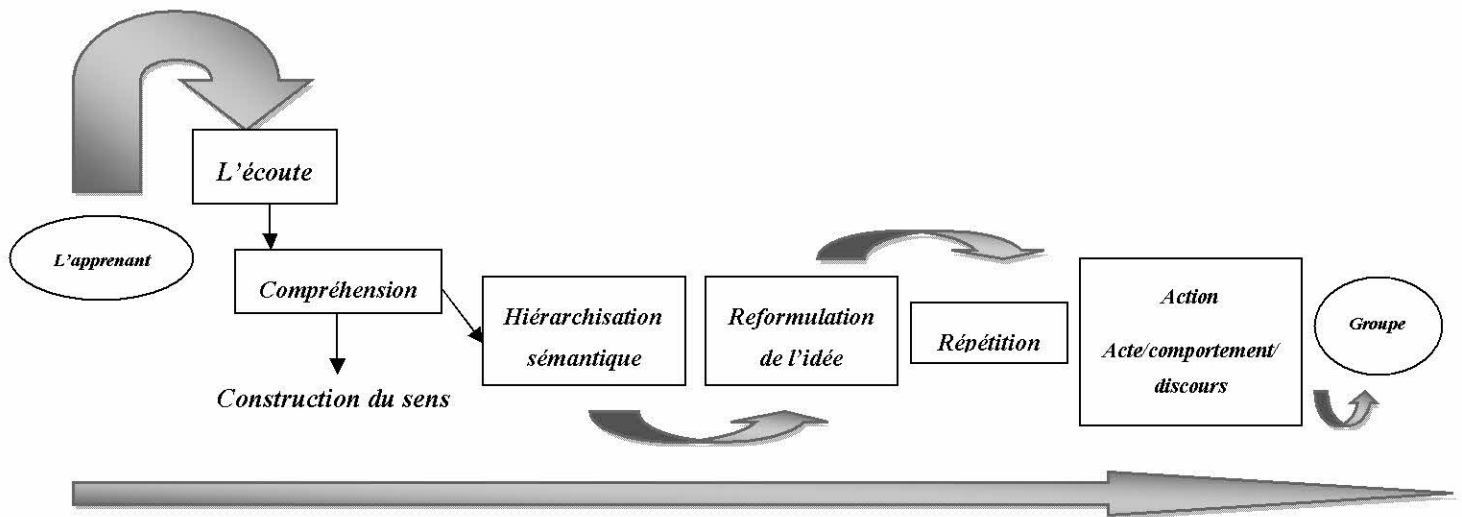


Schéma n° 04 : OPERATIONS ESSENTIELLES DANS LA CONSTRUCTION D'UN ARGUMENT

Comme le précise avec netteté EVELYNE BERARD « les échanges se rapprochent de la réalité et l'apprenant doit s'investir dans la prise en charge de son apprentissage et de son parcours vers l'autonomie »¹⁰⁵. L'auteur affirme donc que c'est à l'apprenant de participer activement à son apprentissage ainsi que dans le développement de ses compétences communicatives. C'est en accordant une priorité à la pratique de la langue qu'on réussit à la maîtriser, principalement pour des apprenants qui se spécialisent dans le domaine des langues étrangères.

Débattre entre eux en classe de langue, c'est accomplir toute une panoplie d'actes verbaux. D'abord c'est les sensibiliser à écouter, à comprendre et à observer ; ces trois notions sont primordiales dans le développement des compétences langagières comme dans le schéma ci-dessus. Pour l'enseignant, échanger avec les apprenants permet de livrer des démonstrations, d'apporter des preuves, plus d'éclaircissements, des explications, d'exprimer l'accord ou le désaccord, enfin de justifier telles ou telles conceptions.

Tous les actes susceptibles d'être réalisés, à condition d'être bien menés, sont en mesure de permettre aux apprenants de mieux verbaliser leurs pensées, de mieux réfléchir, de

¹⁰⁵ VERGNAUD Claire, « Dédramatiser la production orale », IUFM de l'académie de Montpellier, 2008/2009, p.07.

réorganiser leurs idées, de découvrir où se situent leurs erreurs et à se corriger eux-mêmes mais aussi de raisonner et d'argumenter de manière judicieuse et sensée. Etant donné que dans les débats l'interactant tente d'exposer une ou plusieurs explications qu'il estime juste, le dispositif de parole permet au sujet ainsi qu'à son interlocuteur de s'identifier.

A partir des observations effectuées, nous constatons que l'enseignant a su instaurer un climat favorable à l'apprentissage d'où une franche complicité s'est tissée entre les participants qui ont su faire preuve de concentration et de dynamisme. L'enseignant évitait toute critique négative et déstabilisatrice durant l'échange. Les apprenants quant à eux, sont parvenu en une heure à orienter au cours de l'échange le sujet dans les directions les plus diverses, ont mis le doigt sur des sujets différents comme nous pouvons le vérifier ci-dessous :

- Les avantages et les inconvénients du facebook.¹⁰⁶
- La psychologie.¹⁰⁷
- Le risque des images du profil sur facebook.¹⁰⁸
- La liberté d'expression.¹⁰⁹
- La confiance.¹¹⁰
- La facebook et le domaine professionnel.¹¹¹
- La prise de parole en public.¹¹²

- Le travail de groupes.¹¹³
- La publicité.¹¹⁴
- Des économies.¹¹⁵
- Mariage sur le net.¹¹⁶
- La perte de temps.¹¹⁷
- Le suicide.¹¹⁸
- Les maladies.¹¹⁹
- La fainéantise.¹²⁰
- La jalousie.¹²¹
- L'échec scolaire.¹²²
- Le langage SMS.¹²³

¹⁰⁶ Voir annexe '02' ligne [155-208]

¹⁰⁷ Voir annexe '02' lignes 258, 285.

¹⁰⁸ Voir annexe '02' ligne 274.

¹⁰⁹ Voir annexe '02' ligne 275.

¹¹⁰ Voir annexe '02' ligne [276-306]

¹¹¹ Voir annexe '02' lignes 373, 495.

¹¹² Voir annexe '02' ligne 281.

¹¹³ Voir annexe '02' ligne 243.

¹¹⁴ Voir annexe '02' ligne [328- 347].

¹¹⁵ Voir annexe '02' lignes 166, 363, 368.

¹¹⁶ Voir annexe '02' ligne [309-326].

¹¹⁷ Voir annexe '02' ligne [394- 398].

¹¹⁸ Voir annexe '02' ligne [387-393].

¹¹⁹ Voir annexe '02' ligne [401- 406].

¹²⁰ Voir annexe '02' ligne 408.

¹²¹ Voir annexe '02' ligne [410- 419].

¹²² Voir annexe '02' ligne [424 – 431].

Ce qui prouve que les apprenants en question font preuve de dynamisme, et fournissent beaucoup d'effort afin d'élargir leur champ de vision.

III.1.2. Analyse des scénarios :

Prenant à présent quelques extraits tirés du corpus, intitulés : "Scénario"¹²⁴ et à travers lesquels nous tâcherons à la fois, de décrire les stratégies argumentatives mises en œuvre et vérifier l'évolution de la compétence argumentative chez les apprenants au cours de l'activité didactique à laquelle nous nous sommes référés, de la manière suivante :

Scénario 01 :

TDP. 138. EN : allez- y prenez la parole ' on commence qu'est ce que vous en penser du face book . C'est un moyen de communication

TDP. 139. E3 : oui c'est un moyen de communication qui nous permet de de communiquer de connecter ' avec les gens qui- avec le monde '

TDP. 140. EN : de se connecter même si ce monde est virtuel ' comme elle vient de le dire '

TDP. 141. E2 : ça nous permet aussi de rester en contacte avec les cousins qui habitent loin '

TDP. 142. EN : qui habitent loin ' bien

TDP. 143. E8 : ou dans d'autres continents '

TDP. 144. EN : dans d'autres pays ' et d'autres continents '

TDP. 145. E8 : dans d'autres pays là c'est surtout le facebook le plus utilisé '

TDP. 146. EN : et qu'est ce que vous en penser de certains et des gens ou bien les personnes qui utilisent qui parlent qui communiquent avec des gens virtuels qui mettent des noms des filles ou bien des garçons **XXX** intéressant +++

TDP. 147. E1 : c'est des mensonges ' Y a beaucoup de mensonges '

TDP. 148. E8 : par rapport **XXX**

TDP. 149. EN : par rapport à quoi '

TDP. 150. E8 : par rapport aux centres d'intérêts

TDP. 151. M : oui qui provoque des +++

TDP. 152. E1 : qui provoque des **uh** ::: qui développe

TDP. 153. E8 : développe des mensonges '

¹²³ Voir annexe '02' ligne [434 - 458].

¹²⁴ Nous entendons par 'scénario' un extrait tiré du corpus transcrit contenant quelques TPD.

TDP. 154. E1: voilà ' qui développe les mensonges '

TDP. 155. E4: il a des inconvénients et des avantages, par exemple à Alger , à l'Algérie et il dit qu'il habite en Europe ' (RIRE) puisqu'on le connait pas donc **eah** :::

TDP. 156. E12 :il faut éviter les cela '

III.1.2.1. Commentaire et description du “Scénario 01”:

Au départ, lors des premiers moments du débat l'atmosphère était un peu tendue, les apprenants quant à eux parvenaient très difficilement à extérioriser leurs pensées, ils ne faisaient que reprendre les énoncés de leurs camarades mais dans une formulation très réduite comme dans l'exemple qui suit :

<i>Relation</i>	<i>Exemples</i>
<i>Répétition (reprise)</i>	TDP. 153. E8 : développe des mensonges ' TDP. 154. E1: voilà ' qui développe les mensonges '

TABLEAU -18-

C'est l'une des formes de répétition les plus courante utilisée par les apprenants lorsqu'ils ne trouvent pas les termes appropriés pour exprimer leurs idées, ils ont généralement tendance à reprendre les énoncés d'autrui.

Scénario 02 :

TDP. 271. E16 : par rapport à une beauté , non on peut pas mettre nos images surtout les filles \ parce qu'il y a le piratage ,

TDP. 272. E6 : ça c'est un inconvénient '

TDP. 273. E1 : on parle de des avantages

TDP. 274. E15: on risque de voir nos photos ailleurs \il faut éviter de +++

TDP. 275. E1 : je crois que c'est l'avantage ' on parle librement ' derrière l'écran ' on parle libre- librement **za3ma**
comme

TDP. 276. E6 : c'est un manque de confiance '

TDP. 277. E5 : manque de confiance en quoi '

TDP. 278. E6 : en nous même '

TDP. 279. E15 : en soi même ,

TDP. 280. E4: qu'est ce que tu veux dire par manque de confiance '

TDP. 281. E6 : être timide ’ **tu peux pas** prendre la parole devant tous le monde ,

TDP. 282. E1 : devant tous le monde ’ voilà ’

TDP. 283. E7 : et l’avantage de créer un groupe , des fois **on peut pas** parler avec-à-nos parents , des sujets **eah :::** tabous +++

TDP. 284. EN : pas tabous ’

TDP. 285. E7 : des sujets sensibles et **eah ::: XXX** on peut pas parler à nos parents , **on peut pas** parler aussi au psychologue , parce qu’on Algérie si tu va voir un psychologue ’ tu es considérée comme une folle ’ (RIRE) on peut pas dire des choses à nos parents, tout parce que il y a ++ pas tout

TDP. 286. E11 : des limites ’

TDP. 287. E7 : on peut pas se confier ’ à nos parents c’est ce que je veux dire, il y a des limites **eah :::**

TDP. 288. E11 : et c’est par respect bien sur ’

TDP. 289. E7 : oui ,

III.1.2.2. Analyse et commentaire du “Scénario 02” :

Le premier critère que nous avons pu détecter dans le second scénario, plus précisément durant le déroulement du débat, était l’absence totale de l’intervention de l’enseignant, comme il y a eu une augmentation des échanges entre apprenants. Ces derniers sont parvenu à réalisé **24 TDP** en quelques minutes seulement. A travers lesquelles nous avons pu dégager les relations suivantes :

- **L’explication :**

L’apprenant **E07** dans les passages suivants :

<i>Genre de relation</i>	<i>Exemples</i>
<i>L’explication</i>	<p>TDP. 283. E7 : et l’avantage de créer un groupe , des fois on peut pas parler avec-à-nos parents , des sujets eah ::: tabous +++</p> <p>TDP. 284. EN : pas tabous ’</p> <p>TDP. 285. E7 : des sujets sensibles et eah ::: XXX on peut pas parler à nos parents , on peut pas parler aussi au psychologue , parce qu’on Algérie si tu va voir un psychologue ’ tu es considérée comme une folle ’ (RIRE) on peut pas dire des choses à nos parents, tout parce que il y a ++ pas tout</p> <p>TDP. 286. E11 : des limites ’</p> <p>TDP. 287. E7 : on peut pas se confier ’ à nos parents c’est ce que je veux dire, il y a des limites eah :::</p>

TABLEAU -19-

Essaye d'expliciter son idée et de la développer en émettant deux énoncés contenant les marqueurs " parce que " et " je veux dire " qui expriment à leur tours l'explication, qui sont d'ailleurs, considérés comme une forme de relation à laquelle presque la majorité des apprenants ont recours en prenant la parole, quand il s'agit de démontrer, de justifier quelque chose ou de répondre à une question posée.

- **L'accumulation :**

Prenons le même exemple¹²⁵ car il comprend deux genres de relations :

→ L'explication.

→ L'accumulation.

Nous tâcherons d'expliquer le second genre 'B' où l'apprenant utilise l'un des marqueurs "aussi" exprimant " l'addition " et ce, avec l'idée d'ajouter soit un argument plus fort, soit un nouvel exemple qui a plus de poids. A partir de cela nous remarquons l'effort cognitif produit par l'apprenant en question qui coordonne et accumule deux exemples dans l'intention de rendre son idée plus claire.

Scénario 03 :

TDP. 301. E11: nos parents sont compréhensifs

quand quand tu crée un un euh ::: un profil avec ton nom et ton prénom ' si tu le crée avec un autre euh ::: avec un ++

TDP. 302. E1 : un pseudonyme '

TDP. 303. E11 : un pseudonyme ' ça veut dire tu es caché ou tu caches quelque chose ,

TDP. 304. E15 : voilà ' le doute s'installe donc tu le crée avec ton nom et ton prénom tu peux rien faire ,

TDP. 305. E7 : y a quelque chose qui se cache derrière '

TDP. 306. E11: tu peux pas faire des choses XXX

TDP.307. E10 : XXX

TDP. 308. E16: il a dit quoi '

TDP.309. E10 : XXX c'est un bon moyen de rencontre ' ça peut même créer des couples ' je connais des personnes qui ce sont marié par internet à cause de ces ++

TDP.310. M: qu'en pensez vous du mariage par internet '

TDP. 311. E6 : oui oui '

TDP. 312. E12 : oui disponible '

¹²⁵ Voir tableau 19, p.81.

TDP. 313. E10 : un ami que je connais qui a connu une fille qui habite à - elle est d'origine de l'inde elle habite à à-en Indonésie'

TDP. 314. EN : elle habite en Indonésie

TDP. 315. E10 : elle s'est mariée avec lui en Algérie ' et bein elle est rentrée depuis dix huit ans ' et elle devenue une musulmane ,

TDP. 316. M: et c'est un mariage réussi '

TDP. 317. E10 : c'est un mariage réussi ,

TDP. 318. E2 : moi aussi je connais XXX français qui habite à Strasbourg ' donc c'est euh ::: oui (RIRE)

TDP. 319. M : qu'en pensez-vous du mariage par internet '

TDP. 320. E16 : c'est comme les autres mariages ,

TDP. 321. E2 : XXX parfois y a des mensonges , XXX

TDP. 322. E16: si y avait pas des mensonges ' euh ::: le mariage ++ **za3ma**

comme

TDP. 323. E2 : mais même dans le mariage il y a des mensonges ' c'est pas un problème de Face book (RIRE) pas forcément à cause du facebook '

TDP. 324. E1: y a des mensonges à des mensonges ' y a des mensonges **za3ma** des mensonges euh ::: du nom du **ta3** euh :::
comme Du

TDP. 325. E5 : mais s'il y a des mensonges il faut pas demander XXX par exemple le mari il te dit, XXX de ça et de ça ,

TDP. 326. E1 : des mensonges de l'âge ' les des mensonges de l'âge '

TDP. 327. EN: c'est-à-dire il a 40 ans il va dire qu'il a 25 ans ' avant d'entrer ou bien avant on parle pas des mensonges 'ou bien celui qui dit la vérité son âge et tout je pense que les réseaux sociaux ça facilite les contacts , d'accord quand quelque chose nous facilite les contacts on peut parler de tout peut être qu'on ment le premier jour ,après quant on voit qu'il y a des différences entre moi et elle ' ou bien elle et l'autre 'ça crée une certaine euh ::: on va dire la vérité après même si elle va vous demander pourquoi vous avez menti , vous allez dire que je vous connaissais pas mais maintenant comme c'est sérieux on peut parler hein ' de manière euh ::: on va se dire la vérité ' d'accord mais faut comprendre que les réseaux sociaux facilitent les contacts ' le premier contacte nous permet de ++ même moi ça m'est arrivé ' y a des personnes que je pouvais pas leur parler ici à l'université ' c'était des collègues ' mais quand je les voient connecté je peux parler avec eux d'une manière plus euh ::: je me sens plus à l'aise avec eux ' d'accord' parfois je vous cache pas ' hein ' XXX on se voit ou bien on se connecte et on en se parle on parle pas à l'université parce que je ne sais pas je parle de moi personnellement ' mais je pense que ça arrive à tous le monde , je préfère le soir on en parle sur facebook y a-t-il d'autre avantages sur les réseaux sociaux '

TDP. 328. E9 : la publicité ,

TDP. 329. EN: comment la publicité vous avez des exemples '

TDP. 330. E9: par exemple j'ai essayé ce produit , et il est efficace essayez le '

TDP. 331. EN : oui voilà essayez le XXX

- TDP. 332. E7 : ou bien pour vendre un terrain pour vendre un terrain on mentionne tous ça sur facebook ' et on lance comment on appelle ça +++
- TDP. 333. E1 : un publicité '
- TDP. 334. E7 : on fait une publicité
- TDP. 335. E9 : ou donner des astuces ' donner des astuces '
- TDP. 336. EN : comment'
- TDP. 337. E9 : des astuces 'euh ::: '
- TDP. 338. EN : pour des recettes
- TDP. 339. E9 : des recettes ' pour les filles ' euh ::: pour les cheveux ' pour+++j'ai essayé telle recette ' je suis allé chez telle coiffeuse ' donc allez y sans problème , elle va vous faire une belle coiffure , elle se trouve dans tel ou tel endroit ,
- TDP. 340. EN : donc c'est toujours la publicité oui '
- TDP. 341. E1 : dans telle ou telle place ,
- TDP. 342. E9 : y a aussi euh :::
- TDP. 343. E12 : je peux dire un truc '
- TDP. 344. EN : attendez '
- TDP. 345. E12 : des jeux '
- TDP. 346. EN : des jeux c'est-à-dire '
- TDP. 347. E12 : jouer un jeu par exemple action et réalité dans un groupe
- TDP. 348. EN : donc ça nécessite un groupe
- TDP. 349. E12 : on peut pas jouer ce jeu ce genre de jeu individuellement ' ça nécessite un groupe
- TDP. 350. EN : oui mademoiselle '
- TDP. 351. E17 : je peux vous dire un petite idée ' sur l'avantage des réseaux sociaux '
- TDP. 352. EN : oui bien sur on vous écoute '
- TDP. 353. E17 : grâce aux réseaux sociaux l'information se répand d'une famille à une autre ' d'une entreprise à une autre ' ou encore d'une nation à une autre ' elle se déplace d'une façon illimitée et instantanée , sans contrainte de frontières.
- TDP. 254. EN : sans contrainte de frontière
- TDP. 355. E17 : oui euh ::: de faisceaux horaires ou de coups financiers '

III.1.2.3. Analyse et description du “Scénario 03”:

Dans le présent “scénario“, et vers la fin du débat, les échanges horizontaux entre enseignant / apprenants apparaissent clairement, l'atmosphère s'est détendue, et les apprenants font preuve d'une promptitude à parler, nous avons compté le nombre de tours de

parole dans cet extrait, le résultat était de **53 TDP**, comme nous avons constaté parmi les **53 TDP** l'existence de **05 échanges longs** qui reflètent non seulement l'implication mais aussi et surtout l'attention accordée à l'activité.

L'analyse de cet extrait nous a permis d'observer à l'intérieur des énoncés de chaque apprenant et de remarquer l'usage de quelques locutions à visée argumentative qui renvoient à des relations différentes telles que :

<i>Genres de relation</i>	<i>Exemples</i>
<i>L'illustration</i>	<p>TDP. 309. E10 : XXX c'est un bon moyen de rencontre ' ça peut même créer des couples ' je connais des personnes qui ce sont marié par internet à cause de ces ++</p> <p>TDP. 310. M : qu'en pensez vous du mariage par internet '</p> <p>TDP. 311. E6 : oui oui '</p> <p>TDP. 312. E12 : oui disponible '</p> <p>TDP. 313. E10 : un ami que je connais qui a connu une fille qui habite à - elle est d'origine de l'inde elle habite à à-en Indonésie '</p> <p>TDP. 314. EN : elle habite en Indonésie</p> <p>TDP. 315. E10 : elle s'est mariée avec lui en Algérie ' et bein elle est rentrée depuis dix huit ans ' et elle devenue une musulmane</p>
<i>De cause à effet</i>	<p>TDP. 301. E11 : nos parents sont compréhensifs</p> <p>quand quand tu crée un un eah ::: un profil avec ton nom et ton prénom ' si tu le crée avec un autre eah ::: avec un ++</p> <p>TDP. 302. E1 : un pseudonyme ' (<i>la cause</i>)</p> <p>TDP. 303. E11 : un pseudonyme ' ça veut dire tu es caché ou tu cache quelque chose , (<i>la conséquence</i>)</p>
<i>La concession</i>	<p>TDP. 322. E16 : si y avait pas des mensonges ' eah ::: le mariage ++ za3ma</p> <p style="text-align: right;">Comme</p> <p>TDP. 323. E2 : mais même dans le mariage il y a des mensonges ' c'est pas un problème de Face book (RIRE) pas forcément à cause du facebook '</p>
<i>L'explication</i>	<p>TDP. 353. E17 : grâce aux réseaux sociaux l'information se répand d'une famille à une autre ' d'une entreprise à une autre ' ou encore d'une noti -nation à une autre ' elle se déplace d'une façon illimitée et instantanée, sans contrainte de frontières.</p> <p>TDP. 354. EN : sans contrainte de frontière</p> <p>TDP. 355. E17 : oui eah ::: de faisceaux horaires ou de coups financiers '</p>

TABLEAU -20-

- L'illustration ou " l'exemple " :

"L'exemple" qui fait partie des procédés argumentatifs, a été utilisé par le sujet parlant pour à la fois expliquer un fait et démontrer sa solidité et sa réalité. Nous pouvons confirmer cela chez l'apprenant *E10* qui dans l'exemple suivant (lignes 309- 313- 315) fait référence à

une situation qui est déjà arrivée et à travers laquelle il tente de prouver l'exactitude de l'idée émise au départ en signalant que " le facebook est un bon moyen de rencontre "¹²⁶ dans son énoncé il décrit la situation en ayant recours à la narration.

- **Le raisonnement déductif :**

L'apprenant *E 11* s'efforce d'expliquer son idée en signalant ce qui suit :

TDP. 301. E11: nos parents sont compréhensifs quand quand tu crée un un **eah** ::: un profil avec ton nom et ton prénom ' **si tu le crée avec un autre euh ::: avec un ++**

TDP. 302. E1 : un pseudonyme ' (la cause)

TDP. 303. E11 : un pseudonyme ' **ça veut dire tu es caché ou tu cache quelque chose ,** (la conséquence)

Son objectif consiste à démontrer la conséquence du fait. Ajoutant à cela l'emploi du " SI " qui, à son tour contribue à bien formuler un raisonnement dit " déductif ", l'apprenant présente la cause ensuite la conséquence, ceci est l'un des différents moyens argumentatifs pour défendre ou appuyer son point de vue, autrement appelée (relation de cause à effet).

- **la concession :**

Par l'emploi du " Mais " trois genres de relations peuvent être exprimés (l'opposition, la concession ou la restriction), dans l'exemple tiré de notre corpus d'analyse, plus précisément dans le scénario 03 (voire tableau ci-dessus lignes " 322-323 ") :

L'apprenant *E 16* va nuancer l'idée émise par son camarade *E 02* en proposant un autre point de vue tout en ayant du mal à trouver les termes appropriés. En le contredisant d'une certaine manière, ce genre de réaction convient parfaitement à la relation dite "concession".

- **l'explication :**

Le marqueur utilisé : "grâce à" exprime à la fois l'explication¹²⁷ mais aussi la cause qui a été employée par l'apprenant *E17* dans le but de démontrer l'intérêt des réseaux sociaux, ceci apparaît clairement dans l'exemple ci-dessous "ligne 353".

En outre, nous avons prêté attention au volume des énoncés émis par les apprenants dans chaque scénario afin de démontrer s'il y eu progression, et de vérifier le degré de responsabilité et d'implication chez les apprenants, nous avons relevé quelques échanges longs dans le présent scénario et que nous présentons sous forme de tableau récapitulatif :

¹²⁶ Exemple tiré du corpus, voir annexe 02 ou scénario "03".

¹²⁷ Voir scénario 02. p 80-81.

• Echanges longs :

Numéro du scénario	Numéro de l'échange	Numéro de TDP dans le débat	Exemples
Scénario 03	Echange 01	301-302-303	<p>1. E11: nos parents sont compréhensifs</p> <p>quand tu crée un un eah ::: un profil avec ton nom et ton prénom ' si tu le crée avec un autre eah ::: avec un ++</p> <p>2. E1 : un pseudonyme '</p> <p>3. E11 : un pseudonyme ' ça veut dire tu es caché ou tu cache quelque chose ,</p>
	Echange 02	309- 313	<p>1. E10 : XXX c'est un bon moyen de rencontre ' ça peut même créer des couples ' je connais des personnes qui se sont marié par internet à cause de ces ++</p> <p>2. E10 : un ami que je connais qui a connu une fille qui habite à - elle est d'origine de l'inde elle habite à à-en Indonésie '</p>
	Echange 03	332-333-334	<p>1. E7 : ou bien pour vendre un terrain pour vendre un terrain on mentionne tous ça sur facebook ' et on lance comment on appel ça +++</p> <p>2. E1 : un publicité '</p> <p>3. E7 : on fait une publicité</p>
	Echange 04	339	<p>1. E9: des recettes ' pour les filles ' eah ::: pour les cheveux ' pour+++j'ai essayé telle recette ' je suis allé chez telle coiffeuse ' donc allez y sans problème , elle va vous faire une belle coiffure , elle se trouve dans tel ou tel endroit ,</p>
	Echange 05	353-354-355	<p>1. E17 : grâce aux réseaux sociaux l'information se répand d'une famille à une autre ' d'une entreprise à une autre ' ou encore d'une noti -nation à une autre ' elle se déplace d'une façon illimitée et instantanée , sans contrainte de frontières.</p> <p>2. EN : sans contrainte de frontière</p> <p>3. E17: oui eah ::: de faiseaux horaires ou de coups financiers '</p>

TABLEAU-21-

TABLEAU RECAPITULATIF DES ECHANGES LONGS

➤ **Commentaire :**

Nous constatons à partir des échanges ci-dessus que chacun de : **E11 - E10 - E07 - E09** et **E17**. Sont parvenus à émettre des énoncés contenant plusieurs idées, ce qui explique que la majorité d'entre eux ont réussi à développer leurs idées sans peine et qui se sont impliqués dans l'activité en prenant des initiatives, étant donné que le sujet choisi était d'actualité et tournait autour des réseaux sociaux.

Nous avons choisi d'effectuer une petite réflexion succincte concernant les trois scénarios déjà analysés, ceci dans le souci de démontrer à la fois le développement de la compétence argumentative mais aussi, les changements qu'il y a eu chez les mêmes apprenants durant des moments différents de la séance (au début- au moment du développement et à la fin du débat) ; la critique que l'on peut faire est que lors d'une séance, les moments ne sont pas les mêmes, la motivation, celle du début et de la fin, n'est pas la même et automatiquement les comportements sont divergents, non pas uniquement des uns par rapport aux autres mais d'une personne par rapport à elle-même. Ajoutons à cela que le facteur "explication" ou plutôt le discours (narratif / explicatif) apparait dans les trois scénarios, autrement dit ; leurs discours contenaient plus de l'explicatif que de l'argumentatif et ceci indique que la plupart d'entre eux recourent à ce procédé.

III.1.3. Argumentation : compétence et discours :

Nous nous intéresserons dans la présente partie beaucoup plus sur ce qui mène au développement de la compétence en question.

III.1.3.1. Attitude des participants et subjectivité dans l'argumentation :

Nous reprenons le tableau déjà cité précédemment (p. 60) afin de pouvoir analyser le contenu de manière détaillée.

<i>Attitude de l'apprenant au sein du groupe</i>							<i>Attitude de l'enseignant envers le groupe classe</i>		
<i>Nombre d'apprenants (18)</i>	<i>Participation</i>		<i>Auto correction</i>	<i>Adaptation au groupe</i>		<i>Volontaire dans ses interventions</i>			
	<i>active</i>	<i>Imposée</i>		<i>positive</i>	<i>Négative</i>				
<i>E01</i>	+		+	+		+	Monopolise t-il la parole	25%	-
<i>E02</i>	+		+	+		+		50%	+
<i>E03</i>		*			*	-		70%	-
<i>E04</i>	+		+	+		+	Réponses aux questions	<i>Totale</i>	-
<i>E05</i>	+		+	+		+		<i>Partielle</i>	+
<i>E06</i>	+		+	+		+		<i>Aucune</i>	-
<i>E07</i>	+		+	+		+	Sont-ils interrogés Par l'enseignant	<i>Oui</i>	+
<i>E08</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E09</i>	+		+	+		+		<i>Parfois</i>	+
<i>E10</i>	+		+	+		+	Les questions sont-elles adressées au groupe	<i>Oui</i>	+
<i>E11</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E12</i>	+		+	+		+	Evite t-il les critiques négatives	<i>Oui</i>	+
<i>E13</i>	+		+	+		+		<i>Non</i>	-
<i>E14</i>		*			*	-		<i>Satisfaisantes</i>	+
<i>E15</i>	+		+	+		+	Connaissances des apprenants par rapport au sujet	<i>Peu satisfaisantes</i>	-
<i>E16</i>	+		+	+		+		<i>Très satisfaisantes</i>	-
<i>E17</i>		*			*	-	Climat du groupe	<i>Participation</i>	+
<i>E18</i>					*	-		<i>Concentration</i>	+
								<i>Dynamisme</i>	+/-
								<i>Timidité</i>	+

TABLEAU -22-

Il s'agit dans le tableau ci-dessus d'« attitude » des apprenants et de l'enseignant au sein du groupe classe, nous entendons par *attitude* : le type de participation, l'autocorrection, intégration au groupe ainsi que les différentes interventions des uns et des autres lors de l'activité proposée. Toutes ces attitudes sont nécessaires lors d'un travail de groupe, qui est à son tour un moyen parmi d'autres pour susciter l'enthousiasme des apprenants en les faisant entrer dans l'espace de la classe *progressivement*, mais aussi qui leur permet de vivre d'authentiques exercices communicatifs prometteurs à l'apprentissage à travers lequel vont s'habituer à *produire des énoncés* corrects et *négocier* le sens de leur productions.

Nous remarquons à travers les résultats que : les différentes prises de parole étaient spontanées sauf pour (E03, E14 et E17) qui arrivaient très difficilement à s'intégrer au groupe, en d'autres termes les apprenants intervenaient avec leur propre initiatives en signalant ce qu'ils estiment juste. Se sont vite adaptés au sein du groupe grâce à l'enseignant qui a su installer un climat de confiance, favorable à l'apprentissage et intervenu au moment où il fallait. Celui-ci considéré comme un partenaire expert qui a pour rôle qu'il soit enseignant ou autre de contribuer au développement de l'apprenant de manières différentes. Il l'incite d'une manière ou d'un autre à développer ses capacités et à se développer, étant donné que l'apprenant se sent parfois incapable de développer ses capacités à interagir oralement en langue étrangère tout seul. Tout est lié à la notion de "compétence", et en évoquant cette notion nous faisons référence aux savoir-faire. Pour lui « *le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant* »¹²⁸ JEROME BRUNER signale en toute logique que « *notre espèce est la seule où il y ait une relation de tutelle sous forme d'interaction* »¹²⁹ et ceci ne manque pas de montrer que l'apprenant en classe est considéré comme un simple apprenant en phase d'apprentissage. Pour cela l'approche communicative a mis en évidence tout en favorisant le travail de groupe pour que l'apprenant puisse agir et interagir avec autrui.

Venir en aide pour lui, c'est une forme d'étayage de soutien, comme son nom l'indique c'est le soutien qu'apporte l'enseignant à son apprenant lors de son apprentissage dans le but de finaliser la réalisation d'une tâche communicative en peu de temps, autrement dit c'est « *des procédés d'aide à la production* »¹³⁰, un facteur parmi d'autres évoqué par l'enseignant avec qui nous nous sommes entretenus qui avait signalait qu'« *Une troisième chose qui va*

¹²⁸ Charlotte VALLAT, « *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* », Version 1, 2012, p 43.

¹²⁹ www.ac-creteil.fr/id/93/neuilly/stage2.pdf

¹³⁰ MAHIEDDINE Azzeddine, « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* », 2009, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, p. 193.

être déterminante aussi dans l'apprentissage c'est *l'étayage*¹³¹ que va apporter cette *situation de communication aux apprenants* »¹³² voir (T. 17, p. 65, ligne 135). Nous avons tiré de notre corpus d'analyse un exemple dans ce sens :

Exemple 01 :

TDP. N° 166. E5 : et financièrement c'est *moins , moins +++* '

TDP. N° 167. EN : *couteux* bien

TDP. N° 168. E5 : *moins couteux , voilà* '

A travers cet exemple il est bien clair que l'apprenant **E05** s'efforce à chercher le mot en ayant du mal à le trouver. L'enseignant quant à lui, lui a fourni le mot après avoir remarqué que l'apprenant butait contre des difficultés, il lui est venu en aide pour qu'il puisse terminer son idée, il lui a facilité la tâche en fournissant le mot qui manquait. Ce qui peut s'effectuer même entre apprenants, nous pouvons vérifier cela dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 02 :

TDP. N° 332. E07 : ou bien pour vendre un terrain / pour vendre un terrain on mentionne tous ça sur Facebook / on lance *comment on appel ça ++*

TDP. N° 333. E01 : *un publicité /*

TDP. N° 334. E07 : *on fait une publicité / ...*

Dans un contexte qui diffère quelque peu du précédent, observons une autre forme d'étayage dans l'exemple suivant :

TDP. N° 403. E6 : ça *euuh* ::: ce qui provoque *la ride* '.

TDP. N° 404. EN : *les rides* '.

TDP. N° 405. E6 : on grandi rapidement sur les réseaux sociaux faut pas se mettre devant l'écran **XXX** on peut pas se mettre *euuh* ::: ça crée *les rides* ' mal au dos aussi '.

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant n'a pas fourni le terme "rides" il a juste corrigé le terme prononcé par l'apprenant **E06**, son intervention était loin de résoudre un problème communicatif chez **E06**, il lui a plutôt soumis un style correct qu' **E06** a validé spontanément dont nous nous demandons s'il avait réellement saisi le sens du mot qui a été repris et corrigé par l'enseignant ? nous ne pouvons pas confirmer s'il y a eu acquisition ou pas, cependant le mot a été repris correctement par l'apprenant dans la suite de son énoncé.

Le phénomène peut être expliqué comme suit :

¹³¹ **L'étayage** : c'est le soutien linguistique qu'apporte l'enseignant ou l'apprenant à l'apprenant or, même les apprenants peuvent s'auto corriger ou même s'entraider.

¹³² Voir annexe n° 06, page 221, ligne 135.

E : obstacle (difficulté)
EN : intervention.
E : reprise (validation)

L'étayage de l'enseignant joue un rôle important dans le développement des compétences communicatives, il est au service du progrès langagier de l'apprenant ; cette situation permet aux apprenants de coopérer, de participer et de développer leur aptitudes de communication en tant qu'orateurs d'une part, d'autres part, c'est un soutien pédagogique qui alimente et enrichit leur vocabulaire et perfectionne leurs réflexions.

Il est clair donc que dans une interaction didactique semblable, une certaine acuité d'intervention de l'enseignant est plus qu'indispensable.

Peut-il y avoir subjectivité dans le discours des apprenants ? Quand une argumentation est-elle subjective ? Peut-on défendre une opinion propre à nous ?

A partir de la citation suivante, à savoir qu'«une argumentation est plus ou moins objective :

- quand elle repose sur des faits indiscutables, elle est objective ;
- quand elle repose sur des impressions et des sentiments, elle est subjective.

Il est plus difficile de contredire une argumentation objective qu'une argumentation subjective »¹³³, nous pouvons dans ce cas apporter brièvement plus de précision. Il s'agirait d'une argumentation subjective lorsque dans une situation d'argumentation, le sujet parlant construit son discours à partir de ce qui lui a été fourni comme informations, à savoir une "argumentation raisonnée", une opinion propre à lui suivant ses impressions dans le but de convaincre ceux à qui il s'adresse. Il est plus complexe pour lui de défendre une opinion personnelle étant donné qu'elle ne repose pas nécessairement sur des faits tangibles. Cette subjectivité peut apparaître sous formes d'indices que l'on peut visualiser dans les énoncés produits par l'apprenant. Ces indices se révèlent à travers des sentiments, mais aussi des avis personnels qui se manifestent sous forme de « vocabulaire affectif- vocabulaire évaluatif – modalisateurs »¹³⁴.

¹³³http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Flewebpedagogique.com%2Fjournsapresjours%2Ffiles%2F2011%2F04%2FFICHE-argumentation-4e_3e.doc&ei=4Mg_VKStNoL2aK-SgpAB&usq=AFQjCNHqzgug8ZDPrvXly8VLadyCpUiZzQ&bvm=bv.77648437,d.d2s

¹³⁴<http://www.espacefrancais.com/les-indices-de-subjectivite>

Définissons à présent les vocables qui suivent :

A. Vocabulaire affectif :

Il s'agit du lexique utilisé par l'énonciateur et qui produit d'une manière ou d'une autre un effet émotionnel chez celui à qui il s'adresse.

B. Vocabulaire évaluatif :

Ce dernier, comme l'indique son appellation renvoie à des termes utilisés par l'énonciateur qui révèlent la valeur de la chose selon sa propre conception.

C. Modalisateurs :

Ce sont les termes désignant "le degré de certitude ou d'incertitude"¹³⁵ de celui qui parle, et qui peuvent être exprimés sous forme d'adverbes, d'adjectifs, de verbes d'opinion ou même d'expressions.

Exemple :

TDP. N° 103. E9: oui '(RIRE) **exactement** ' en plus le langage SMS est considéré comme un moyen de communication rapide ' et aussi discret '

TDP. N° 23. E1 : voilà ' voilà ' **exactement**

D'après nos observations et à partir de la transcription de la séance enregistrée, nous nous sommes rendu compte dans un premier temps que les apprenants en question qui débutent leur cursus universitaire ne sont pas encore en mesure d'user d'un langage soutenu ! lors d'un échange verbal et d'utiliser les indices de subjectivité que nous venons de définir notamment le vocabulaire "affectif et évaluatif" de manière à produire un effet émotionnel sur autrui, ils parviennent à peine à utiliser des modalisateurs qui apparaissent sous forme de verbes d'opinion tels que "je pense que, à mon avis ", d'adjectifs etc., d'autres qui désignent le degré de certitude ou d'incertitude de leur opinion comme le terme "**exactement**" qui figure dans l'exemple ci-dessous :

Exemple :

TDP. N° 23. E1 : voilà ' voilà ' **exactement**

Ce terme prouve que non seulement le sujet parlant maîtrise ce qu'il dit mais aussi avec une profonde conviction car il affirme l'exactitude de l'idée.

Dans notre corpus d'analyse, nous avons prêté attention dans un second temps aux pauses, hésitations, répétitions et reformulations qui accompagnent le discours des apprenants ce qui est naturel, d'ailleurs, Jo ARDITTY signale que toutes « les hésitations, pauses, répétitions, reformulations ... qui accompagnent les discours de chacun d'entre nous [...] de

¹³⁵ <http://www.espacefrancais.com/les-indices-de-subjectivite>

l'allocutaire et des circonstances qui entoure notre interaction sont en même temps un bon indicateur à la fois de nos connaissances linguistiques disponibles en situation et de la manière dont nous percevons les normes à respecter face à nos interlocuteurs, dans la situation qui nous réunit »¹³⁶, nous nous sommes interrogés sur ces formes déjà cités et leur rôle dans le développement des compétences communicatives notamment argumentatives.

A partir de cela, nous avons tiré de notre corpus d'analyse quelques extraits qui comprennent des "tics verbaux", "répétitions et reformulations", ainsi que quelques passages où les apprenants avaient recours à la langue maternelle.

Le recours à la langue maternelle est d'ailleurs considéré comme un phénomène qui apparaît comme un type de difficulté d'ordre linguistique dû aux connaissances limitées en langue étrangère, ceci apparaît clairement dans les exemples suivants :

TDP. N° 170 . E07 : **la'e euh** ::: (non)

TDP. N° 275 . E01 : on parle librement derrière l'écran ' on parle libre-librement **za3ma**
(comme)

TDP. N° 322 . E16 : ... le mariage ** **za3ma** (comme)

TDP. N° 324 . E01 : y a des mensonges à des mensonges ' y a des mensonges **za3ma** des mensonges **euh** ::: du nom du **ta3 euh** ::: (du)

TDP. N° 375 . E07 : oui **hdernaha euh** ::: (on l'a dit)

TDP. N° 483 . E01 : **goutlek** un besoin obligatoire ' (je t'ai dit)

Nous remarquons à travers les exemples ci-dessus que les apprenants (E07, E01 et E16) faisaient appel à la langue maternelle. N'étant pas habitués en français en dehors de la classe, quelques mots leurs échappaient parfois inconsciemment.

En prenant la parole l'apprenant a aussi tendance à trop employer des termes tels que « euh, voilà- bon- exactement ...etc » comme pour signifier le terme de son idée ou la fin de son intervention. Ces vocables sont considérés comme « des tics verbaux » comme ils apparaissent clairement dans les exemples choisis :

Exemple N°01 :

TDP. N° 391. E13: y a pas moins de deux ou trois jours y a une fille de douze ans ou bien treize ans elle s'est suicidé à cause des insultes de ses camarades de classe ' donc là c'est un point négatif, nous en tant qu'Algérien on est pas on est pas **euh** ::: renfermé on parle avec **euh** ::: avec tous le monde ' donc **euh** ::: **euh** ::: ce phénomène là on le trouve pas dans notre société ' et **euh** :::

Exemple N° 02 :

TDP. N° 392. E8 : oui il a raison ' **voilà** '

¹³⁶ ARDITTY. Jo, « *Approches interactionnistes exemples de fondements théoriques et questions de recherche* », Français dans le monde, Juillet 2005, n° spécial, p.18.

Exemple N° 03 :

TDP. N° 476. E2 : il préfèrent la vie d'**eu**h ::: **alors** que
TDP. N° 488. E1 : **voilà** elles sont occupées **donc eu**h :::

Exemple N° 04 :

TDP. N° 461. E16 : **exactement** ' ...

Afin d'éclairer au mieux notre analyse à travers la figure "07" révélatrice par les totaux établis, nous avons eu recours au décompte du genre de tics verbaux figurants dans notre corpus :

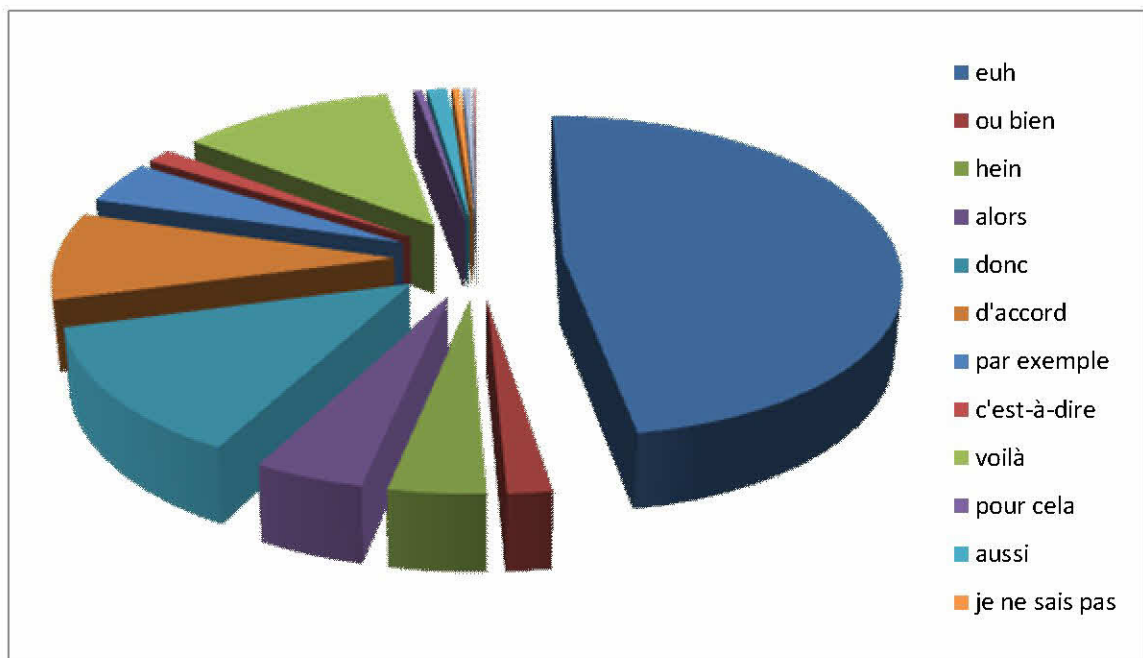


FIGURE -04-

REPRESENTATION GRAPHIQUE DES TICS VERBAUX

A partir de la figure, un constat a été fait, celui de l'usage des *tics verbales* qui apparaît chez tous les étudiants ayant contribué au débat. Aucun d'entre eux ne semble avoir évité le terme « *voilà* », l'étudiant l'utilise de manière spontanée, systématiquement, sans trop prêter attention au nombre de répétitions. Le terme utilisé montre l'exactitude de ce qui a été dit auparavant. A titre d'exemple :

Exemple N° 01 :

TDP. N° 383. E2 : par exemple si j'ai une idée \ et **eu**h ::: les autres + on va nous juger de **eu**h :: d'**eu**h ::: d'hypocrite \
TDP. N° 384. EN : d'égoïste et de raciste \
TDP. N° 385. E4 : **voilà**.

Exemple N° 02 :

TDP. N° 397. E 05 : on s'oublie on s'occupe.

TDP. N° 398. E 01 : **voilà** , on s'oublie \.

Le nombre répété du mot « *voilà* » était de **50 fois**, avec un taux de 7 %. L'utilisation du « *donc* » était de **55 fois** d'où le taux de 7.70 %, le « *alors* » a été utilisé **29 fois**, c'est l'équivalent de 2.66 % .. etc.

Aussi il nous a paru important d'évoquer quelques points tels que l'usage des tics verbales. A partir de ce que nous savons déjà, nous remarquons que lors d'une prise de parole l'apprenant émet de façon hésitante des phrases morcelées quoique courtes et succinctes, des explications décousues comme s'il semble hésitant à poursuivre son discours. Par conséquent il utilise inconsciemment les tics verbales¹³⁷ tels que « *euh, alors, ou bien, je ne sais pas ... etc.* ». Ce qui explique éventuellement que l'apprenant s'abrite derrière ces tics, c'est pour lui une manière de dissimuler ses lacunes ou pour conclure son idée sans fournir d'effort, à moins que ce soit leur désarroi qu'ils essayent de camoufler. Il reste certain en tout cas que cela implique d'une façon ou d'une autre, une forme d'extériorisation d'agitation ou de trouble « *Les mots tuteurs comme « en fait », « donc », « euh »... sont utilisés comme « béquille » dans le langage, par exemple face à une question imprévue. Ces derniers sont des pollueurs de discours* »¹³⁸.

Notons par ailleurs qu'il n'est pas si simple pour un apprenant qui débute un cursus universitaire d'argumenter convenablement, sachant que pour développer la compétence à argumenter oralement, et avec cohérence, il devient plus que nécessaire qu'il y ait la maîtrise de quelques « *outils langagiers pour argumenter* », notamment :

- La réfutation¹³⁹.
- La modalisation¹⁴⁰.
- La répétition.
- La reformulation ... etc.

¹³⁷ Les tics verbales peuvent servir à créer une complicité au sein des groupes.

¹³⁸ <https://fr-fr.facebook.com/notes/dormir-moins-b%C3%A0te/eradiquer-vos-tics-de-langage/625652680800706>

¹³⁹ La réfutation est un procédé qui consiste à prouver la fausseté d'un argument.

¹⁴⁰ « On appelle *modalisation* l'ensemble des procédés qui, dans un discours, permettent de traduire le **point de vue du locuteur** (sa subjectivité, ses préférences, ses sensations).

• Toute modalisation exprime soit une **certitude** plus ou moins forte, soit une **évaluation** positive ou négative ». http://www.assistancescolaire.com/eleve/6e/francais/lexique/M-modalisation-fc_m02

« Réfutation » et « modalisation » sont considérées comme les mécanismes clés du débat. Notre attention sera axée beaucoup plus sur les deux outils « reformulation » et « répétition », étant donné qu'ils figurent forcément dans notre corpus. Nous entreprendrons ensuite de les définir afin de voir plus clair et de découvrir leur impact aussi bien dans le développement des capacités langagières que dans l'apprentissage.

III.1.3.2. Répétition et Reformulation : stratégie fondamentale d'apprentissage :

La répétition et la reformulation favorisent à la fois la compréhension et l'acquisition dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier à "l'oral".

Pour ce qui est de la " répétition " selon FARACO (2002) il s'agit d'une « [...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment »¹⁴¹. En d'autres termes c'est la reprise fidèle d'une phrase, d'un énoncé, d'un paragraphe ou d'un discours dans le but de susciter la parole.

Pour cette raison, nous avons choisi les exemples suivants qui définissent bien les différents types de répétitions. Il y a les répétitions de mots dans le même extrait et la reprise des phrases d'autrui.

Exemple N°01 :

TDP. N° 195. E11 : Oui ensemble à la fois / chacun chez lui / chacun chez lui et **euuh** :::

TDP. N° 198. E 08 : non chacun chez lui / chacun chez lui et faire des exercices ensemble / sur le net on donne des opinions / par exemple **euuh** :::

Dans cet exemple, nous retrouvons les deux types de répétitions, chez l'apprenant **E11** il y a la répétition d'une expression dans le même extrait. Quant à l'apprenant **E 08** à tout simplement repris la phrase qui a été énoncée par son camarade en rajoutant quelques mots.

Exemple N° 02 :

TDP. N° 147. E 01 : c'est des mensonges / Y a beaucoup de mensonges /.

Exemple N° 03 :

TDP. E01 : dans cette étude on apprend aussi comme **euuh** ::: comme moyen des internautes ...

¹⁴¹ BENAMAR Rabéa, « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives », 2013, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p. 21.

Voici une représentation graphique éclairant davantage le tableau n°05 (p.57) relatif aux répétitions d'extraits.

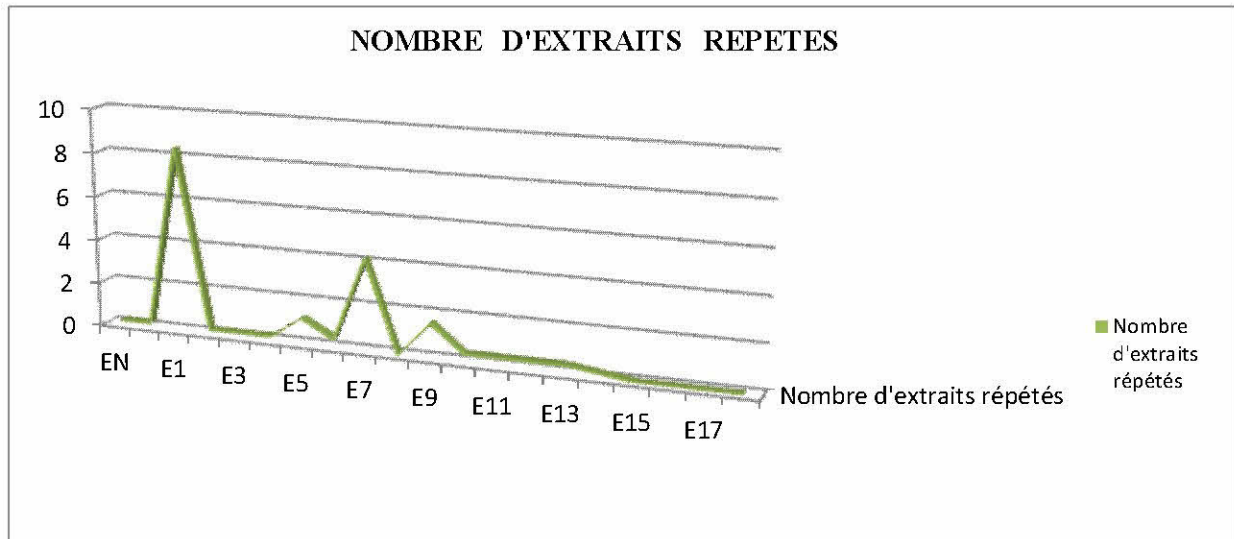


FIGURE -05-

Représentation graphique du nombre d'extraits répétés chez chaque apprenant

Pourquoi répéter ? Est-ce pour s'arrêter avec force sur un point ? Est-ce pour appuyer son idée ? Est ce pour montrer qu'on s'intéresse ? Ou pour démontrer qu'on insiste ? Aide t-elle vraiment à structurer la pensée ?

La répétition doit être conçue malgré son apparente simplicité comme une procédure complexe et multiforme. Elle est bien sûr indispensable pour développer les ressources des élèves (force, vitesse, souplesse, capacité). Elle est d'une part un facteur indispensable pour développer les ressources des apprenants, qui « permet notamment d'installer ce que Marc Durand (*L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF, 1996*) appelle des « routines » (= constituants typiques qui reviennent à échéances régulières scander le décours de l'action des enseignants) »¹⁴²

Et qui peut être interprétée d'autre part, comme l'une des « figures d'insistance ». Nous entendons par figure d'insistance le fait de reprendre les mots ou les phrases émises par quelqu'un d'autre sans y rajouter la moindre modification pour exprimer l'insistance sur le point évoqué.

Exemple N° 01 :

TDP. N°158. E4 : *même moi ' même moi* on gaspille du temps moi euh :::

¹⁴² http://www.culturestaps.com/site_g000074.pdf

TDP. N°159. E1 : *même moi* c'est pas mon genre ' le facebook et les réseaux sociaux 'c'est pas mon genre je suis contre parce que pask euh ::: ça perd le temps

Nous comprenons par cet exemple, que l'apprenant E4 partage l'avis de l'apprenant E1.

Ce qui distingue " la reformulation " de la répétition c'est qu'il est question ici, comme le signale R. VION d'« une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus »¹⁴³.

Pour reprendre autrement cette formule, il s'agit de reprendre l'énoncé en utilisant nos propres termes tout en demeurant fidèle au sens afin de l'éclairer ou de l'explicitier en cas de glissement de sens. BERNARD SCHNEUWLY nous montre à quoi celle-ci peut elle-servir en signalant que « souvent, pour se référer à ce qu'un autre a dit, pour en marquer la prise en compte et exprimer sa compréhension, un débatteur reformule les paroles de l'autre [...] »¹⁴⁴.

Les deux notions s'enchaînent simultanément comme nous pouvons le retracer dans le schéma suivant :

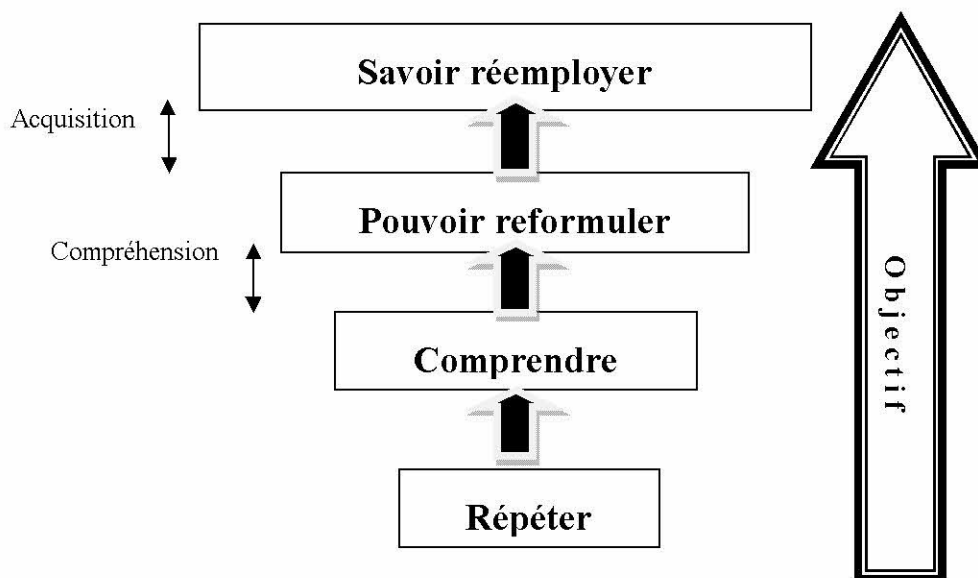


Schéma n° 05 : IMPACT DE LA REPETITION ET DE LA REFORMULATION

De la compréhension à l'acquisition, l'opération repose inéluctablement sur la répétition et la reformulation. Ce que nous allons illustrer à travers l'exemple suivant:

¹⁴³ BENAMAR Rabéa, « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives », 2013, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, p. 22.

¹⁴⁴ SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joaquim, 2002, « Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres à l'école », ESF, collection Didactique du Français, France, p. 169.

Exemple N° 01 :

TDP. N° 158. E 05 : [...] c'est illogique je peux **pas rester perdre mon temps**
euuh ::: je préfère faire autre chose que **euuh** :::

TDP. N° 159. E 04 : même moi / même moi **on gaspille du temps** moi **euuh** :::

III.1.3.3. Impact de la reformulation dans la construction des compétences langagières :

La fonction première de la reformulation comme nous le savons tous est de lever l'ambiguïté, de faciliter l'accès au sens mais aussi inciter à l'effort cognitif. Une étude a été faite dans ce sens par les deux chercheurs didacticiens M.JAUBERT et M.REBIERE en 2001. Ces derniers avaient constaté que la notion de "reformulation" avait un fort effet dans le développement des capacités langagières et dans la construction du savoir chez les apprenants. Les apprenants prétendent expliquer, clarifier, expliciter ou justifier leurs idées, autrement dit, ils souhaitent « *montrer leur compréhension* »¹⁴⁵ lors d'une interaction et ce, en reformulant les énoncés qui ont été émis par leur camarades. C'est le cas dans l'exemple qui suit :

Exemple N°01 :

TDP. N° 353. E17 : **grâce aux réseaux sociaux l'information se répand d'une famille à une autre ' d'une entreprise à une autre ' ou encore d'une nation à une autre ' elle se déplace d'une façon illimitée et instantanée , sans contrainte de frontières.**
(reformulation)

TDP. N° 354. EN : sans contrainte de frontière

TDP. N° 355. E17: oui **euuh** ::: de faisceaux horaires ou de coups financiers '

TDP. N° 356. EN : très bien **donc ça résume le tout**

TDP. N° 357. E9 : **d'une façon globale ,**

Nous comprenons par l'exemple ci-dessous que l'apprenant E17 a voulu montrer qu'il a compris les propos de son interlocuteur en récapitulant, en reformulant et en lui retransmettant la teneur de son raisonnement c'est-à-dire ce qui a été émis depuis le début du débat, en gardant le sens mais en utilisant ses propres termes.

¹⁴⁵ http://natalim33.123.fr/Activite_langagiere.htm

Par conséquent et sur le plan langagier, la reformulation permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire mais surtout à être apte à reproduire des énoncés hiérarchisés et sensés. Pouvoir reformuler fait preuve d'écoute et de concentration, c'est déjà un progrès qui lui permettra d'acquérir de nouvelles connaissances et d'asseoir une meilleure structuration de la pensée.

En effet, c'est une activité de production et de compréhension, comme le conçoivent M.JAUBERT et M.REBIERE quand ils évoquent qu'apprendre « *n'est pas de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de s'approprier les connaissances et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent en les reformulant en les soumettant au jugement d'autrui* »¹⁴⁶.

Sachant bien que toute situation proposée par l'enseignant a pour objectif de conduire l'apprenant à la fois à se construire, à participer à son développement mais principalement à susciter des changements en lui. Reformuler sera pour lui, une manière efficace parmi d'autres de « *s'inscrire dans les différentes actions langagières* »¹⁴⁷.

Nous avons pu relever deux formes de reformulation dans notre corpus d'analyse, la première émise par les apprenants, la seconde est propre aux enseignants. Ce que nous appelons « *la reformulation ratificative* »¹⁴⁸ qui peut se faire à l'oral comme à l'écrit ; ce sont des reformulations qui recourent non seulement *aux évaluatifs (bien, très bien)* mais aussi *aux verbes modaux (évidemment, bien sur)*¹⁴⁹ que nous pouvons démontrer dans les exemples suivants :

Exemple N°01 :

TDP. 27. E08 : c'est-à-dire euh ::: les sites internet euh ::: d'entreprises ou des acteurs /

TDP. 28. EN : oui bien / des acteurs /

Exemple N° 02 :

TDP. E02 : ça nous permet aussi de rester en contact avec les cousins qui habitent loin /

TDP. EN : qui habitent loin / bien /

Cette forme de reformulation diffère nettement de celle qui la précède, dans cet exemple l'enseignant et à l'aide des évaluatifs et des adverbes modaux, apporte implicitement un

¹⁴⁶ JAUBERT Martine, REBIERE Maryse, « *Pratiques de reformulation et construction de savoirs* », écrire pour comprendre les sciences, 2001, ASTER N 33, p. 05.

¹⁴⁷ Idem.

¹⁴⁸ CONSTANTIN DE CHANAY Hugues, VIGIER Denis, « *Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémotique de la reformulation en interaction didactique* », halshs, version 1, 8 octobre 2001, p. 04.

¹⁴⁹ Idem.

soutien à l'apprenant. C'est en quelque sorte une manière de l'encourager à poursuivre son discours et de lui révéler que ce qu'il dit est juste et correct. Ce qui prouve que les deux formes de reformulation que nous venons d'évoquer conduisent l'apprenant à construire du savoir et de s'impliquer.

Nous avons revu le nombre de reformulations empruntées par les apprenants dans notre corpus et illustrées sous forme de graphie ; ce qui s'affiche comme suit :

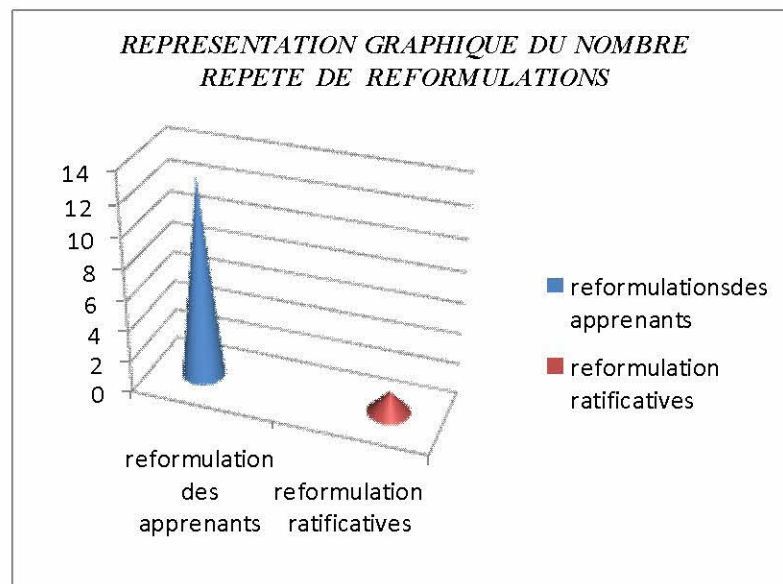


FIGURE -06-

III.1.3.3.1. Amorces de mots : entre répétition et reformulation !

Dans la présente étude et afin de mieux suivre chaque phase de développement des compétences langagières, notre intérêt a porté sur le moindre détail énonciatif émis par l'apprenant. Après avoir démontré l'intérêt de la répétition et de la reformulation, un phénomène a attiré notre attention après la transcription du corpus, nous avons pu dégager trois types d'amorces :

- Les amorces de mots **complétées** :

Exemple 01 : c'est des **ré-** des **réunions** ...

- Les amorces de mots **modifiées** :

Exemple 02 : de connecter avec les gens **qui- avec** le monde ...

- Les amorces de mots **inachevées** :

Exemple 03 : ils préfèrent la vie **d'euh ::: -alors que**

Par les trois types d’amorces nous désignons « les cas où le locuteur renoue ou “répare” le fil de son discours en reprenant une partie de son énoncé interrompu et en le poursuivant »¹⁵⁰

Les répétitions d’amorces *modifiées, complétées* et *inachevées* revues et comptées chez chacun de nos apprenants sont reproduites schématiquement à travers la figure ci-dessous :

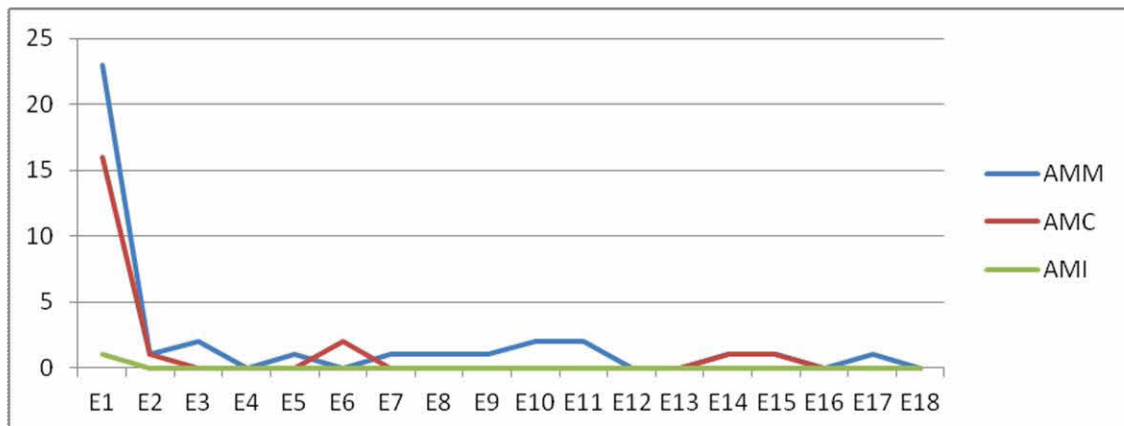


FIGURE -07-

REPRESENTATION GRAPHIQUE RECAPITULATIVE DES TROIS TYPES D'AMORCES "COMPLETEES -MODIFIEES ET INACHEVEES "

A partir des résultats obtenus, nous constatons avant tout qu’il s’agit d’un phénomène très fréquent à partir duquel nous avons l’impression que l’apprenant, sans trop prêter attention, s’efforce à continuer son énoncé malgré les interruptions qui apparaissent à chaque instant. Quant aux amorces de mots qui semblent “infecter” son discours, elles sont parfois complétées, parfois modifiées ou inachevées. Alors que « la fluidité d’un énoncé oral se mesure à la régularité rythmique dans sa production, il est clair que les énoncés oraux ne sont fluides mais disfluents »¹⁵¹. Comme il est indiqué dans la citation de SHRIBERG, il y a *disfluency* dans les énoncés des apprenants lors des interactions.

Exemple 01 : la réalisation sonore *de- de – des lettres* voilà ...

Ce phénomène apparaît beaucoup plus dans les corpus transcrits, il est considéré comme l’une des difficultés de productions verbales auxquelles l’apprenant de première année se

¹⁵⁰ PALLAUD Berthile, «Les amorces de mots et leur contexte droit en français parlé spontané », Amorce TIPA, 2006, n° 06, p. 03.

¹⁵¹ Idem

heurte au moment où il prend la parole. Nous signalons qu'il peut s'agir d'une continuité dans le développement si l'amorce de mot est *complétée* ou *modifiée*. Comme dans les deux exemples ci-dessous (TDP n° 56 – 139) :

<i>Passage n°</i>	<i>Etudiant n°</i>	<i>Extraits</i>	<i>Type d'amorces</i>	<i>Continuité / rupture</i>
TDP. 56	E01	<i>en termes d'appar- <u>d'appartenance</u>, face book</i> <i>reste le premier</i>	AMC	Continuité
TDP. 139	E03	<i>avec les gens <u>qui- avec le</u> monde</i>	AMM	Modification / Continuité
TDP. 476	E02	<i>ils préfèrent <u>la vie d'euh :: -alors que</u></i>	AMI	Rupture

TABLEAU -23-

Dans le cas où l'amorce de mot est *inachevée*, comme dans le troisième exemple (TDP n° 476) elle sera donc considérée comme une rupture syntaxique parce l'apprenant ne trouve pas les mots appropriés afin d'exprimer son idée.

D'après nos observations nous constatons que dans chaque énoncé il y a une poursuite de ce qui a été émis de la part de chaque intervenant, ce qui explique l'effort cognitif produit qui a pour objectif le développement durable des compétences en question.

III.1.3.4. Hétérogénéité et réalisation de tâches orales :

Après un questionnement, nous avons réalisé que les apprenants présents venaient de différentes régions, sachant bien que la classe représentait un groupe d'apprenants dont chacun d'entre eux se distinguait d'un comportement différent de l'autre, ce qui prouve que l'homogénéité n'existe pas au sein d'un groupe tout comme nous avons compris que cette hétérogénéité était considérée comme une richesse en classe.

A l'évidence, c'est assurément cette même hétérogénéité qui leur a permis de s'entraider, de se découvrir, de s'auto corriger, de créer une ambiance de travail, de démontrer différents degrés d'intelligence et de compréhension, comme ils ont réussi aussi et en une heure à réaliser des tâches différentes, d'évoquer à la fois différents sujets. A partir de cela les apprenants actifs avaient joué un double rôle : Celui de locuteur et d'auditeur et ce en interagissant ensemble. En émettant des avis divergents, comme nous l'avons signalé en

méthodologie qu'en parlant d'interprétation, deux points sont à évoquer qui sont les représentations, et le socioculturel certes, car au sein d'un groupe hétérogène existe autant de représentations et de différentes explications du monde.

Nous nous permettons de signaler que les règles d'interprétation font judicieusement appel à l'hétérogénéité, mais celle-ci, quant à l'aspect pratique de la chose, appelle obligatoirement à une homogénéité dans l'action.

III.1.3.5. Variation des types de discours :

A partir du débat transcrit, quelques passages avaient capté notre attention, des passages où il était question beaucoup plus de discours contenant de l'explicatif que de l'argumentatif ; comme nous l'avons déjà cité dans la partie méthodologique, les apprenants avaient recours à la narration afin d'exprimer leurs idées et expliciter aux autres leurs conceptions, comme nous pouvons le vérifier dans les exemples qui suivent :

Exemples	TYPES DE DISCOURS
<p>TDP. N° 253. E9 : des fois quand je me sens pas bien , tu as un groupe , tu propose ton problème , euh ::: ils vont laisser un commentaire , des solutions ’ et euh ::: <u>par exemple</u> des histoires drôles ’ quand tu te sens pas bien tu [...] des histoires drôles’ tu [...] au cinéma ’ et euh ::: [...]</p>	<p>narration, explication, illustration .</p>
<p>TDP. N° 257. E9: oui, <u>c'est-à-dire</u> nos amis du groupe tu les connais ’ c’est euh ::: tu crée un groupe , et les- quand tu les connais très très bien , tu propose tu propose ce que tu as , et ils vont te laisser un commentaire , des euh :::</p>	<p>Explication, reformulation, narration, illustration .</p>
<p>TDP. N° 339. E9: des recettes ’ pour les filles ’ euh ::: pour les cheveux ’ pour+++j’ai essayé telle recette ’ je suis allé chez telle coiffeuse ’ donc allez y sans problème , elle va vous faire une belle coiffure , elle se trouve dans tel ou tel endroit.</p>	<p>Narration .</p>
<p>TDP. N° 391. E13: y a pas moins de deux ou trois jours y a une fille de douze ans ou bien treize ans elle s’est suicidé à cause des insultes de ses camarades de classe ’ <u>donc</u> là c’est un point négatif , nous entant qu’Algérien on ai pas on ai pas euh ::: renfermé on parle avec euh ::: avec tous le monde ’ <u>donc</u> euh ::: euh ::: ce phénomène là on le trouve pas dans notre société ’ et euh :::</p>	<p>Narration, illustration . Explication</p>
<p>TDP. N° 283. E7 : on peut pas se confier ’ à nos parents c’est ce que <u>je veux dire</u>, il y a des limites euh :::</p> <p>TDP. N° 284. E7 : et l’avantage de créer un groupe , <u>des fois</u> on peut pas parler avec-à-nos parents , des sujets euh ::: tabous +++</p> <p>TDP. N° 285. EN : pas tabous ’</p> <p>TDP. N° 286. E7 : des sujets sensibles et euh ::: XXX on peut pas parler à nos parents , on peut pas parler aussi au psychologue , <u>parce qu’</u>on Algérie si tu va voir un psychologue ’ tu es considérée comme une folle ’ (RIRE) on peut pas dire des choses à nos parents, tout <u>parce que</u> il y a ++ pas tout.</p>	<p>narration, explication, reformulation, illustration .</p>

TABLEAU-24-

TABLEAU CONTENANT QUELQUES TYPES DE DISCOURS.

➤ **Commentaire :**

Nous remarquons à partir du tableau ci –dessus que les apprenants E09, E07, E13 et E17 n’argumentent pas directement, nous ne retrouvons dans leur discours aucun articulateur à fonction argumentative. C’est une technique très utilisée par la majorité des apprenants et dès qu’ils rencontrent une difficulté d’ordre linguistique, ils achèvent leurs discours soit par le

connecteur “*donc*” comme dans *la quatrième case dans le tableau 24, passage 391* ou par le connecteur “*mais*” et nous pouvons visualiser ce phénomène dans les extraits qui suivent :

1. *E1* : ya des avantages oui je sais ya des avantages (wah) oui je sais **mais** ... (RIRE)
2. *E2* : **mais** dans chaque maison il y a deux trois paraboles ‘
3. *E5* : **mais** s’il y a des mensonges il faut pas demander **XXX** par exemple le mari dit **XXX**
4. *E12* : **mais** c’est un peu compliqué ‘
5. *E13* : elle peut pas utilisé un langage pareil **mais** par habitude ‘ on comprendra mieux ces abréviations.

Nous représentons sous forme de graphie le nombre répété de la conjonction “*mais*”,

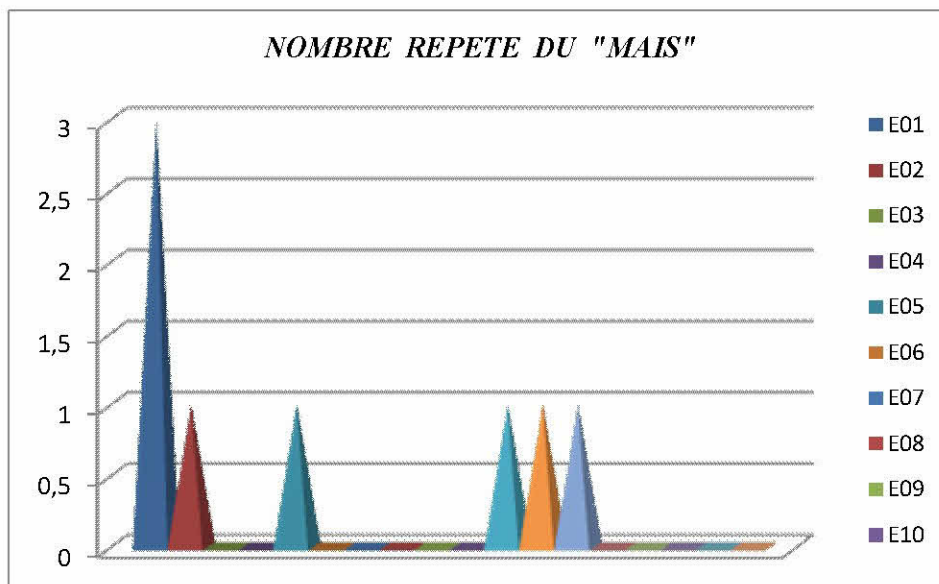


FIGURE -08-

NOMBRE REPETE DU “MAIS”

« Mais » est envisagée comme connecteur qui exprime l’opposition dans son acception linguistique. A partir des exemples ci-dessus, nous avons remarqué la place du “*mais*” qui peut être au début, à la fin comme à l’intérieur d’un énoncé. comme dans les trois exemples de : *E1*, *E2*, *E13*.

Cela dit, ce connecteur peut être utilisé pour des raisons diverses soit pour :

- ➔ Annoncer une idée opposée à celle qui l’a précède.
- ➔ Annoncer un argument plus fort que le premier.
- ➔ Enchaîner entre deux idées contradictoires.

→ Achever son discours d'une certaine manière.

Les trois exemples où le connecteur est placé au début de l'énoncé ont une visée argumentative, car l'explication vient après.

Nous constatons qu'au cours d'un événement langagier oral chez l'apprenant, l'usage du connecteur "mais" peut servir à donner une orientation argumentative à l'énoncé émis comme il peut aussi jouer un rôle primordial au cours du processus discursif et le contraire est vrai.

III.2. Etude du questionnaire :

Après le déroulement de la séance enregistrée, il nous a paru utile de leur adressés un questionnaire comprenant des questions bien précises orientées vers un objectif précis, à travers lesquelles nous avons souhaité apporter plus d'éclaircissement et accoté notre analyse sur des résultats probants. Et suite à des observations faites en classe pendant les cours (séances d'oral) nous avons constaté que l'enseignant a souvent tendance à solliciter les apprenants par des exposés à présenter, dès qu'on interroge l'apprenant, ce dernier affiche un comportement régressif, ne prend aucune initiative à parler et affiche volontiers moins d'engagement à se manifester.

Pour confirmer ou réfuter cette idée nous leur avons adressé une question dans ce sens, comme cela se précise dans les deux figures (09) et (10) :

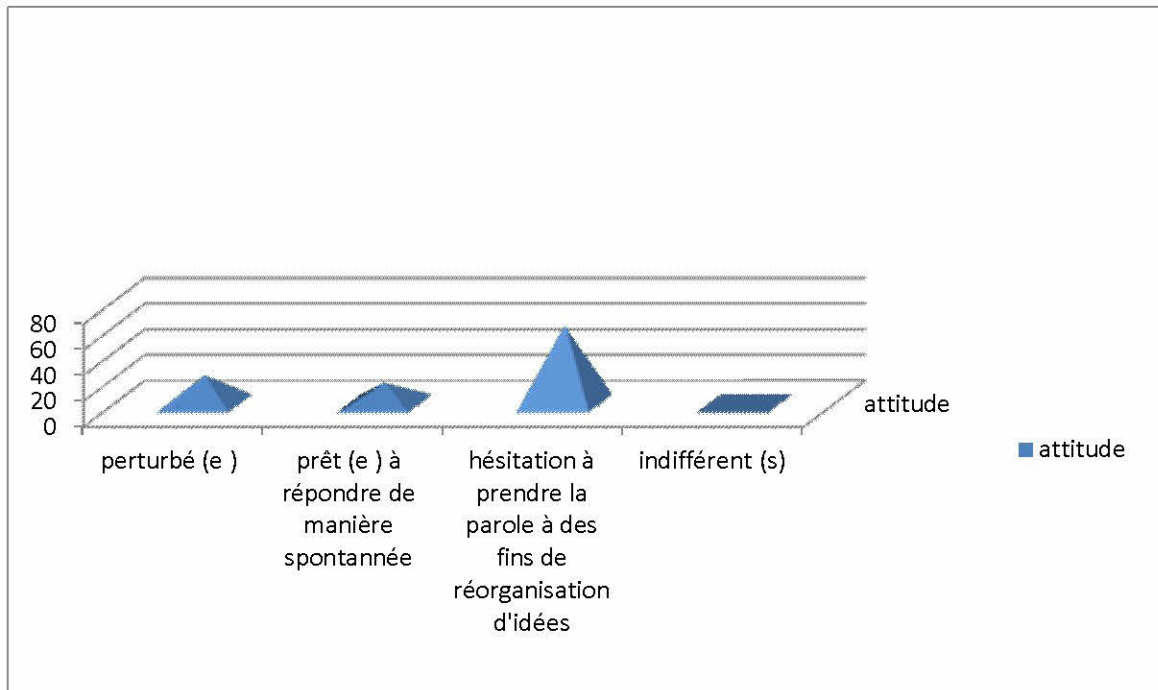


FIGURE- 09-

ATTITUDE DE L'APPRENANT INTERPELLE A L'ORAL

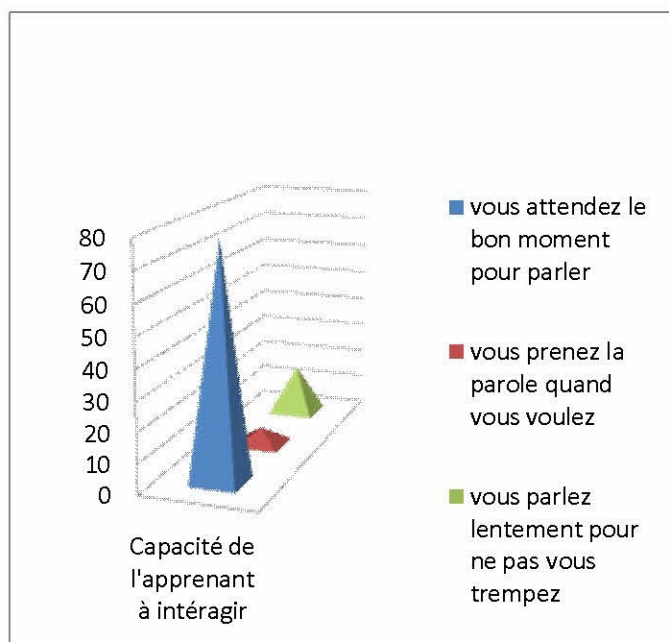


FIGURE -10-

CAPACITE DE L'APPRENANT A INTERAGIR

Nous les avons à la fois observés, et questionnés ; à partir des résultats obtenus qui apparaissent ci-dessus :

Nous avons repéré que trois initiatives étaient possibles. Nous nous sommes aperçu que le 77.77 % des étudiants préfèrent intervenir le moment où il faut, cela dit les initiatives sont prises le moment venu dans le but de construire du sens et pour qu'ils puissent se positionner par rapport au sujet. Sur le plan langagier, le 16.66% s'expriment lentement pour ne pas se tromper et pour que les autres puissent assimiler ce qui a été dit, pour qu'il y ait compréhension. Ces commentaires montrent que :

Le 61.10 % préfèrent avoir un temps de réflexion avant d'intervenir ou de proposer une réponse.

Il est clair que les conduites communicatives des apprenants "peu performants"¹⁵² montrent que leur hésitation à agir en classe est suscitée par des contraintes linguistiques.

Il est donc primordial de laisser aux apprenants davantage de liberté dans le cadre des prises de parole.

Cependant, la contribution des apprenants au cours d'un échange verbal interactionnel les entraîne à élaborer progressivement des connaissances ainsi qu'un savoir communicationnel, ce qui leur permettra par la suite de pouvoir s'autocorriger et de découvrir où se situent leur erreurs. D'ailleurs la majorité d'entre eux affirment que la pratique de la langue lors des séances d'oral en classe favorise l'apprentissage et aide l'apprenant à développer ses capacités à communiquer. Et 94.44 % des apprenants confirment cette idée que nous pouvons voir dans la figure suivante :

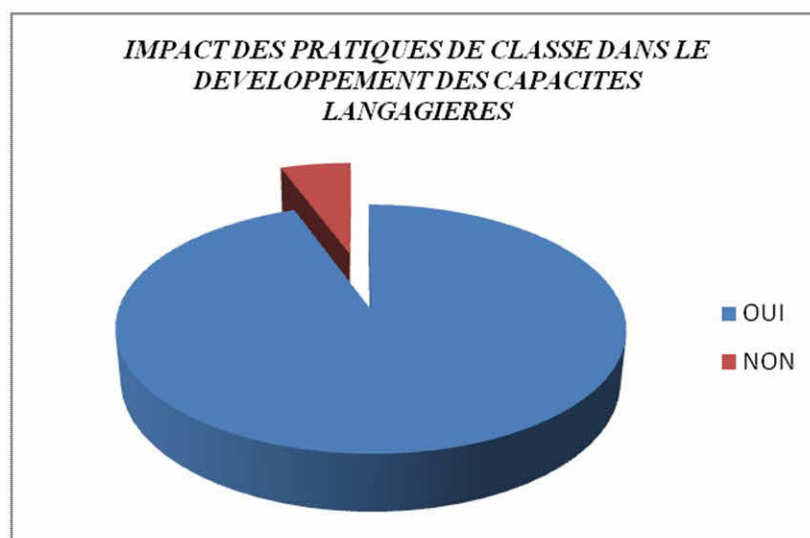


FIGURE -11-

¹⁵² Nous désignons par "peu performants" le type d'apprenants.

Graphiquement représentés ces pourcentages paraissent encore plus clairs. A travers les figures suivantes :

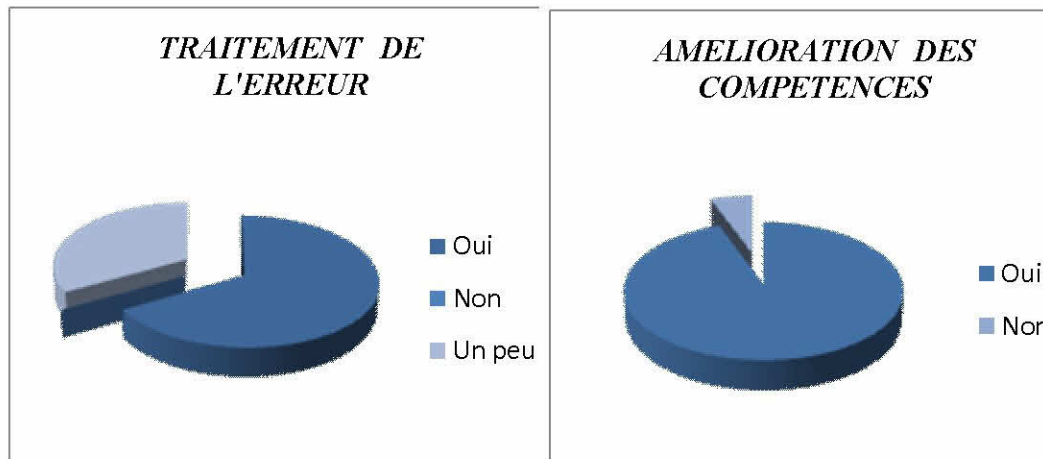


FIGURE -12-13-

Avec la première représentation nous faisons référence à la première question dont le nombre d'étudiants pensant découvrir leur erreurs à travers cette activité est de 66.66 %, ils remarquent effectivement une amélioration dans leurs compétences après chaque séance, ils enrichissent leur vocabulaire de manière progressive et développent un sentiment de sécurité en eux. Les 33.33 % remarquent peu ceci, en revanche personne ne semble reconnaître ses erreurs. Ce qui nous mène à penser que cette activité didactique permet aux apprenants de se rendre compte des erreurs provenant de leur part, comme ils prennent conscience de leur propres erreurs sachant bien que l'autocorrection renforce le développement d'une compétence, cela dit, il serait intéressant si l'apprenant de 1^{ère} année s'habitue à ce que nous appelons « réflexes et entraînement à l'autocorrection »¹⁵³, ceci prouve qu'il s'oriente vers l'autonomie. Le phénomène d'autocorrection est apparu dans notre corpus comme nous pouvons le voir dans les exemples qui suivent, sous deux formes, " l'autocorrection entre apprenants (exemple 01), et l'autocorrection personnelle (exemple 02) " :

Exemple N°01 :

TDP. N° 277. E5 : manque de confiance en quoi ?

TDP. N° 278. E6 : en nous même '

TDP. N° 279. E15 : en soi même.

Dans cet exemple il s'agit d'une autocorrection entre apprenants, ces derniers acceptaient d'être corrigés par leurs camarades.

¹⁵³ www.leclosoir.com/Repertoire_Compétences_transverses_2013.pd

Exemple N° 02 :

TDP. N° 198. E8 : non chacun chez lui chacun chez lui et faire des exercices ensemble
'sur le net on donner des opinions ' par exemple euh ::: moi et ma collègue ' moi et ma copine

Dans ce second exemple il s'agit plutôt d'une autocorrection "personnelle".

A partir de notre investigation nous avons voulu savoir quel genre de difficultés les apprenants de première année français langue étrangère éprouvent à l'oral? Les résultats étaient comme suit :

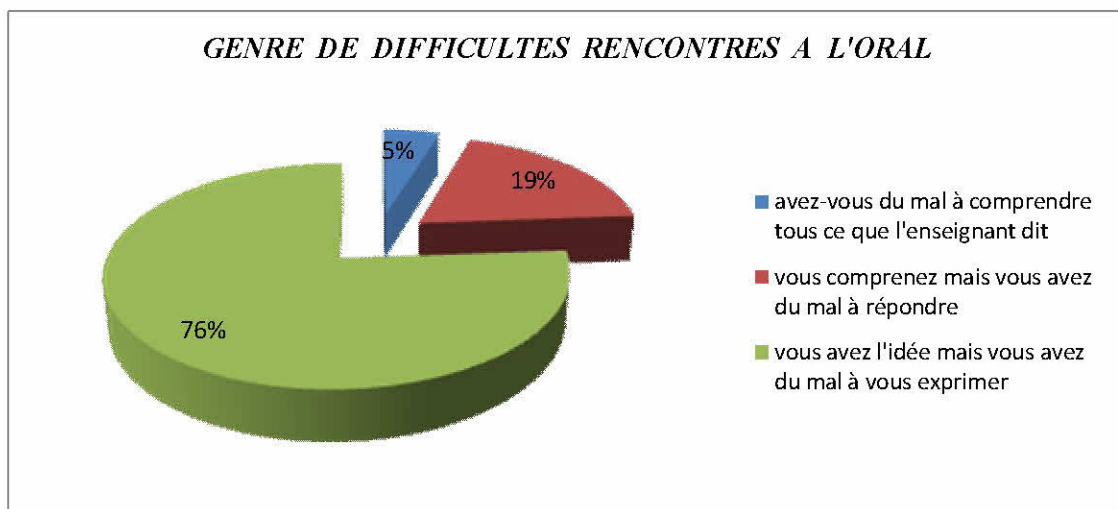


FIGURE -14-

Nous avons autorisé l'étudiant à cocher dans plusieurs cases à la fois. Nous nous sommes rendu compte des difficultés rencontrées à l'oral chez les apprenants en question principalement lorsqu'ils sont interrogés. Nous constatons à travers le tableau ci-dessus que **88.88 %** des apprenants ne trouvent pas les mots appropriés pour verbaliser leurs conceptions ou de répondre de manière convaincante. Ceci montre que si « *le bagage à disposition est faible, et limite fortement l'expression des idées* »¹⁵⁴ ce qui nous fait comprendre que leur difficultés sont d'ordre linguistique, ou peut être cognitif puisqu'ils ne sont pas encore en mesure de réinvestir ou de recontextualiser ce qui ont appris/ compris. Ne faudrait-il pas profiter des activités proposées en classe afin d'enrichir et de faire promouvoir le vocabulaire qu'ils possèdent ? **22.22 %** éprouvent du mal à répondre, ces apprenants manifestent un comportement régressif dû à plusieurs facteurs tels que (carences linguistiques, stress, moquerie,..etc.). Pour développer des compétences de manière générale

¹⁵⁴ www.enseignement.be/download.php?do_id=3748&do_check

il faut inciter l'apprenant à essayer, or « *apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper* »¹⁵⁵, **5.55 %** éprouvent du mal à comprendre tout ce que l'enseignant dit, chose qui peut arriver à des apprenants de première année étant donné qu'il entreprennent un nouveau parcours qui comprend un changement de rythme, d'ambiance, et de méthodes de travail ...etc.

III.2.1. Déficit lexical dans la production orale :

Les apprenants en question éprouvent d'énormes difficultés à expliciter leurs idées, d'où proviennent ces difficultés ? Est-ce par sentiment d'insécurité linguistique ? Et si ces difficultés à intervenir oralement sont dues à la fragilité de leur maîtrise de la langue. A travers leurs réponses nous constatons ce qui suit :

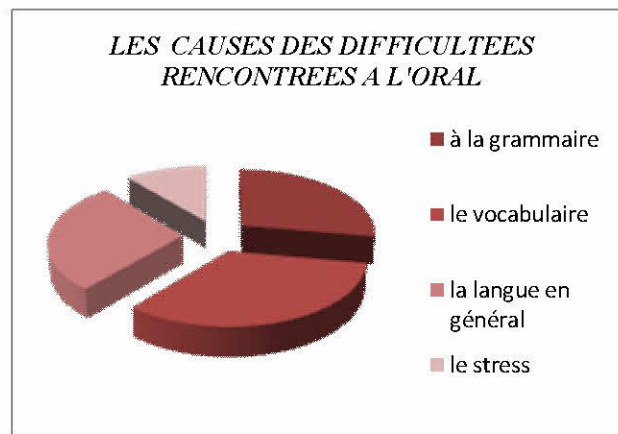


FIGURE -15-

D'après la figure que nous avons tracé, nous constatons que les difficultés rencontrées chez ces apprenants sont dues à l'importance donnée à la théorie plus qu'à la pratique depuis le collège, le pourcentage de 27.77 % renvoie à la non maîtrise de la langue en général, celui de 33.33% à la faiblesse du vocabulaire alors que celui de 27.77 % traduit une méconnaissance de la grammaire. En revanche, les autres affirment qu'un autre facteur entre en jeu : « le stress », facteur jouant un rôle primordial. Ces derniers se sentent déstabilisés une fois interrogés même s'ils sont capables d'interagir, ils préfèrent se taire. Encore faut-il garantir une certaine sécurité psychologique à l'apprenant avant le déroulement du débat ? Ceci fait absolument partie de la mission de l'enseignant, car il est censé mettre l'apprenant en confiance, éviter de l'interrompre lors d'une prise de parole mais plutôt l'encourager à parler et à continuer son discours sans crainte. Afin d'agir et d'éviter « le silence ».

¹⁵⁵ <http://lewebpedagogique.com/blog/quelques-trucs-pour-faire-parler-ses-eleves-en-classe-de-fle>

III.2.2. “Silence” dans le débat : une forme de communication ?

Le silence peut être envisagé comme une faillite momentanée de l’interaction, nous avons voulu vérifier cela à travers une question qui a été adressé aux étudiants afin de déterminer la cause principale qui les incitent à se taire. Nous présentons les résultats obtenus sous forme de graphie.

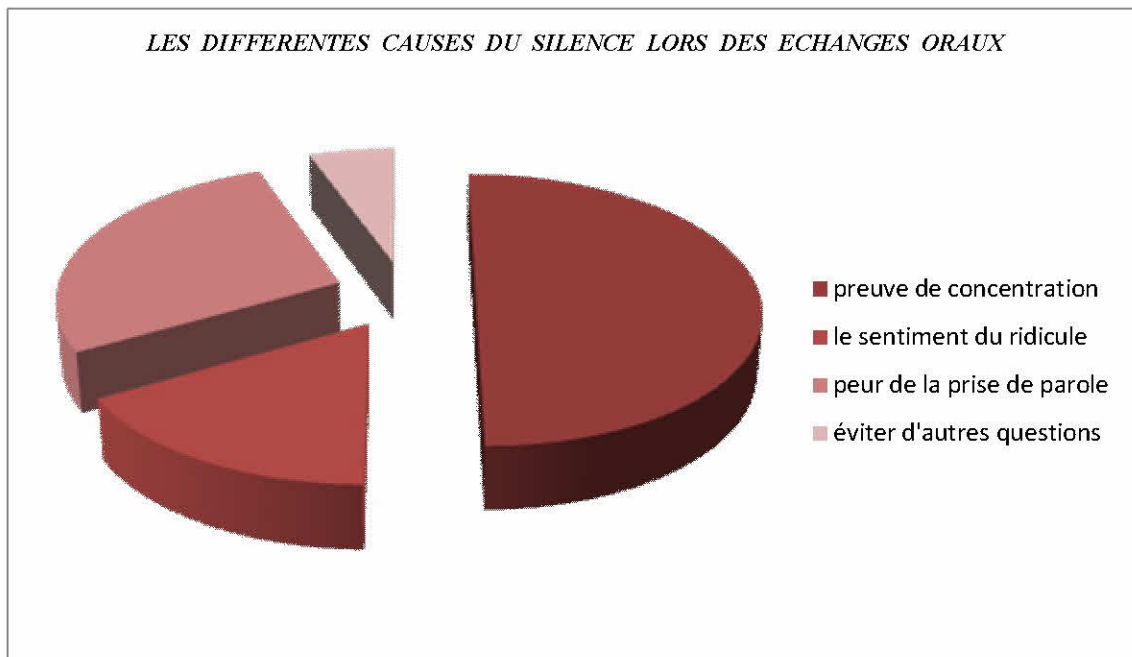


FIGURE -16-

Les avis changent d’un apprenant à un autre, la moitié des étudiants reconnaissent qu’ils gardent le silence et ce, par preuve de concentration, 27.77 % signalent que leur silence se justifie par une peur de prise de parole en public peu habitués qu’ils sont à parler en société. 16.66 % d’entre eux redoutent de se rendre ridicules, quant à leur façon de parler (phrases mal construites, fréquences de répétitions, de possibles bégaiements, timidité contraignante ...) le reste c'est-à-dire 5.55 % ne prennent aucune initiative à parler et ce afin d’échapper ou d’éviter d’autres questions. Sachant bien que pour ces derniers, c'est-à-dire ceux qui ne verbalisent pas leurs conceptions, ne produisent aucun énoncé oralement, ne pourront développer que des compétences passives “de compréhension”.

Compte tenu de la citation de Claude Germain qui soutient qu’ « *apprendre une langue consisterait donc à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux*

énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur »¹⁵⁶. C'est là l'objectif primordial des activités communicatives langagières, attendu que « ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage »¹⁵⁷ comme le pense Miller qui vient appuyer l'idée de Germain. Quel rapport peut-il y avoir entre la compétence de réception (en l'occurrence comprendre) et la compétence de production (parler) ? nous nous permettons de signaler que lors d'une situation d'interaction ou d'un débat de classe, l'apprenant va devoir comprendre en premier lieu afin de réagir, de commenter ou d'argumenter, en d'autres termes, les stratégies liées à l'interaction vont devoir être développées ce qui lui permettra d'améliorer la fois des compétences de "compréhension" et de "production". (Dans ce cas ça peut être une continuité). Pour cela la prise de parole est préconisée en classe de langue.

La parole est l'une des caractéristiques privilégiées de l'oral, un outil incontournable de travail. Primordiale en classe de langue et lors d'un apprentissage c'est d'elle que dépend tout développement de l'apprenant.

III.2.3. L'importance de la prise de parole lors des pratiques de classe :

Sachant que lors d'un échange verbal en classe de langue il importe qu'il y ait au moins deux interlocuteurs qui interviennent à « tour de rôle », KERBRAT-ORECCHIONI signale que « par tour de parole, on entend le mécanisme d'alternance des prises de parole. L'unité qui constitue cette alternance est la contribution verbale d'un locuteur à un moment déterminé de l'échange »¹⁵⁸. Elle correspond donc à toute phrase/parole énoncée par le locuteur mais aussi à la durée ou à la longueur moyenne de cet énoncé pendant une conversation.

La parole à son tour nous permet à la fois de nous manifester et de nous exprimer de manière spontanée, sur un sujet bien déterminé bien entendu. Nous avons pu remarquer qu'au cours de l'échange chacun de l'enseignant et des apprenants avaient recours à « des indices d'alternances verbaux et paraverbaux » qui montrent le passage d'un tour de parole à un autre, ou l'achèvement d'une idée. KERBRAT-ORECCHIONI mentionne quelques indices dans son article « Gérer les tours de parole » qui apparaissent clairement dans notre corpus. Tels que :

¹⁵⁶ Claire Tardieu, «La compréhension de l'oral : un savoir-faire passif ? », conférence-Angers, 3 mars 2010, p.03.

¹⁵⁷ Claire Tardieu, 3 mars 2010, Op, cit, p.06.

¹⁵⁸ KERBRAT-ORECCHIONI, « Gérer les tours de parole », <https://www.google.com/#q=prise+de+parole+kerbat+orrecchioni> , p.05.

« Indices verbaux :

- *l'enseignant/ l'élève achève son énoncé.*
- *Des mots marquent la fin du tour de parole « bon », « voilà » ..*
- *L'énoncé sollicite un enchaînement : la question appelle une réponse.*
- *L'enseignant invite explicitement son vis-à-vis à prendre la parole « A toi maintenant ».*

Indices paraverbaux :

- *L'intonation tombe.*
- *Des pauses s'accumulent.*
- *Le débit ralentit.*
- *Le volume sonore diminue. »¹⁵⁹*

Ce qui peut être éclairé par les exemples suivants :

Exemple N° 01 :

TDP. N° 271. E11 : un pseudonyme ? ça veut dire tu es caché ou tu cache quelque chose,

TDP. N° 272. E15 : voilà ? le doute s'installe donc tu le crée avec ton nom et ton prénom tu peux rien faire ,

TDP. N° 273. E5 : on cherche les origines de notre nom ,

Dans les trois tours de parole (271-272 et 232)¹⁶⁰ de notre corpus d'analyse, nous remarquons qu'à la fin de chaque tour le débit ralentit, le volume sonore diminue et nous le reconnaissons par l'intermédiaire des deux conventions (' et ,) montante et descendante. Ce qui explique l'achèvement de l'idée suggérée par chacun des trois apprenants **E11- E15** et **E5**. Pour cela signalons que la gestion et l'organisation de la parole est primordiale au cours des échanges interactifs.

¹⁵⁹KERBRAT-ORECCHIONI, « *Gérer les tours de parole* », <https://www.google.com/#q=prise+de+parole+kerbat+orrecchioni>, p.06.

¹⁶⁰ Voir Annexe N° 02.

III.2.4. Gestion des tours de parole :

La “gestion“ est un concept probant. Qui signifie à la fois l’action mais aussi et surtout le résultat obtenu. Au cours du déroulement des activités telles que “le débat“, gérer ses tours de parole, c’est gérer également sa compréhension, ses interventions. Ainsi et afin de contrôler tout cet ensemble et suite aux observations effectuées, nous avons observé les attitudes des apprenants afin de mesurer le degré d’organisation et de savoir fournis.

Néanmoins, ce n’est pas le cas chez les étudiants en question, ils arrivent très difficilement à agir quant il s’agit de défendre leurs points de vue ou d’expliquer une idée opposée à la leur, ils répondent tout simplement par un “*non*“ ou “*je ne sais pas*“ suivi d’une intonation montante comme dans l’exemple suivant :

Exemple 01 :

TDP. N° 292. EN: mais est ce qu’on vous suit ?

TDP. N° 293. E11 : *non_*’

Nous pouvons définir ce genre de négation comme un reflexe ou une réaction de la part de l’apprenant qui consiste à refuser l’idée de l’autre de manière implicite, c’est une façon d’exprimer un refus.

En réfutant une idée émise par l’autre, l’apprenant éprouve des difficultés à défendre la sienne ou justifier et expliquer sa position. Nous avons choisi de mettre en évidence cette structure linguistique qui est « *la négation* » pour montrer à la fois qu’elle est bien présente au moment du développement et que c’est à ce palier là qu’apparaissent les lacunes de l’apprenant qui se sent en difficulté. Ce dernier est censé justifier sa position en présentant de bons arguments pour convaincre l’énonciataire, mais ce n’est pas si simple pour lui de prendre la parole. Aussi et pour cela nous leur avons adressé une question dans ce sens : **66.66 %** d’entre eux trouvent qu’il est vraiment difficile de s’exprimer devant tout le groupe, seulement **5.55 %** préfèrent se taire, en revanche **27.77 %** pensent le contraire et ils ont la chance de s’exprimer avec clarté. Nous représentons les résultats sous forme de graphe :

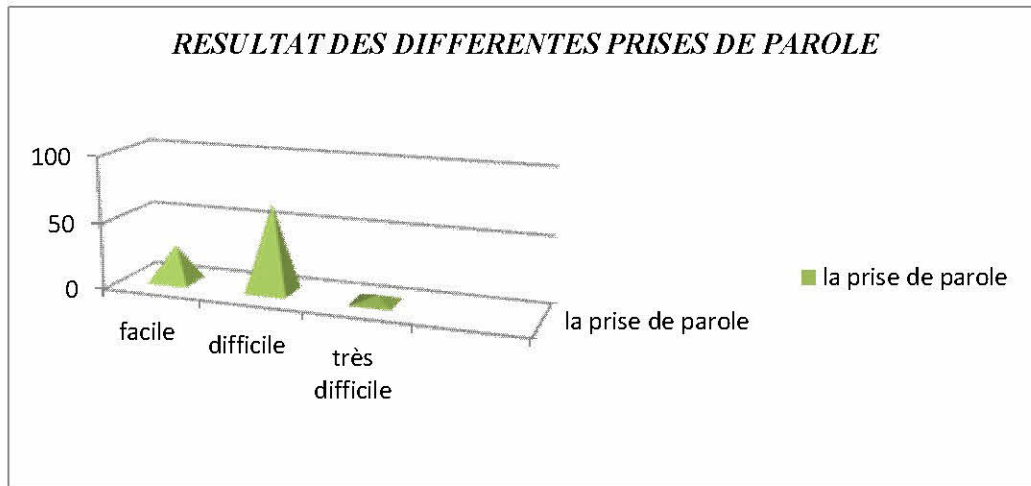


FIGURE -17-

Quant aux facteurs qui les empêchent d’agir de manière spontanée une fois sollicités à l’oral, leurs réponses indiquaient ce qui suit : 61.10% des apprenants mettent du temps à prendre la parole afin de réorganiser leurs idées ceci dit, ils passent par plusieurs étapes afin d’agir sachant qu’il existe des prises de parole préparées, certains apprenants utilisent des notes préparatoires afin de ne pas oublier leurs idées. D’autres prennent l’initiative de répondre et de s’exprimer de manière brève et précise, ou bien répètent silencieusement en choisissant l’ordre dans lequel ils vont parler en jetant de furtifs coups d’œil sur leurs brouillons de temps à autre étant donné qu’ils sont moins compétents que les précédents, quelques uns lisent leurs notes, ce qui laisse supposer qu’ils n’ont pas développé la capacité d’interagir et de s’exprimer en classe. Comme il existe des apprenants qui expriment leurs idées sans recourir aux notes en fournissant des efforts et tout en faisant preuve d’humour. Nous pouvons traduire la technique de la manière suivante sous forme de schéma :

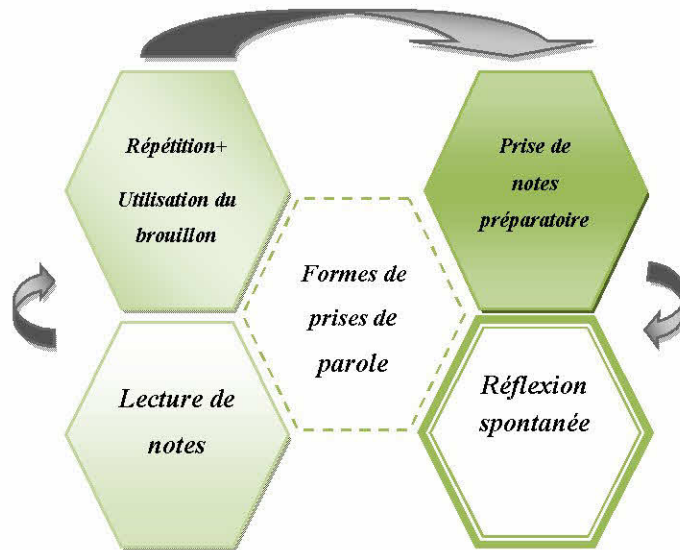


Schéma n° 06: LES FORMES DE PRISES DE PAROLE

Il devient évident en somme qu'un apprenant passe par toutes ses phases pour pouvoir réorganiser ses idées, réagir spontanément et parvenir à de bon résultats.

Etant donné que nous nous intéressons à la dimension discursive des étudiants lors des interactions verbales, nous avons tenté de déterminer la capacité à argumenter oralement chez chaque apprenant. Une question qui comprend différentes propositions leur a été posée, question à travers laquelle nous leur avons demandé de cocher les réponses par ordre de classement afin de déterminer le degré de compétence argumentative chez l'apprenant de première année. Nous avons obtenu les résultats ci-dessous, et représentés sous forme de graphie. En constatant que la compétence argumentative va de pair avec des degrés divers qui diffèrent d'un apprenant à un autre.

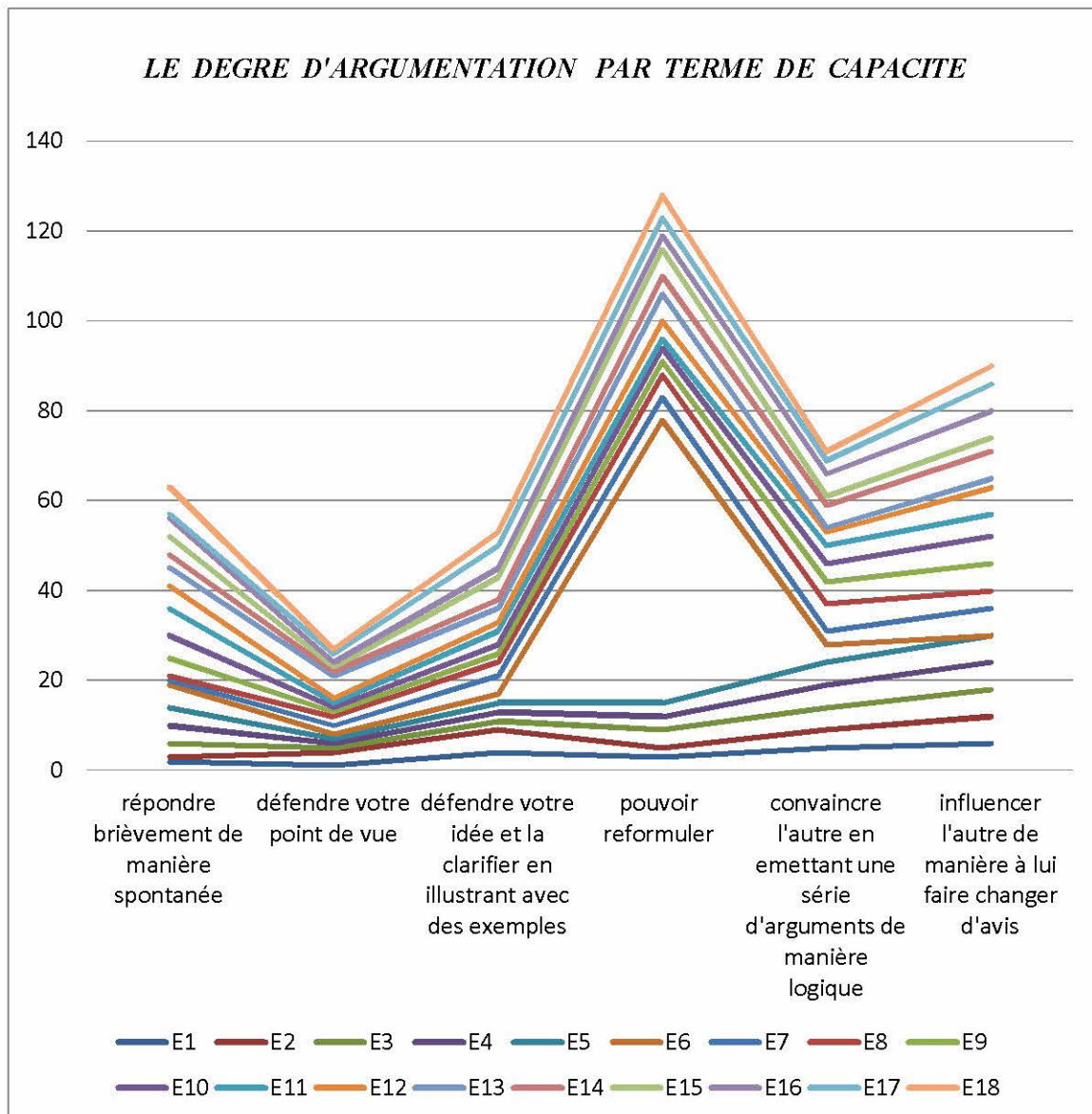


FIGURE -18-

III.2.5. De la prise de parole à la compétence argumentative :

Il apparaît clairement dans la *figure 18* qu'argumenter jusqu'au point d'influencer l'énonciataire de manière à lui faire changer d'avis est un acte délicat pour chacun des apprenants de première année d'ailleurs, ce qui justifie le pourcentage atteint (66.66%).

C'est un acte parmi d'autres qui fait appel à plusieurs compétences telles que :

- Savoir négocier.
- Savoir justifier...

C'est donc un acte complexe qui se développe. En revanche, la plupart des apprenants arrivent très facilement à répondre brièvement et de manière spontanée, défendent leurs points de vue à travers des exemples, comme ils ont la capacité à reformuler ce qui a été dit en utilisant leurs propres termes. Chose que nous avons déjà démontré dans les exemples et les situations précédentes.

Pour fournir aide et soutien à des apprenants qui débutent un cursus universitaire et pour qu'ils puissent réellement atteindre le degré d'argumentation souhaité en langue étrangère, développer un argumentaire cohérent, logique et convaincant, nous avons opté pour une initiative. A travers laquelle nous avons demandé aux étudiants leur avis sur les différents sujets dans ce genre d'activité afin d'obtenir leurs appréciations, pour savoir si cela les motive ou pas, sachant bien que la motivation est envisagée comme la clef de la réussite.

Les résultats obtenus étaient comme suit :

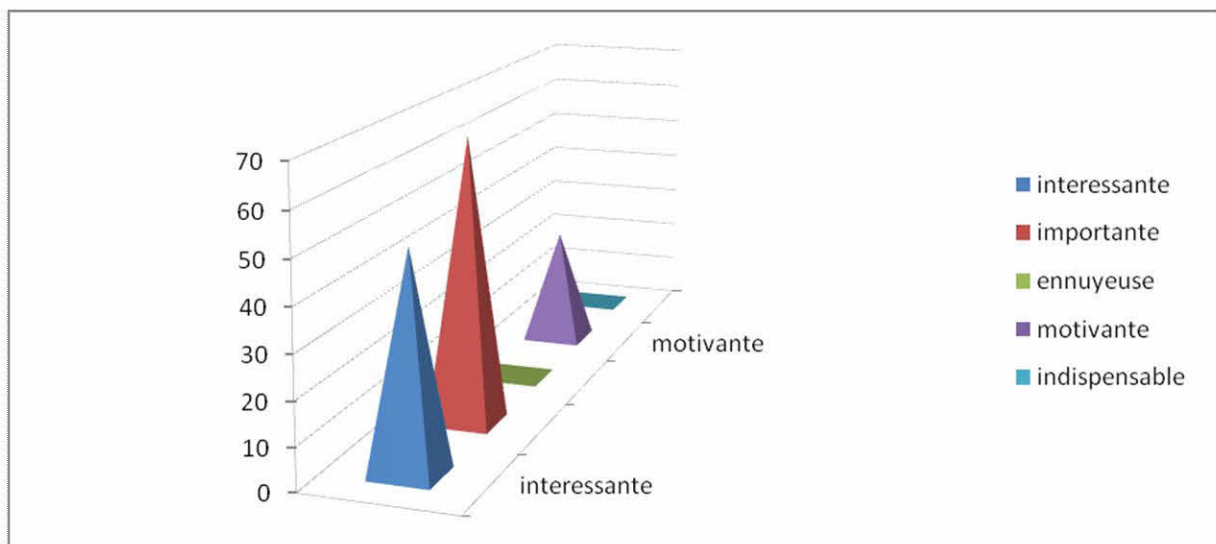


FIGURE-19-

LE DEGRE D'IMPORTANTANCE DE L'ACTIVITE

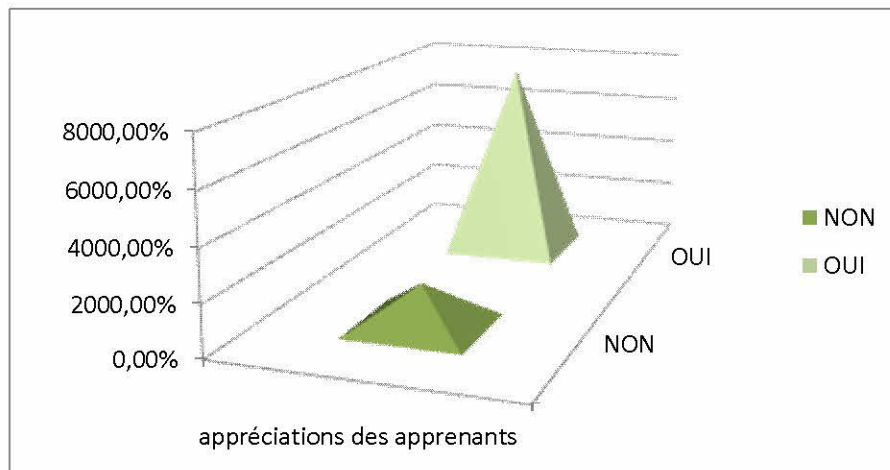


FIGURE-20-

APPRECIATIONS DES APPRENANTS

A partir de ce que nous avons obtenu, nous pouvons signaler que 14 parmi les 18 participants au débat, à savoir 77,77% ont apprécié l'activité proposée, ce qui explique que s'intéresser à une activité didactique est avant tout vouloir progresser, et réfléchir au développement des compétences communicatives durables, notamment la compétence de l'argumentation. Ce qui signifie que l'apprenant est conscient de l'importance accordée à cette activité et des effets qu'elle peut produire chez lui. Elle n'est pas la seule et unique activité prometteuse à l'apprentissage certes, mais l'une parmi tant d'autres qui détient et qui présente beaucoup d'avantages. Elle motive, suscite l'intérêt, développe des compétences complexes chez l'apprenant en phase d'apprentissage. L'enjeu primordial qu'elle suscite est en fin de compte, et nous le dirons avec la plume de Lesage, de « faire de l'élève un citoyen autonome et responsable, capable de comprendre des règles de la vie sociale, de s'y soumettre tout en affirmant son identité est un enjeu commun à tous les niveaux et toutes les disciplines. Cela signifie que tout élève doit être capable d'écouter autrui, de demander la parole au bon moment, d'exprimer son point de vue et de le confronter à l'autre, de participer à un travail en groupe, de réfléchir sur le monde des valeurs sociales et morales »¹⁶¹.

C'est l'une des activités fort utile et efficace pour les apprenants, or nul doute qu'elle reste productive et très répandue dans le supérieur également. Elle donne de l'essor à la fois aux connaissances que partage l'apprenant avec autrui, ainsi qu'à l'écoute pour peu que ce dernier soit attentif à l'autre. L'aspect désordonné qui accompagne généralement le débat en ses débuts ne peut être que bénéfique si les démarches sont sagement menées,

¹⁶¹ LESAGE Lysandre, « Initiation à la recherche », DUMAS, Version 01, octobre 2012, p. 19.

judicieusement tempérées et progressivement atténuées. Cela dénote d'une opération fort importante, qui permet de mener à la construction des compétences telles que :

- La remédiation des carences.
- La gestion des espaces.
- La prise de parole.
- L'autocorrection...etc.

Les apprenants de première année FLE possèdent déjà un bagage langagier, des connaissances, et si l'on tient compte des nouveaux programmes en vigueur, ils ont commencé à se familiariser avec l'argumentation dès le collège et détiennent donc un vocabulaire censé être riche ainsi qu'un savoir implicite assez fourni qu'ils devraient cultiver à travers des activités telles que "le débat" de manière à l'enrichir davantage et de l'exploiter.

PEKAREK, 1999 témoigne « qu'il s'agit d'une activité qui donne typiquement lieu à un engagement accru de la part des élèves, qui font part de leur opinion personnelle, s'auto-sélectionnent pour prendre le tour et participent de manière active à la gestion des thèmes et de l'interaction elle-même »¹⁶². A partir des statistiques effectuées auprès des étudiants et qui apparaissent dans le tableau ci-dessous :

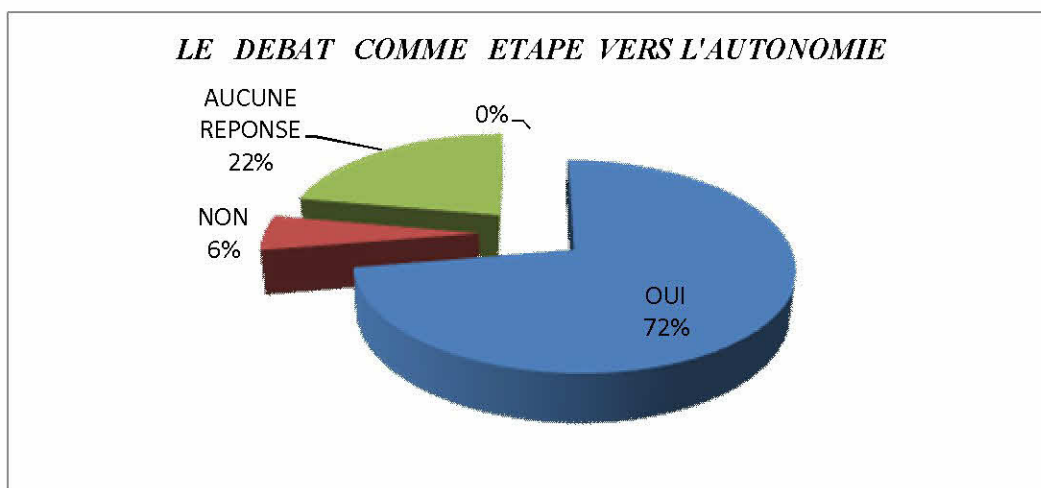


FIGURE -21-

¹⁶²COLLECTIF, « Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? », babylonia, p. 47.

Nous nous permettons d'annoncer que le pourcentage (A) 72 % indique que la majorité des apprenants pensent réellement que le fait de débattre les mènent vers l'autonomie, leur permet l'autocorrection ainsi qu'une meilleure expression en classe et ont le sentiment d'être libres. Alors que le pourcentage (B) 6% va à l'encontre de cela.

En définitive, Après avoir analysé les discours des apprenants, nous sommes parvenus à dégager quelques idées directrices qui ont éclairé notre perspective et à relever les résultats suivants :

Concernant le climat de la classe, une atmosphère sécurisante ainsi qu'une coopération permanente entre l'enseignant et ses apprenants ont été notés ; ceci étant, ces conditions optimales dans lesquelles devrait évoluer l'étudiant apprenant le FLE restent nécessaires pour développer des pratiques langagières efficaces. Ces dernières les incitent à interagir en langue étrangère, en usant de toutes les stratégies argumentatives qui leur permettent de défendre leur point de vue. Aussi, ces étudiants apprenants arrivent à mieux communiquer de manière spontanée lors des différentes prises de parole. A partir de cela, nous nous permettons d'énoncer deux points de vue :

Le premier concerne leur discours, souvent composé de quelques énoncés très brefs, succincts et qui contenaient plus de l'explicatif que de l'argumentatif ; et c'est à ce palier là, qu'est apparu la difficulté des étudiants à pouvoir organiser, de manière cohérente, un discours argumentatif.

Le second concerne leur enthousiasme ainsi que leur motivation, car malgré les interruptions, ces derniers s'efforçaient à continuer leur discours.

L'analyse argumentative que nous avons effectuée tout en s'appuyant sur le modèle SPEAKING de Dell. HYMES nous a permis à la fois de :

Signaler que notre corpus d'analyse était riche en informations et a fait apparaître des points essentiels à travers lesquels nous avons effectué l'observation ci-dessus :

Au sujet des attitudes des apprenants face à des activités de catégories « formative-participative », les apprenants de première année, étaient curieux et motivés par ce genre d'activités qui a montré leurs capacités ainsi que leur degré d'intelligence. Ces étudiants qui entament un cursus universitaire principalement dans une langue étrangère, ont fait preuve

d'une promptitude à parler. En revanche, ils éprouvent quelques difficultés à émettre leurs acquis antérieurs.

Aussi, nous avons pu relever quelques obstacles auxquels les apprenants de première année se heurtent et qui les empêchent de développer des compétences communicatives notamment dans le domaine de l'argumentation.

Cependant, les observations faites tout au long de notre travail, nous ont amenés à réfléchir à ce qu'un enseignant est supposé proposer comme activités langagières et moyens adéquats à un apprentissage qui rend l'apprenant épanoui dans son environnement social.

Enfin, les résultats ont montré que ces activités de classe menées en groupes font généralement appel à l'engagement personnel du sujet communiquant.

CONCLUSION

Notre recherche a porté sur le développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE chez les apprenants de première année de licence de l'Université de Tlemcen. Une recherche à travers laquelle nous avons tenté de vérifier si l'approche communicative mène de facto à la construction du discours argumentatif chez les apprenants en question.

Afin de vérifier notre hypothèse de départ et dans l'intention d'apporter plus de clarté à notre questionnement, nous avons procédé de la manière suivante :

Dans le premier chapitre intitulé « cadres théorique », nous avons explicité tout en mettant en évidence, les concepts clés qui ont orienté notre recherche.

Dans le second chapitre « méthodologique », nous avons décrit, présenté et traité notre corpus de manière détaillée. En ce qui concerne l'investigation, nous avons proposé une activité de classe menée en groupe et que nous avons enregistrée. De même, nous avons distribué un questionnaire adressé aux étudiants dont nous avons analysé les données dans le but de compléter notre enquête. Enfin, nous avons réalisé un entretien avec un didacticien qui nous a éclairé sur les pistes de notre recherche et qui n'a pas manqué de mettre en évidence la nécessité des conditions qui doivent être réunies pour un développement durable d'une compétence communicative notamment la compétence de l'argumentation. Ce qui nous a aussi permis d'avoir le point de vue précis et bien fondé d'un enseignant sur tout ce qui se passe à l'intérieur d'une classe.

C'est à dessein que nous avons choisi d'analyser quelques scénarios (extraits) tirés de notre corpus. Le but auquel nous sommes parvenue est d'avoir dégagé les stratégies argumentatives développées tout au long du débat, d'avoir pu visualiser les phases de développement ainsi que l'évolution de la compétence argumentative chez les uns et les autres.

Sans revenir aux détails de notre analyse, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que nous avons réalisé une recherche réflexive basée sur une démarche combinée, dans le but de répondre à une problématique que nous avons jugée importante dans la mesure où le constat de départ devait révéler une insuffisance communicative chez les étudiants que nous avons approchés.

Cette recherche nous a permis à la fois de mieux comprendre le contexte dans lequel se développent notamment les compétences communicatives et plus particulièrement la

“ Compétence argumentative“ en milieu universitaire. En tenant compte évidemment de ce que l’université a aussi pour mission de développer chez l’apprenant la capacité de communiquer et de convaincre par la parole à travers des pratiques de classe basées sur la tâche.

La didactisation de l’oral dans un cadre universitaire a pour objectif ultime de rendre l’apprenant apte à réfléchir, à s’exprimer et à prendre des initiatives langagières lors d’une situation d’interaction telles que les activités proposées en classe.

Nous sommes arrivée à la conclusion que le débat en tant qu’activité didactique est l’une des activités par excellence qui sollicite les compétences argumentatives des apprenants et permet de les développer. Cette activité se fait principalement en milieu universitaire dans le cadre des modules d’expression orales dont l’objectif est justement de développer d’une manière générale les compétences communicatives, mais aussi elle permet éventuellement de combler les lacunes des apprenants, de les remettre à niveau, de les préparer à la recherche scientifique et à la rédaction de leurs mémoires. C’est l’une des activités qui offre un espace interactif et communicatif authentique qui aidera l’apprenant à se familiariser avec l’oral dans un premier temps, étant donné qu’il peut porter sur des sujets d’actualités ainsi que sur des thèmes bien déterminés, centrés sur leur vécu. Mais c’est aussi une pratique recommandée dans le cadre de l’enseignement universitaire, une stratégie efficace parmi tant d’autres du fait de la divergence d’opinions qui le caractérise.

En outre, nous sommes arrivée à la conclusion que les interactions en classe de langue favorisent le travail individuel et les réflexions collectives comme il permet la construction et le développement de la capacité à argumenter oralement.

Pour cela et pour d’autres raisons, nous sommes a même d’affirmer qu’il n’est pas nécessaire d’accroître le nombre de matériaux afin d’inciter les apprenants à agir, à intervenir oralement et à défendre leurs points de vue. Néanmoins, mettre l’apprenant dans un contexte d’interaction et diversifier les stratégies d’apprentissage semble être le meilleur moyen pour l’amener à manipuler la langue avec aisance. Pour cela, il est avéré que l’activité didactique proposée avait ouvert un espace d’expression libre où la parole est restée à l’initiative des participants. Il devient primordial de savoir qu’une interaction en classe peut devenir une occasion pour produire des réflexions, alimentées par des contributions différentes. Dans ce contexte, l’implication de l’enseignant peut encourager l’adhésion des apprenants afin de

développer leurs compétences communicationnelles qui leur permettraient une meilleure structuration de la pensée d'une part, et un savoir communicationnel d'autre part.

Si nous avons décidé de mener une enquête sur le terrain, ce n'est pas uniquement pour répondre à une question de recherche, mais aussi pour découvrir les stratégies efficaces pour développer les compétences langagières des apprenants et leur spontanéité lors de leur prise de parole. D'ailleurs, les résultats auxquels nos efforts ont abouti dénotent bien que les interactions en classe de langue mériteraient que l'on s'y attarde beaucoup plus afin de réfléchir, de manière plus efficace à une meilleure prise en charge de l'étudiant au plan de son autonomie langagière, ailleurs aussi qu'au département des langues étrangères. La réflexion que nous venons de produire pourrait s'appliquer aussi aux autres départements de l'université où l'on apprend le français ; l'étudiant Algérien, quelle que soit la discipline enseignée, pourra à cet effet développer ses capacités à communiquer, à interagir et à accepter l'avis d'autrui en apprenant à produire une opinion personnelle et à construire, voire co-construire une pensée structurée.

Il n'y a rien de tel qu'un individu communicatif. Non seulement l'entente y est quasiment assurée, les connaissances élargies par le partage, mais encore cela empêche tout repli sur soi et rompt avec toute attitude de confusion.

Après avoir introduit brièvement notre conclusion où nous avons récapitulé les résultats que nous avons pu vérifier lors de l'analyse de notre corpus, et qui ne sont valables que pour notre corpus, nous ne manquerons pas de signaler ce qui suit. C'est qu'à notre avis, ce travail reste une étude aussi modeste que peut l'être notre ambition du moment. D'un autre côté, captivant à été notre parcours avec ce mémoire, celui d'une jeune chercheuse débutante dans l'univers de la recherche scientifique en didactique.

Nous espérons continuer, à travers d'autres projets de recherche, dans le même ordre d'idées et dans une perspective de continuité et de prolongement réflexif, une problématique et un corpus quantitativement et qualitativement plus étudiés.

ANNEXES

ANNEXE 01 :	ENREGISTREMENT (Voir CD)	131
ANNEXE 02 :	TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT.....	131
ANNEXE 03 :	MODELE QUESTIONNAIRE.....	156
ANNEXE 04 :	REPOSES AUX QUESTIONS	160
ANNEXE 05 :	ENTRETIEN (Voir CD).....	214
ANNEXE 06 :	TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN	214
ANNEXE 07 :	GRILLE D'OBSERVATION	231

Transcription du débat enregistré

Thème : les réseaux sociaux

Durée : 59 minutes et 59 secondes (59 mn:59 scd)

TDP. 01. E1: Bonjour à vous tous **euH** :: aujourd'hui je vais vous présenter mon exposé qui s'intéresse aux réseaux sociaux **euH** :: en général aussi ma recherche présente le langage utilisé par l'**euH** :: le langage utilisé sur ces réseaux sociaux et là vous me poser la question pourquoi le choix de ce sujet **euH** :: tout simplement parce que parce que l'**euH** :: les réseaux sociaux, les réseaux sociaux' sont un moyen de communication le plus utilisé par **euH** :: par euH :: la la nouvelle génération et par vous les jeunes. Et ça nous donne -donnera la curiosité de **euH** :: de vouloir comprendre qu'est ce qu'un réseau sociaux' et maintenant je vais vous **euH** :: présenter mon plan **euH** :: premièrement je vais vous **euH** :: définir les réseaux sociaux 'et ensuite je vais vous montrer les différents types des réseaux sociaux enfin' **euH** :: ou bien après l'utilisation des réseaux sociaux **euH** :: en France et après hein des statistiques au nom de [antier].

TDP. 02. EN : très bien.

TDP. 03. E1: **euH** :: finalement' je vais-je vais vous parler sur le langage et SMS en général euH :: une petite définition et après **euH** :: son influence sur l'**euH** :: sur l'orthographe et la grammaire. Alors alors je vais commencer pour l'**euH** :: pour les réseaux sociaux, un ré - **euH** :: les réseaux sociaux c'est des forums sur internet **euH** :: surtout par les messageries en lignes ainsi que par les sites de rencontre comme face book **euH**, :: tweeter **euuH** ::, skype **euH** :: MSN **euH** :: et pour les différents types des réseaux sociaux y a **euH** :: trois types'.

TDP. 04. EN: Sayé ' vous avez pris que cette définition ' vous avez fait que cette définition ' donc les réseaux sociaux vous pouvez répéter ' **oui** les réseaux sociaux sont '

TDP. 05. E1 : sont des forums sur internet ' **euH** ::

TDP. 06 . EN: oui, sont des forums sur internet, qu'est ce qu'on entend par forums, il fallait expliqué ' notez s'il vous plait notez '

TDP. 07. E1 : forum c'est des c'est des ré - des réunions '

TDP. 08. EN : oui '

TDP. 09. E1 : réunions **euH** :: pour des débats - pour des débats publics.

TDP. 10. EN : très bien, si vous avez des questions chacun va lui poser une question à la fin d'accord ' Qu'est ce qu'un forum d'accord ' si elle a mal définit, on va dire qu'elle a mal définit, s'il y a des XXX qui manque d'accord 'elle va nous expliqué davantage, aller je vous donne la parole forum c'est quoi par exemple d'accord '

TDP. 11. E1: **euH** :: et après je vais vous montrer les différents types des réseaux sociaux ya ' trois types des réseaux so - sociaux **euH** :: y a les réseaux sociaux pour but professionnel '

TDP. 12. EN : premièrement ' bien.

TDP. 13. E1 : premièrement y a des réseaux sociaux pour but professionnel ' comme **eah** ::: je vous donne un exemple ' comme l'**eah** ::: l'**eah** ::: les sites - les sites internet des grandes entreprises '

TDP. 14. EN : oui '

TDP. 15. E1 : ou comme les sites **eah** ::: internet des acteurs '

TDP. 16. EN : oui

TDP. 17. E1: et deuxièmement ' le **eah** ::: deuxième - **eah** ::: le deuxième type y a des réseaux sociaux pour **eah** ::: pour but d'agrandir le cercle d'amis '

cercle

TDP. 18. EN : mmmm

TDP. 19. E1 : pour but d'agrandir le cercle d'amis si vous voulez faire des connaissances vous trouvez des amis **eah** ::: par internet, vous trouvez des milliers d'amis et troisièmement ' **eah** ::: **eah** ::: y on a des réseaux sociaux pour but d'**eah** ::: pour but d'**eah** ::: de trouver un emploi, y on a qui cherche **eah** ::: ' des emplois '

TDP. 20. EN : des emplois

TDP. 21. E1 : des emplois

TDP. 22. EN : via internet, via les réseaux sociaux

TDP. 23. E1 : voilà ' voilà ' exactement

TDP. 24. EN : vous pouvez répéter les trois types de réseaux sociaux ' premièrement

TDP. 25. E8 : but professionnel

TDP. 26. EN : but professionnel c'est-à-dire

TDP. 27. E8 : c'est-à-dire **eah** ::: **eah** ::: les sites internet **eah** ::: d'entreprises ou des acteurs

TDP. 28. EN : ou bien des acteurs

TDP. 29. E8 : et **eah** ::: but **eah** :::

TDP. 30. EN : le nombre d'adhérent est plus élevé que dans un site ordinaire d'accord /et le deuxième type c'est ++

TDP. 31. E1: le deuxième type c'est ++

TDP. 32. EN : c'est à eux de répondre posez leur des questions

TDP. 33. E1 : **ahhhhhh** d'accord '

TDP. 34. E12 : pour faire des rencontres

TDP. 35. EN : oui '

- TDP. 36. E12 : ou de faire des contactes avec des amis
- TDP. 37. EN : oui très bien
- TDP. 38. E12 : et pour chercher des emplois ’
- TDP. 39. EN : pour chercher l’emploi,
- TDP. 40. E1: oui le troisième type c’est pour chercher des travaux /**eah** ::: pour les chômeurs, ils cherchent du - des, un, un travail alors ils +++
- TDP. 41. EN : donc forcément ils vont vers ces sites
- TDP. 42. E1 : voilà ’
- TDP. 43. E13: des sites pour achats et vente
- TDP. 44. EN : des sites pour achats et vente ’
- TDP. 45. E1: voilà ’ pour achats et vente
- TDP. 46. EN : comme ++
- TDP. 47. E1: ça c’est l’**eah** ::: ça c’est l’**eah** ::: premier type ’ c’est l’**eah** ::: le but professionnel voilà ’
- TDP. 48. EN : professionnel, deuxième amitié troisième c’est un ++
- TDP. 49. E1 : c’est pour chercher le travail ’
- TDP. 50. EN : pour chercher le travail , très bien ’
- TDP. 51. E1: et là je passe au - à l’utilisation des réseaux sociaux **eah** ::: dans le monde
- TDP. 52. EN: en France d’abord et dans le monde +
- TDP. 53. E1 : en France au début je vais vous donner en France ’ et après **eah** ::: +++ dans le monde alors l’infos viens de publié **XXX** ahh d’accord
- TDP. 54. EN: pourquoi la France et non pas un autre pays ’
- TDP. 55. E16 : pourquoi pas l’Algérie ’ Pourquoi vous n’avez pas choisi l’Algérie ’
- TDP. 56. E1 : oui j’ai choisi la France au début parce que c’est un pays développé et **eah** ::: a mon avis que **eah** ::: je crois qu’il y a plein de **eah** ::: des personnes qui utilisent le-les réseaux sociaux plus ’ que le monde Arabe ’ alors je commence l’infos vient de publié sa nouvelle enquête concernant l’utilisation des réseaux sociaux par les français ’ 2080 internautes sont été inter - interroger de 18 au 27 octobre 2011 et 35 réseaux sociaux ont été étudiés ’ allons de face book, you tube, tweeter etc... bon les plus connu jusqu’à you -youpek **beah** ::: b - **eah** ::: b- brunchout ou xlive pour les moins connu sans surprise ’ c’est face book qui rafle tout en terme d’une autorité et d’appartenance. Cependant ’ même si parmi le trio des plus connu des réseaux sociaux you tube et twiter viens respectivement en deuxième et troisième place ’ en terme d’appar- d’appartenance, face book reste le premier, mais les deuxième ’ et troisième ’ place reviens à windows live et convainc d’avant d’avant, youtube n’arrive que quatrième et tweeter neuvième ’ Traduction **eah** ::: ce ne sont pas forcément les plus

connus auxquels les internautes adhèrent ++ le nouvel venu Google plus apparu en juin 2011 fait une entrée remarquée puisqu'il se retrouve huitième et en terme d'autorité et septième en terme d'appartenance dans cette étude on apparent aussi comme euh ::: comme moyen des internautes adhèrent a 2,8 réseaux sociaux défférents que seulement 7 % des inscrits et suivre une entreprise ou une marque qu'ils marquent, qu'ils commandent qu'ils commentent peu sur celle-ci ' et qu'ils ne sont que très peu influençable ' aux év-éventuels appels aux euh ::: « bolcoks ». Alors euh ::: euh ::: XXX on voit que le face book est le premier, est classé le premier en France '

TDP. 57. EN: oui, premier en quoi, en autorité ' c'est-à-dire en hein ' c'est le plus utilisé d'accord en France '

TDP. 58. E16: en France '

TDP. 59. E1: et après ils viens les autres euh ::: les autres sites internet '

TDP. 60. EN: sites internet comme twitter ' comme hein youtube, Google et XXX très bien' vous avez parlé de l'utilisation en France et dans le monde entier, très bien donc,

TDP. 61. E1: oui'

TDP. 62. EN: maintenant vous passez au langage des SMS ou bien s'il y quelque chose à ajouter '

TDP. 63. E1: non je vais là ' je vais parler sur l'euh ::: l'utilisation des réseaux sociaux dans le monde je vais vous donner des des statistiques /en 2012.

TDP. 64. EN: des statistiques ' très bien, oui

TDP. 65. E1: alors selon les statistiques en 2012 / 20,09 % de la population mondiale utilise les réseaux sociaux ' au moins une fois par moi ' et là euh ::: et la proportion devient passer à 34,5 % d'ici au 2017. Alors là ' c'est le euh ::: en 2012- 20,9% de la population mondiale utilise un seul fois par moi ' l'euh ::: les réseaux sociaux ' et euh ::: euh ::: selon les statistiques en 2017s'aug - s'augmente làaa la la ++ l'utilisation s'augmente à 34, 5 % '

TDP. 66. EN: l'utilisation '

TDP. 67. E1: l'utilisation s'augmente, et jusqu'à 2015 l'Amérique du nord et l'Europe devraient rester les régions où les réseaux sociaux sont les plus répandu euh ::: alors l'euh ::: alors l'euh ::: l'Amérique de nord et l'Europe euh ::: et l'Europe sont les réseaux les plus les réseaux ou ++

TDP. 68. EN: comment se qualifie ++

TDP. 69. E1: les premiers '

TDP.70. EN: l'Amérique du nord et l'Europe par rapport à l'Afrique ' par rapport à l'Algérie ' et par rapport à d'autres régions du monde ++ donc on peut les distinguer en pays développés, d'accord '

TDP. 71. E16: oui elles sont parmi les pays développé ' surtout l'utilisation des réseaux sociaux est plus forte dans les pays développés que dans les pays sous développés d'accord '

- TDP. 72. E1:** que dans les pays sous développés ,
- TDP. 73. EN:** donc on peut trouver peut être **XXX** 70% des utilisateurs, on les trouve dans les pays développés et moins ++ la proportion est moins dans les pays sous développés d'accord ' +++
- TDP. 74. E1:** et là je vais vous parler sur dernièrement ' sur le langage des SMS '
- TDP. 75. E16:** qui fait partie d'ailleurs des +++
- TDP. 76.E1:** voilà qui fait partie des **eah :::**
- TDP. 77.EN:** vous pouvez poser des questions '
- TDP. 78. E1:** c'est le langage utilisé par les utilisateurs de- des réseaux sociaux
- TDP. 79. E12:** pourquoi avez-vous choisi le langage SMS '
- TDP. 80. E1 :** parce que je crois que c'est intéressant, y a des changements ' des changements sur l'orthographe y a une influence, y a une influence de ces réseaux sociaux et sur la grammaire c'est pour ça j'ai choisi, j'ai choisi l'**eah :::** ce thème alors ,
- TDP. 81. EN:** très bien, pourquoi, parce que vous êtes en train de préparer une licence en français ça sa nous intéresse '
- TDP. 82. E1 :** voilà, ça nous intéresse pour les études ' voilà '
- TDP. 83. EN:** beaucoup plus pour connaître l'orthographe et la grammaire et de voir l'impact du langage SMS sur l'orthographe et la grammaire, très bien '
- TDP. 84. E1:** et là le langage des SMS **eah :::** je crois que **eah :::** c'est la façon la plus répandu au discussiou sur internet, au discussion sur internet et la plus **eah :::** la plus utilisée alors ' fonctionne fonctionne **eah :::** fonctionne en modifiant l'orthographe et la- l'orthographe et le-la grammaire alors pour cela, **eah :::** pour cela **eah :::** ces derniers sont été -ont été influencés par **eah :::** **eah :::** +++ ont été influencés par le langage des SMS,
- TDP. 85. EN:** bien ' des SMS, vous pouvez nous citer une phrase et l'écrire sur le tableau ' qui va passer nous écrire une phrase en langage SMS
- TDP. 86. E1:** j'ai des – j'ai -des exemples '
- TDP. 87. EN:** vous pouvez écrire cette phrase ' salut tout va bien par exemple vous pouvez écrire cette phrase salut tout va bien en langage SMS
- TDP. 88. E1:** des abréviations '
- TDP. 89.EN:** des abréviations, on peut créer n'importe, on peut écrire n'importe comment l'essentiel le message sera transmis SALUT –SLT
- TDP. 90. E11:** par exemple ' j'espère GSPR, tous va bien TS VA B1
- TDP.91. EN :** tous va bien '
- TDP. 92. E5 :** demain 2M1 '

TDP. 93. E16: demain 2m1

TDP. 94.EN: b1 vous voyez comment on a rendu une phrase **XXX** quand on lit cette phrase on comprend s'il s'agissait d'une hein d'une question d'accord ?

TDP. 95. E1: là je vais vous expliquer deux types des phénomènes 'graphiques' alors **eah :::** comme le « é » 'on peut la substitué aux diverses graphiques ' le « é », aux diverses graphiques ' comme : est ' ez ' ?

TDP. 96. E11: et e – t

TDP. 97.E1: non c'est pas « e »- « t » ai ' alors c'est l'exemple ' (je vé ché André pr diné) voilà c'est comme ça l'écriture du langage SMS ,

TDP. 98. EN: oui très bien je vais chez au lieu d'écrire « ez » ' on écrit « é » ' ?

TDP. 99. E1: là c'est diner ' alors vous voyez le changement ' ?

TDP.100. EN: oui ' ?

TDP.101. E13: oui +++ **XXX**

TDP.102. E11: et aussi pour économiser ,

TDP.103. E9: oui '(RIRE) exactement ' En plus le langage SMS est considéré comme un moyen de communication rapide ' et aussi discret ' ?

TDP.104. EN: elle va nous expliqué ' parce qu'on n'a pas bien compris ce qu'elle venait de dire quand elle prendra la parole on va lui poser une question pourquoi et comment il est discret d'accord **XXX** je transmets un message en langage SMS c'est ++

TDP.105. E2: des mots clés ' des mots clés ' ?

TDP.106. E9: c'est des phrases simples ' ?

TDP.107. EN : des phrases simples ' comment ça elle a dit que c'est un langage discret ' ?

TDP.108. E9: rapide et discret ' ?

TDP.109. EN: rapide et discret on va la piéger un petit peu (RIRE)

TDP.110. E1: et pour la deuxième confusion graphique ' c'est l'**eah :::** c'est mettre des compléments ' de temps ' en contradiction avec l'**eah :::** la forme de ou bien les graphies de **XXX** comme ce-cet exemple : « j'aimerais tant être prêt de toi pour ce moment » ' on peut pas mettre (en ce moment) au futur c'est un contradiction ' voilà et pour l'**eah :::** le dernier confusion ' c'est pour ' les verbes modaux ' le verbe pouvoir ' le verbe pouvoir je vous donne l'exemple ' ya des **eah :::** -on trouve des graphies impossible ' ?

TDP.111. EN : oui ' ?

TDP.112. E1: comme tu pourrai me dire ' on peut pas dire tu pourrai me dire ' ou bien tu pourrai venir ' c'est que tu pourra venir qui devrai ' tu pourra là c'est des graphique impossible ' pour les verbes modaux ' et là je vais passer **eah :::** je vais passer a un autre phénomène c'est les zones de résistance ' les zones de résistance c'est des

graphies complètes ' des graphies complètes alors **euh :::** je vous donne l'exemple comme le verbe passer on le trouve comme ça ' ou comme ça' alors' ça trouble la lecture parce que la on lit pazer' pas passer ' voilà ' ça trouble la lecture voilà ' parce qu'elle- il a un valeur avec la -la- la phonéticographie. Il a une valeur avec la phonétique ' ça trouble les +++ la réalisation sonore de- de- des lettres ' voilà.

TDP.113. E12: voilà et ça change aussi le sens des mots '

TDP.114. E1: oui aussi le sens ' des mots, je vois un autre exemple +++ par exemple le verbe pouvoir '

TDP.115. EN: oui '

TDP.116. E1: ça s'écrit comme ça « puisse » non pas « puise »

TDP.117.E6: puisé c'est autre chose, ça a un autre sens

TDP.118. E1: voilà ' c'est autre chose

TDP.119. E1: et là je vais vous distribuer des ++ ex -des exemples/ alors dans ces exemples c'est ' c'est ' c'est ' c'est mots vous vous trouvez le les changements ' les changements ' et les changements graphiques ' sur le langage des SMS +++ on a le premier verbe, c'est le premier mot c'est « accro » ' alors vous voyez ' le changement et « acheter » ' c'est HT ' que deux lettres HT et « affaire » y a un suppression des- des lettres ' et « Agé » le A et le G majuscule et « aider » ' c'est le « é » et « d » majuscule ' après c'est la même chose « P » majuscule ' après la suppression de « S » ' et **euh :::** « arrêter » c'est le T **euh :::** un « T » majuscule ' « arriver » '

TDP.120. E7: c'est les abréviations les plus utilisés '

TDP. 121. E1: voilà voilà ++ [...] « aucun » c'est OK1 ' le OK et le 1 ' ++ oui c'est bon alors ' pour **euh :::** pour conclure mon travail ' euh :: pour conclure mon travail ' je crois que les réseaux sociaux '

TDP.122. EN: oui

TDP.123. E1: ont ont un rôle prépondérant '

TDP.124. EN: oui '

TDP.125. E1: et **euh :::** surtout avec le développement d'**euh :::** le développement d'euh :::actuel ' d'**euh** de technologie ' de la technologie alors mais il faut les utiliser a condition qu'on puisse les **euh :::** les autres **euh :::** voilà avec les autres réseaux sociaux voilà '

TDP.126. EN: XXX comme les autres moyens de communication '

TDP.127. E1: alors je vous, je vous remercie pour votre attention et j'ai appréciée cet échange '

TDP.128. EN: très bien '

TDP.129. M: j'apprécie beaucoup sa manière de présenter +++ c'est compréhensible en plus elle a utilisé un français simple c'était clair. Puisqu'elle a parlé de des réseaux sociaux quand on parle de réseaux sociaux ' ou de langage SMS ' là on est dans la

communication d'accord ' et vous savez que communiquer c'est être en relation +donc quand on est en relation avec quelqu'un bien évidemment on transmet des messages d'accord ' Communiquer est donc considéré comme un moyen un passage obligé pour entrer en relation avec l'autre qui a pour objectif de transmettre des messages ' d'accord, quand on communique on verbalise nos conceptions ' on extériorise nos pensées ' on développe notre champs de vision d'accord 'et on apprend surtout a voir les choses sous leur différents angles ' par exemple si on prend le cas des français, eux ils communiquent partout partout c'est-à-dire entre amis ' au sein des sociétés ' des familles ' dehors ' à l'école partout ' c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de tabou par contre si je prends le cas du jeune algérien ' nous on ne communique pas assez c'est-à-dire qu'**eah :::** étant donné qu'on ait grandi dans des familles très conservatrices ' on a des tabous **eah :::** on a des interdictions c'est-à-dire par rapport à la religion on n'a pas le droit de parler de tout et de rien '

TDP.130. E4: on n'est pas libre '

TDP.131.M: pardon ++

TDP.132. E4: on n'est pas libre '

TDP.133. M: on n'est pas libre +++ de dire tout et n'importe quoi donc le jeune algérien qu'est ce qu'il attend ++ il attend le soir ' pour revoir ou bien pour retrouver ses amis sur face book par exemple (RIRE) alors que ce ne sont que des amis virtuels parce que des fois on discute avec des gens qu'on ne connaît pas physiquement mais avec qui on communique d'accord ' donc la question que je vous pose ' pourquoi cet attachement au face book ' est ce que c'est par manque d'affection ' est ce que c'est par manque de communication ' ou bien c'est un besoin vital ' je ne sais pas s'il y a beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients +++ c'est ce que j'essayerai d'en discuter avec vous ' en tout cas je pense qu'il y a beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients parce que si je vous pose la question : qui est ce qui peut rester sans portable ou sans internet ' (RIRE) personne '

TDP.134. E15: si moi je peux '

TDP.135.M: oui mais c'est une minorité ' la majorité ne peuvent pas rester sans **eah :::** et c'est ça l'inconvénient c'est qu'on ne peut plus s'en passer c'est comme **eah :::** il est considéré comme une bouffé d'oxygène comme si les réseaux sociaux sont venu au secours du jeune algérien

TDP.136. E16: ouiiiiii :::

TDP.137. M: qu'en pensez vous du facebook '

TDP.138.EN: allez- y prenez la parole ' on commence qu'est ce que vous en penser du face book . C'est un moyen de communication

TDP.139. E3: oui c'est un moyen de communication qui nous permet de de communiquer de connecter ' avec les gens qui- avec le monde '

TDP.140. EN: de se connecter même si ce monde est virtuel ' comme elle vient de le dire '

TDP.141.E2: ça nous permet aussi de rester en contacte avec les cousins qui habitent loin '

- TDP.142. EN: qui habitent loin ' bien
- TDP.143.E8: ou dans d'autres continents '
- TDP.144. EN: dans d'autres pays ' et d'autres continents '
- TDP.145. E8: dans d'autres pays là c'est surtout le facebook le plus utilisé '
- TDP.146. EN: et qu'est ce que vous en penser de certains et des gens ou bien les personnes qui utilisent qui parlent qui communiquent avec des gens virtuels qui mettent des noms des filles ou bien des garçons **XXX** intéressant +++
- TDP.147. E1: c'est des mensonges ' Y a beaucoup de mensonges '
- TDP.148. E8: par rapport **XXX**
- TDP.149. EN: par rapport à quoi '
- TDP.150. E8: par rapport aux centres d'intérêts
- TDP.151. M: oui qui provoque des +++
- TDP.152. E1: qui provoque des **eah :::** qui développe
- TDP.153. E8: développe des mensonges '
- TDP.154. E1: voilà ' qui développe les mensonges '
- TDP.155. E4: il a des inconvénients et des avantages, par exemple à Alger , à l'Algérie et il dit qu'il habite en Europe ' (RIRE) puisqu'on le connait pas donc **eah :::**
- TDP.156. E12:il faut éviter les cela '
- TDP.157. E1: un vieux
- TDP.158. E5: moi carrément , moi +++ (RIRE) moi personnellement je pense que c'est de la perte de temps ' en plus moi **eah :::** je ne peux pas parler a une personne invisible ' c'est illogique je peux pas rester perdre mon temps **eah :::** je préfère faire autre chose que **eah :::**
- TDP.159. E4: même moi ' même moi on gaspille du temps moi **eah :::**
- TDP. 160. E1: même moi c'est pas mon genre ' le facebook et les réseaux sociaux 'c'est pas mon genre je suis contre parce que pask **eah :::** ça perd le temps
- TDP.161. E15: y a des avantages '
- TDP.162. E1: y a des des avantages oui je sais y a des avantages (**wah**) oui je sais mais (RIRE) **oui**
- TDP.163.E1: les avantages c'est les nouvelles connaissances ' comme j'ai dis avant, c'est pour agrandir le **cercle** d'amis ' c'est vous voulez parler avec des amis loin
- cercle**
- ' de de voilà ' des autres **eah :::**

TDP.164. E15: régions ’

TDP.165. E1: des autres régions voilà ’

TDP.166. E5: et financièrement c’est moins , moins +++ ’

TDP.167. EN: couteux bien

TDP.168. E5: moins couteux , voilà ’

TDP.169. EN: c’est moins couteux c’est parce qu’on peut parler gratuitement XXX des heures et des heures ’ et on peut se voir XXX des aspects négatifs et aspects positifs+++

TDP.170. E7: la’e **eu**h :::

non

TDP.171. EN: donc on essaye de donner tout les bienfaits d’accord ’ des réseaux sociaux hein ’ et après on parlera des points négatifs , il faut que ça soit cohérent ’ les réseaux sociaux, les réseaux sociaux sont premièrement sont moins couteux que que quoi ’

TDP.172. E7: moins couteux qu’**eu**h :::

TDP.173.E13: que les appels téléphoniques ’par exemple avec 1000 dinars ’ ou 1500 dinars /on peut se connecter hein ’ illimité , un moi on peut parler ’

TDP.174. E6: des nouveaux médias de formation ,

TDP.175. EN: hein ’

TDP.176. E6: les réseaux sociaux sont des nouveaux médias de formation ’

TDP.177. E7 : et d’informations ’

TDP.178. E6: et d’informations aussi ’

TDP. 179. EN: surtout de communication ’

TDP.180. E1: et aussi avec la famille qui sont loin ’ c’est aussi **eu**hhh ::: donc ça rapproche d’accord ’

TDP.181. M: ça rapproche les distances ’

TDP.182.E8: je pense que ça permet le partage d’informations entre les individus ’

TDP. 183. EN: très très bien ’ donc de ce coté là c’est bien oui

TDP.184. E7: et les inconvénients ++

TDP.185. E13: ça développe aussi les esprits dans les changements des idées avec les personnes qu’on connaît ’ et avec d’autres personnes qu’on connaît pas ’

TDP.186. E7: les inconvénients +++

TDP.187. EN: non que des avantages/nous les algériens on est trop pessimiste yak parlez d’abord de ce qui est positif , ensuite on passe aux points négatifs, Hidayette tu nous partage pas l’avis ’ quoi d’autres

- TDP.188. E1:** on peut , positifs ' on p- on peut s'informer '
- TDP.189. EN:** on peut s'informer comment '
- TDP.190. E1:** par d'autres amis ' par les amis '
- TDP.191. E7:** échanger les traditions '
- TDP.192.EN:** échanger les traditions comment ' quand vous donner une thèse il faut donner une justification , il faut la justifier
- TDP.193. E8:** faire des exercices ensemble '
- TDP.194. EN:** faire des exercices ensemble comment
- TDP.195. E11:** oui ensemble à la fois ' chacun chez lui ' chacun chez lui et **euh :::**
- TDP.196. EN:** oui donc on peut apprendre à travers les réseaux sociaux '
- TDP.197. M :** on peut créer des groupes de travail '
- TDP.198..E8:** non chacun chez lui chacun chez lui et faire des exercices ensemble 'sur le net on donner des opinions ' par exemple **euh :::** moi et ma collègue ' moi et ma copine
- TDP.199. EN:** oui
- TDP.200. E8:** nous avons un exercice par exemple **elle est chez elle/ moi je suis chez moi donc** euh ::: elle est **XXX**
- TDP.201. EN:** vous voyez ça réduit les distances ' ça nous permet de se connecter et de se voir
- TDP.202. E8:** on va donner des opinions pour avoir une solution '
- TDP.203. EN:** sans copier le travail des autres pour partager des avis +++
- TDP.204. E8:** voilà chacun de nous on se partage les opinions
- TDP.205. E5:** donc aussi **euh :::** il marque une évolution dans le domaine professionnel'
- TDP.206. E1:** voilà '
- TDP.207. EN:** oui ça c'est comme un troisième point donnez nous votre opinion '
- TDP.208.E11:** on peut prendre les avis des autres de notre sujet ' ce qui nous-me parait intéressant.
- TDP.209. E10:** chacun de nous à des centres d'intérêts ,
- TDP.210. EN:** par exemple le monsieur là aime trop le foot d'accord ' il aime beaucoup plus les clubs ' italiens ' donc son centre d'intérêt/ses passions c'est le foot ' donc il peut mentionner cela sur son pseudonyme par exemple ceux qui sont connecté voient son **euh :::** comment on appelle ça
- TDP.211. M:** son profil '

TDP.212. EN: son profil ' voilà ' il se connecte et il partage son profil ' parce qu'il a les mêmes points en commun "donc il peut se connecté avec lui pour partager quoi/ses mêmes passions il se connecte parce qu'il partage son même centre d'intérêt donc ils ont les mêmes passions '

TDP.213. E1: les mêmes centres d'intérêts ,

TDP.214. EN: j'ai parlé maintenant du foot ball on peut avoir le même centre d'intérêt par exemple on partage la même **eah** :::

TDP.215. E1: la même profession '

TDP.216. EN: la même profession même **eah** ::: musique qu'on aime ' d'accord. Les deux nous aimons par exemple la musique andalouse donc on met ça sur notre profil et chacun +++ se connecte ,

TDP.217. E11: un acteur '

TDP.218. EN: un acteur préféré c'est lui qui nous c'est lui qui nous rapproche ' c'est lui qui nous **XXX** oui '

TDP.219. M: les garçons qu'est ce que vous en penser '

TDP.220. EN: les garçons '

TDP.221. M : est ce que vous vous sentez plus libre de vous exprimer c'est-à-dire de dire tout et n'importe quoi sur facebook ' non ,

TDP.222. EN: se sent pas libre , lui c'est un timide celui qui est timide il préfère être , il parle il communique virtuellement ' il préfère les distances ' il préfère les distances généralement quand il rentre le soir ' il se connecte avec plusieurs personnes d'accord ' donc il donne tout 'et quand il vient en classe il se réserve ' donc on peut qualifier comme quelqu'un de réservé , timide ' il préfère les réseaux sociaux que parler directement avec ++ d'autres personnes.

TDP.223.M: donc il préfère parler derrière son écran '

TDP.224. EN : derrière son écran pourquoi ' je ne sais pas on peut se parler on dis qu'on est algériens on est comme ça , on est timide , et on préfère la discrétion , on préfère parce qu'il y a beaucoup de tabous, d'accord ' on peut pas parler au nom des filles mais entant que garçons moi aussi je préfère parler avec d'autres gens que de rester ici à l'université ' ils vont me voir ' pourquoi vous avez parler avec telle ou telle fille ' pourquoi vous avez parler avec une autre d'accord hein ' **XXX** donc on a des **XXX** on ne peut pas parler ' on préfère hein ' s'éloigner un petit peu pour parler ' d'une manière **eah** :::**eah** ::: sans sans que les autres nous regardent , d'accord je sais pas pourquoi on a cette ' **eah** :::

TDP.225. E5: [...] de manière confortable.

TDP.226. M: de manière discrète

TDP.227. EN: de manière discrète ,

TDP.228. E5: on crée des groupes pour chercher l'origine de notre nom ' moi par exemple j'ai créé un groupe '

TDP.229. EN: oui

TDP.230. E5: spéciale pour les bendimérade ' alors **eah** :::

TDP.231. EN: oui

TDP.232. E5: on cherche les origines de notre nom ,

TDP.233. M: moi ça ma toujours intéresser d'eah connaitre cette histoire de groupe est ce que vous pouvez expliquer '

TDP.234. EN : qu'est ce que vous avez trouvé '

TDP.235. E5: j'ai trouvé à peu pré dix mille bendimerade dans le monde .

TDP.236. EN: dix mille bendimerade dans le monde et votre origine c'est +++

TDP.237. E5: **eah** ::: turque ,

TDP.238. EN: c'est turque donc est ce que c'est les mêmes qui se trouvent dans le monde entier ou bien vous avez un **eah** ::: maintenant les bendimerade son d'origine turque mais est ce qu'ils ce sont installé depuis cinq ou six siècle ici à Tlemcen.

TDP.239. E5: j'ai trouvé **eah** ::: en Argentine '

TDP.240. EN: en Argentine mais est ce que c'est les mêmes ' bendimerade est ce qu'ils font partie du même arbre généalogique ' d'accord'

TDP.241. E5: oui de XXX l'environnement '

TDP.242. EN: de XXX l'environnement très bien ça vous a permis de voir tous les bendimerade qui se trouvent dans le monde entier ' en affichant quoi ' qu'est ce que vous avez fait ' vous avez taper bendimerade '

TDP.243. E5: non j'ai créé un groupe spécial bendimerade ' donc ++

TDP.244. EN: et chacun +++

TDP.245. E5: les bendimerade noms ' ont ont adhérer a ce groupe ,

TDP.246. EN: oui et maintenant vous êtes 1000 combien '

TDP.247. E5: dix mille '

TDP.248. EN: dix mille adhérent dans votre fi ++ dans le groupe ,

TDP.249. E5: non dans le groupe '

TDP.250. EN: donc vous voyez '

TDP.251. E11 : c'est intéressant oui

TDP.252. EN: oui

TDP.253. E9: des fois quand je me sens pas bien , tu as un groupe , tu propose ton problème , **eah** ::: ils vont laisser un commentaire , des solutions ' et **eah** ::: par exemple des

histoires drôles ' quand tu te sens pas bien tu [...] des histoires drôles' tu [...] au cinéma ' et **eah** :: [...]

TDP.254. M: en laissant des commentaires ça vous permettra de prendre la parole en public mais derrière votre écran

TDP.255. E9: tes amis du groupe tu les connais '

TDP.256. M: c'est-à-dire on vous propose des solutions '

TDP.257. E9: oui, c'est-à-dire nos amis du groupe tu les connais ' c'est **eah** :: tu crée un groupe , et les- quand tu les connais très très bien , tu propose tu propose ce que tu as , et ils vont te laisser un commentaire , des **eah** ::

TDP.258. EN : si vous voulez ils remplacent un psychologue si vous voulez , si on se sent pas bien on pose notre problème et on reçoit des commentaires 'c'est comme si on est chez un psy. C'est le rôle d'un psychologue je pense ' non

TDP.259. E9 : non le psychologue

TDP.260. EN : il va vous donné des orientations ' il va vous consoler d'accord ' il va vous dire que t'en fait pas hein '

TDP.261. M: voilà, est ce que c'est par manque d'affection ' est ce que c'est par manque d'affection '

TDP.262. EN: expliquez qu'est ce tu entends par manque d'affection ,

TDP.263. M : des fois on a besoin d'avoir plus d'attention '

TDP.264. EN: par exemple, pour les filles ' pour les garçons ' manque d'attention comment ' par exemple je rentre à l'université personne ne m'écoute, personne ne me regarde ' donc tu es obligé d'aller vers face book ou bien vers ces réseaux sociaux pour **eah** ::

TDP.265. M: pour verbaliser mes conceptions ' pour extérioriser mes pensées '

TDP.266. EN: très bien est ce que vous voyez ça sous cet angle ' là oui ou non y a pas de tabous on est entre nous d'accord ' on est là à l'université 'on essaye d'échanger des idées d'échanger des idées oui est ce que vous voulez comme elle viens de le dire extérioriser vos pensées ou bien j'essaye de mettre ma plus belle photos ' que j'ai prise un été où j'étais bien bronzé ' (RIRE) et la mettre dans mon profil ' et je serai attiré par les autres '

TDP.267. M: si tu mets ta photo donc c'est significatif '

TDP.268. EN : XXX à ce moment là j'ai mis ma photo sur mon profil ' ça va attirer beaucoup plus quand j'étais à l'université personne ne m'a vu ou bien personne ne m'a aperçu

TDP.269. M: tu va attiré l'attention des autres '

TDP.270. EN: l'attention des autres par rapport à quoi ' par rapport a une photo ' par rapport à une apparence '

TDP.271. E16: par rapport à une beauté , non on peut pas mettre nos images surtout les filles \ parce qu'il y a le piratage ,

TDP.272. E6: ça c'est un inconvénient ?

TDP.273. E1: on parle de des avantages

TDP.274. E15: on risque de voir nos photos ailleurs \il faut éviter de +++

TDP.275. E1: je crois que c'est l'avantage ? on parle librement ? derrière l'écran ? on parle libre- librement **za3ma** ,

comme

TDP.276. E6: c'est un manque de confiance ?

TDP.277. E5: manque de confiance en quoi ?

TDP.278. E6: en nous même ?

TDP.279. E15: en soi même ,

TDP.280. E4: qu'est ce que tu veux dire par manque de confiance ?

TDP.281. E6: être timide ? **tu peux pas** prendre la parole devant tous le monde ,

TDP.282. E1: devant tous le monde ? voilà ?

TDP.283. E7: et l'avantage de créer un groupe , des fois **on peut pas** parler avec-à-nos parents , des sujets **eah :::** tabous +++

TDP.284. EN: pas tabous ?

TDP.285. E7: des sujets sensibles et **eah :::** **XXX** on peut pas parler à nos parents , **on peut pas** parler aussi au psychologue , parce qu'on Algérie si tu va voir un psychologue ? tu es considérée comme une folle ? (RIRE) on peut pas dire des choses à nos parents, tout parce que il y a ++ pas tout

TDP.286. E11: des limites ?

TDP.287. E7: on peut pas se confier ? à nos parents c'est ce que je veux dire, il y a des limites **eah :::**

TDP.288. E11: et c'est par respect bien sur ?

TDP.289. E7: oui

TDP.290. EN: est ce que vous vous connecter librement \ou bien en cachette ?

TDP.291. E11: librement mais-et la maman ? et la maman on trouve généralement on trouve la maman elle est compréhensive ?

TDP.292. EN: mais est ce qu'on vous suit ?

TDP.293. E11: non

TDP.294. EN: est ce qu'on vous surveille à la maison ? donc quand on voit une fille alors enfermée en train d'écrire là ? les parents s'inquiète ? oui ? ou non ,

TDP.295. E5: oui ?

- TDP.296. E11:** des fois elle est compréhensive ’
- TDP.297. EN:** compréhensive mais entant qu’algériens , **XXX** musulmans d’accord
- TDP.298. E11:** mais quand on crée un profil avec ton nom et ton prénom tu peux pas faire quelque chose de **euh :::**
- TDP.299. EN:** faut changer de profil ’
- TDP.300. E16:** changer de nom ’
- TDP.301. E11:** nos parents sont compréhensifs quand quand tu crée un un **euh :::** un profil avec ton nom et ton prénom ’ si tu le crée avec un autre **euh :::** avec un ++
- TDP.302. E1:** un pseudonyme ’
- TDP.303. E11:** un pseudonyme ’ ça veut dire tu es cachés ou tu caches quelque chose ,
- TDP.304. E15:** voilà ’ le doute s’installe donc tu le crée avec ton nom et ton prénom tu peux rien faire ,
- TDP.305. E7:** y a quelque chose qui se cache derrière ’
- TDP.306. E11:** tu peux pas faire des choses **XXX**
- TDP.307. E10:** **XXX**
- TDP.308. E16:** il a dit quoi ’
- TDP.309. E10:** **XXX** c’est un bon moyen de rencontre ’ ça peut même créer des couples ’ je connais des personnes qui ce sont marié par internet à cause de ces ++
- TDP.310. M:** qu’en pensez vous du mariage par internet ’
- TDP.311. E6:** oui oui ’
- TDP.312. E12:** oui disponible ’
- TDP.313. E10:** un ami que je connais qui a connu une fille qui habite à - elle est d’origine de l’inde elle habite à à-en Indonésie ’
- TDP.314. EN:** elle habite en Indonésie
- TDP.315. E10:** elle s’est mariée avec lui en Algérie ’ et bein elle est rentrée depuis dix huit ans ’ et elle devenue une musulmane ,
- TDP.316. M:** et c’est un mariage réussi ’
- TDP.317. E10:** c’est un mariage réussi ,
- TDP.318. E2:** moi aussi je connais **XXX** français qui habite à Strasbourg ’ donc c’est euh ::: oui (RIRE)
- TDP.319. M:** qu’en pensez-vous du mariage par internet ’
- TDP.320.E16:** c’est comme les autres mariages ,

TDP.321. E2: XXX parfois y a des mensonges , XXX

TDP.322. E16: si y avait pas des mensonges ' euh ::: le mariage ++ za3ma

comme

TDP.323. E2: mais même dans le mariage il y a des mensonges ' c'est pas un problème de face book (RIRE) pas forcément à cause du facebook ?

TDP.324. E1: y a des mensonges à des mensonges ' y a des mensonges za3ma des mensonges euh ::: du nom du ta3 euh ::: **comme**

du

TDP.325. E5: mais s'il y a des mensonges il faut pas demander XXX par exemple le mari il te dit, XXX de ça et de ça ,

TDP.326. E1: des mensonges de l'âge ' les des mensonges de l'âge '

TDP.327. EN: c'est-à-dire il a 40 ans il va dire qu'il a 25 ans ' avant d'entrer ou bien avant on parle pas des mensonges 'ou bien celui qui dit la vérité son âge et tout je pense que les réseaux sociaux ça facilite les contacts , d'accord quand quelque chose nous facilite les contacts on peut parler de tout peut être qu'on ment le premier jour ,après quant on voit qu'il y a des différences entre moi et elle ' ou bien elle et l'autre 'ça crée une certaine euh ::: on va dire la vérité après même si elle va vous demander pourquoi vous avez menti , vous allez dire que je vous connaissais pas mais maintenant comme c'est sérieux on peut parler hein ' de manière euh ::: on va se dire la vérité ' d'accord mais faut comprendre que les réseaux sociaux facilitent les contacts ' le premier contacte nous permet de ++ même moi ça m'est arrivé ' y a des personnes que je pouvais pas leur parler ici à l'université ' c'était des collègues ' mais quand je les vois connecté je peux parler avec eux d'une manière plus euh ::: je me sens plus à l'aise avec eux ' d'accord' parfois je vous cache pas ' hein ' XXX on se voit ou bien on se connecte et on en se parle on parle pas à l'université parce que je ne sais pas je parle de moi personnellement ' mais je pense que ça arrive à tous le monde , je préfère le soir on en parle sur facebook y a-t-il d'autres avantages sur les réseaux sociaux '

TDP.328. E9: la publicité ,

TDP.329. EN: comment la publicité vous avez des exemples '

TDP. 330.E9: par exemple j'ai essayé ce produit , et il est efficace essayez le '

TDP.331. EN: oui voilà essayez le XXX

TDP.332. E7: ou bien pour vendre un terrain pour vendre un terrain on mentionne tous ça sur facebook ' et on lance comment on appelle ça +++

TDP.333. E1: un publicité '

TDP.334. E7: on fait une publicité

TDP.335. E9: ou donner des astuces ' donner des astuces '

TDP.336. EN: comment'

TDP.337. E9: des astuces 'euh ::: '

TDP.338. EN: pour des recettes

TDP.339. E9: des recettes ' pour les filles ' euh ::: pour les cheveux ' pour+++j'ai essayé telle recette ' je suis allé chez telle coiffeuse ' donc allez y sans problème , elle va vous faire une belle coiffure , elle se trouve dans tel ou tel endroit ,

TDP.340. EN: donc c'est toujours la publicité oui '

TDP.341. E1: dans telle ou telle place ,

TDP.342. E9: y a aussi euh :::

TDP. 343. E12: je peux dire un truc '

TDP.344. EN: attendez '

TDP.345. E12: des jeux '

TDP.346. EN: des jeux c'est-à-dire '

TDP.347.E12: jouer un jeu par exemple action et réalité dans un groupe

TDP.348. EN: donc ça nécessite un groupe

TDP.349. E12: on peut pas jouer ce jeu ce genre de jeu individuellement ' ça nécessite un groupe

TDP.350. EN: oui mademoiselle '

TDP.351. E17: je peux vous dire un petite idée ' sur l'avantage des réseaux sociaux '

TDP.352. EN: oui bien sur on vous écoute '

TDP.353. E17 : grâce aux réseaux sociaux l'information se répand d'une famille à une autre ' d'une entreprise à une autre ' ou encore d'une noti -nation à une autre ' elle se déplace d'une façon illimitée et instantanée , sans contrainte de frontières.

TDP.354. EN: sans contrainte de frontière

TDP.355. E17: oui euh ::: de faisceaux horaires ou de coups financiers '

TDP.356. EN: très bien donc ça résume le tout

TDP.357. E9: d'une façon globale ,

TDP.358. EN: d'une façon globale voilà on reprend si vous voulez ' s'il vous plaît on reprend les avantages hein ' les réseaux sociaux premièrement ça facilite les contacts deuxièmement ' ça nous permet de partager ' ++

TDP.359. E5: des idées '

TDP.360. EN: les idées ça nous permet de ' hein ' euh ::: de communiquer avec ceux qui habitent très loin '

TDP.361. E5: très loin '

TDP.362. EN: loin ça nous permet de ++

- TDP.363. E9:** d'économie '
- TDP.364. E7:** des amitiés '
- TDP.365. E5:** de créer des amitiés '
- TDP.366. E1:** oui des amitiés ,
- TDP.367. E7:** de faire connaissances '
- TDP.368. E13:** c'est de l'économie par rapport à ++
- TDP.369. E5:** à les aux appels téléphoniques '
- TDP.370. EN:** merad bendimerad sayé '
- TDP.371. E5:** faire la publicité ça nous permet de se marier , (RIRE)
- TDP.372. EN:** les autres septième point positif
- TDP.373. E4:** elle marque une évolution dans le domaine professionnel ' et pour avoir des emplois ,
- TDP.374. EN:** les points positifs huit ou bien on peut trouver même dix – douze même une vingtaine d'avantages même plus ' on a donné nos opinions justifier comment faire la publicité on a justifier d'accord **euH :::** ça nous permet de **euH :::** créer des liens d'amitiés ' comment ' donc vous voyez a chaque fois qu'on donne un arg **euH :::** une thèse il faudrait qu'on argumente, maintenant on passe aux inconvénients de ces réseaux sociaux on parle seulement du facebook on parle seulement de hein ' skype mais on a oublié si vous voulez l'influence du langage SMS sur l'orthographe et la grammaire , donc on laissera ça pour après on va donner quelques inconvénients, pour les réseaux sociaux ' et on passera au deuxième point qui est pour moi le plus important, dans XXX oui alors les inconvénients commencent quand quelqu'un fait un faux profil yek les mensonges
- TDP.375. E7:** oui **hdernaha euH :::**
- On l'a dit**
- TDP.376. E5:** oui '
- TDP.377. E4 :** oui '
- TDP.378. E2:** ouiiiiiiiiiii :::
- TDP.379. EN:** c'est là où les inconvénients commencent parce qu'on ne dit pas la vérité on peut ne pas dire la vérité même s'il y a un contacte directe avec une autre personne ça existe même sans réseaux sociaux ,
- TDP.380. E2:** les influences '
- TDP.381. E1:** ça perd de temps ,
- TDP.382. EN:** les influences comment '

- TDP.383. E2:** par exemple si j'ai une idée , et **eah :::** les autres ++ on va nous juger de **eah :::** d'**eah :::** d'hypocrite ,
- TDP.384. EN:** d'égoïste et de raciste ,
- TDP.385. E4:** voilà '
- TDP.386. E2:** c'est vrai ' les apparences '
- TDP.387. E8:** les influences ' on entend même surtout en France ou bien dans les pays développés , y on a des personnes surtout des adolescents qui se suicident ,
- TDP.388. EN:** pourquoi ils se suicident '
- TDP.389. E8:** elle se suicide d'après les réactions des autres ' des insultes , des **eah :::** et puis c'est vrai ++
- TDP.390. E1:** oui et après **eah :::** ++
- TDP.391. E13:** y a pas moins de deux ou trois jours y a une fille de douze ans ou bien treize ans elle s'est suicidé à cause des insultes de ses camarades de classe ' donc là c'est un point négatif , nous entant qu'Algérien on ai pas on ai pas **eah :::** renfermé on parle avec **eah :::** avec tous le monde ' donc **eah :::** **eah :::** ce phénomène là on le trouve pas dans notre société ' et **eah :::**
- TDP.392. E8:** oui il a raison ' voilà '
- TDP.393. EN:** dans les pays développés, ils sont tellement renfermé chez eux ' ils tiennent compte de ces propos de ces paroles ça mène au suicide , y a pas moins de trois jours comme il viens de nous le dire une fille s'est suicidée à cause des insultes,
- TDP.394. E7:** ça perd le temps on passe des heures et des heures ' sans se rendre compte ' on peut pas se concentrer l'aptitude de concentration diminue '
- TDP.395. EN:** c'est une perte de temps '
- TDP.396. E1:** le temps passe vite devant le facebook ' voilà ' alors **eah :::**
- TDP.397. E5:** on s'oublie on s'occupe
- TDP.398. E1:** voilà , on s'oublie ,
- TDP.399. EN:** on parle cinq minutes verbalement en direct ' et on met une heure en train d'écrire pour transmettre une seule idée ,
- TDP.400.E13:** donc on prend beaucoup plus de temps en écrivant qu'en parlant directement,
- TDP.401.E6:** et aussi ça fatigue les yeux ' et le cerveau '
- TDP.402. E1:** oui voilà ça fatigue les yeux '
- TDP.403. E6:** ça **eah :::** ce qui provoque la ride '
- TDP.404. EN:** les rides '

- TDP.405. E6:** on grandi rapidement sur les réseaux sociaux faut pas se mettre devant l'écran
XXX on peut pas se mettre **eah** ::: ça crée les rides mal au dos aussi '
- TDP.406. EN:** on a mal au dos parce qu'on est toujours en position de d'écriture
- TDP.407. E6:** aussi la femme devient paresseuse '
- TDP.408. E13:** au lieu de faire la vaisselle vous préférer vous connecter sur facebook et la
maman hein '
- TDP.409. EN:** l'homme devient paresseux et la femme devient paresseuse
- TDP.410. E12:** ça stimule aussi la jalousie entre les couples '
- TDP. 411. EN:** ça stimule la jalousie comment '
- TDP.412. E12:** ça stimule la jalousie '
- TDP.413. EN:** comment ça stimule ' la jalousie expliquez nous '
- TDP.414. E12:** moi ah d'accord ' (RIRE)
- TDP. 415. E12:** donc quand par exemple un couple marié ' si elle trouve toujours son mari
toujours connecté ça va stimulé sa jalousie ' ça va provoquer sa jalousie donc c'est ce
qui va provoquer des problèmes '
- TDP.416. E4:** oui '
- TDP.417. EN:** pourquoi ' parce qu'il y a toujours un historique '
- TDP. 418. E12:** voilà peut être c'est par manque de confiance '
- TDP.419. EN :** donc on peut toujours vérifier '
- TDP.420. E2:** oui on devient accro '
- TDP.421. EN:** puisqu'il y a l'historique on peut vérifier tous ce qu'il a dit à propos de XXX
ce qu'on a dit dans les premières séances ' entre l'écrit et l'oral '
- TDP.422. E15:** oui
- TDP.423. EN:** on peut mentir on peut le dire oralement mais ça reste toujours ' à l'oral ça
s'efface mais quand on écrit il faut écrire quelque chose d'**eah** ::: parce que ça reste '
et l'oral disparaît ' donc il faut bien écrire surtout quand on est marié elle va venir et
elle va voir tout ce qu'on a écrit à propos d'une idée **wella** XXX avec des ++ même si
c'est des collègues ' **ou bien**
- TDP.424. E1:** l'échec scolaire '
- TDP.425. EN:** chaque '
- TDP.426. E9:** l'échec l'échec scolaire '
- TDP.427. EN:** ah oui l'échec scolaire oui ça peut mener à l'échec scolaire
- TDP.428. E9:** ils oublient leur **eah** ::: leur ++

- TDP.429.E1:** surtout pour les adolescents
- TDP.430. E9:** on passe beaucoup de temps gaspiller le temps à raconter des blagues ' ou je sais pas ,
- TDP.431. EN:** donc on passe beaucoup de temps pour rien
- TDP.432. E9:** mais pas pas ' mais j' **eah** ::: je parle pas de tout ceux qui connectent ' y a des gens qui connectent qui peuvent l'utiliser positivement '
- TDP.433. E1:** oui juste l'utiliser **eah** ::: voilà '
- TDP.434. EN:** on passe s'il vous plait au langage des SMS
- TDP.435. E2:** l'influence du langage des SMS sur l'orthographe et la grammaire
- TDP. 436. EN:** qu'est ce que vous en pensez '
- TDP.437. E12:** il y a des abréviations [poste] qu'on peut pas comprendre à nouveau ' par exemple **eah** ::: aucun ' aucune ' un de ces quatre '
- TDP.438. E12:** aucun '
- TDP.439. E7:** aucune '
- TDP.440. E12:** un de ces quatre ' ++
- TDP.441. EN:** un de ces quatre
- TDP.442. E12:** oui '
- TDP.443. E1:** les lettres quand les chiffres remplacent les lettres
- TDP.444. EN:** un de ces quatre
- TDP.445. E12:** mais c'est un peu compliqué '
- TDP.446. E1:** oui c'est compliqué au début '
- TDP.447. E9:** au début '
- TDP.448. E12:** ou une personne qui **XXX** est étrangère '
- TDP.449. E13:** c'est-à-dire une personne qui ne partage pas le même code **elle peut pas** comprendre elle peut pas comprendre elle peut pas utilisé un langage pareil mais par habitude ' on comprendra mieux ces abréviations
- TDP.450. E15:** on a vu ça avec **eah** ::: dans le cours de la prise de note '
- TDP.451. E1:** oui ' on peut écrire **eah** :::
- TDP.452. EN:** c'est différent voilà, on a donné des exemples, mais c'est différent d'accord on ne peut pas prendre des notes avec des abréviations pareil
- TDP.453. E1:** ça viens avec l'habitude ' voilà ' on comprendra mieux ces abréviations'

TDP.454. EN: par exemple acheter si vous voyez on enlève toutes les voyelles y aura que des deux consonnes (HT) donc vous voyez on supprime surtout les voyelles ' on supprime surtout les voyelles ' pourquoi ' qui peut nous expliquer cela phonétiquement '

TDP.455. E12 : parce que ++ **XXX**

TDP.456. E1: voilà ' phonétiquement

TDP.457. EN: une voyelles ça aide la consonne parce que une consonne l'origine de consonne c'est elle nous donne du son ' la voyelle ça aide le son de la voix d'accord phonétiquement pour expliquer ce phénomène là ' la consonne par définition c'est ++ ça nous donne le son le H et le P ++ la voyelle ça aide la consonne a donner à former une syllabe il faut ajouter un « I » a un « P » pour avoir un « PI » et vis-versa , onc **XXX** acheter on a supprimer toutes voyelles pour donner pour **euH :::** et on peut phonétiquement on peut prononcer le mot HT ' y a-t-il d'autres idées

TDP.458. E2: et à force d'utiliser ces abréviations voilà ' on risque de commettre des erreurs ' orthographiques et en grammaire '

TDP.459. EN: est ce qu'il y a d'autres idées vous pouvez prendre la parole ' si c'était comme ça hein la langue française on peut pas ++ on peut pas faire une licence en français si on communique comme ça y aura pas de fautes ' ya pas de règles ' ni de fautes d'orthographes ' ni de grammaire ' n'importe qui pourra écrire '

TDP.460.E1: n'importe qui peut écrire ' c'est mieux d'être comme ça '**XXX** de temps '

(RIRE)

TDP.461. E16: exactement '

TDP.462. E1: ce sera facile '**XXX** des enseignants '

TDP.463. M: en plus vous êtes des étudiants en français langue étrangère donc vous êtes censé faire de votre langue votre domaine de spécialité ' donc vous devriez maîtriser d'accord donc il faut vraiment éviter le langage SMS , parce que ça déforme c'est donc un inconvénient

TDP.464. E1: oui c'est un inconvénient ,

TDP.465. E2: on constate qu'il y a des aspects positifs , et négatifs ' **euH :::** [...] dans ce domaine là

TDP.466. E2: on constate qu'il y a des aspects positifs et négatifs dans tous les domaines ' notamment dans **euH :::** ++

TDP.467. E1: les réseaux sociaux '

TDP.468. E2: dans les réseaux sociaux

TDP.469. M: ce qui est plus utilisé chez nos jeunes algériens , donc en dirai que les réseaux sociaux sont venu au secours du jeune algérien si on voit par exemple **XXX** on remarque **euH :::** la construction des maisons vous avez vu la construction comment est faite '

TDP.470. E5: c'est une catastrophe ,

- TDP.471. E1: c'est des collé c'est des maisons collées '
- TDP.472. E12: c'est moche ' quand on voit quand on la voit '
- TDP.473. E1: c'est collé voilà ' elles sont collées '
- TDP.474. E2: mais dans chaque maison il y a deux trois paraboles '
- TDP.475. E1: oui '
- TDP.476. E2: ils préfèrent la vie d'**eah** ::: alors que
- TDP.477. E1: voilà '
- TDP.478. E2: la construction est vraiment catastrophique '
- TDP.479. E1: c'est voilà plus intéressant , que **eah** :::
- TDP.480. E2: donc c'est devenu un besoin qu'en peut plus s'en passer '
- TDP.481. E1: un besoin obligatoire '
- TDP.482. E2: quoi '
- TDP. 483. E1: **goutlek** un besoin obligatoire '
- je t'ai dit**
- TDP.484. M: quoi d'autres '
- TDP.485E14 : les réseaux sociaux c'est **eah** ::: ils touchent beaucoup notre socié - société ils touchent beaucoup notre société , la société algérienne ' surtout ' +++
- TDP.486. E1: quand on rentre au cyber café on toutes les cybers café sont ' y a plein d'**eah** ::: sont complet ' toutes les places sont '
- TDP.487. E15: occupées '
- TDP.488. E1: voilà elles sont occupées donc **eah** :::
- TDP.489. E12: toutes les places sont occupées 'c'est pas possible ,
- TDP.490. E1: voilà ' oui '
- TDP.491. E6: les réseaux sociaux pour les jeunes algériens c'est le chemin de soulager ' d'**eah** ::: de défouler ' d'**eah** ::: d'extérioriser '
- TDP.492. E1: voilà '
- TDP.493. E15: ce sont des moyens d'**eah** ::: de le XXX et de la sagesse '
- TDP.494. M: comment ça de la sagesse '
- TDP.495. E15: moyen de la progression ' ils nous poussent **eah** ::: au savoir ' c'est-à- dire ils marquent une évolution dans le domaine professionnel ' voilà scientifiquement coté scientifique '

TDP.496. E3: un avantage pour les filles ' ça permet de sortir de leur quotidien ça nous permet de parler ' et de- d'extérioriser ' voilà '

Fin de la transcription

QUESTIONNAIRE ¹⁶³

(Aux étudiants de 1^{ère} année français langue étrangère)

Merci d'avance de répondre de manière anonyme à ce questionnaire dont les réponses contribueront à la réalisation d'un mémoire de magister en langue française à l'université de Tlemcen.

Information sur l'enquêté(e) n° :

1. N° :
2. Sexe :
 - Féminin.
 - Masculin.
3. Age :
.....
4. Type de baccalauréat obtenu :
 - SNV.
 - Littéraire.
 - Mathématiques.
 - Autres :
5. Note du français au BAC :/20
6. Fonction des parents :
 - Père :
 - Mère :

Questions :

« Les échanges à l'oral lors d'un débat mené en classe de langue incitent l'apprenant à maîtriser et à mieux manier la langue »

1. Pensez-vous que la pratique de la langue lors des séances d'oral en classe favorise l'apprentissage et aide l'apprenant à développer ses capacités à communiquer en français ?
 - OUI
 - NON

¹⁶³ Annexe "02".

Dites pourquoi :

.....

.....

2. Quand vous participez au débat en classe, arrivez-vous à découvrir où se situent vos erreurs et à vous corriger ?
 - Oui.
 - Un peu.
 - Non.
- Si oui, remarquez-vous une amélioration dans vos compétences après chaque séance ?
 - OUI.
 - NON.
3. Selon vous, prendre la parole en classe est-il un acte :
 - Facile.
 - Difficile.
 - Très difficile.
4. Quand vous êtes sollicité à l'oral en classe, êtes vous :
 - Perturbé.
 - Prêt (e) à répondre de manière spontanée et avec facilité.
 - Vous mettez du temps à prendre la parole afin de réorganiser vos idées.
 - Indifférent (e).
5. Vous gardez le silence pendant le déroulement du débat en classe :
 - Parce que vous faites preuve de concentration.
 - Par peur de vous sentir ridicule.
 - Parce que vous avez peur de prendre la parole en public.
 - Afin d'éviter d'autres questions.
 - Parce que vous êtes indifférent (e).
6. Quels genres de difficultés rencontrez-vous à l'oral ? (vous pouvez cocher dans plusieurs cases)
 - Vous avez du mal à comprendre tous ce que l'enseignant dit.

- Vous comprenez mais vous avez du mal à répondre (aucun commentaire).
- Vous avez l'idée mais vous avez du mal à trouver les mots pour vous exprimer.

7. Pensez-vous que ces difficultés proviennent de la non maîtrise :

- De la grammaire.
- Du vocabulaire.
- De la langue en général.
- Autres :

8. Lors du déroulement du débat êtes vous capable de : [Cochez par ordre de classement de (1 à 6)]

- Répondre brièvement mais de manière spontanée.
- Défendre votre point de vue.
- Défendre votre idée et la clarifier en illustrant par des exemples.
- Pouvoir reformuler.
- Convaincre l'autre en émettant une série d'arguments de manière logique.
- Influencer l'autre de manière à lui faire changer d'avis.

9. Aimerez-vous aborder différents sujets en classe dans ce genre d'activité dans les séances de techniques d'expression orale et écrite ?

- OUI.
- NON.

Et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

10. Pensez-vous que ce genre d'activité c'est-à-dire « le débat en classe » est :

- Intéressant.
- Important.
- Ennuyeux.

- Motivant.
- Indispensable.

11. Selon votre conception, est ce que le fait de débattre en classe vous permettra de devenir plus autonome dans la communication ?

- OUI.
- NON.

Expliquez :

.....

.....

.....

.....

12. Que faites vous afin d'organiser vos idées avant de prendre la parole pendant le déroulement du débat :

- Vous prenez des notes pour ne pas oublier vos idées.
- Vous réfléchissez ensuite vous répondez sans utiliser vos notes.
- Vous répétez silencieusement en choisissant l'ordre dans lequel vous allez parler, en regardant votre brouillon de temps à autre.
- Vous prenez la parole en regardant votre feuille.
- Vous dites ce qui vous passe par l'esprit.

13. Lors d'une prise de parole en classe :

- Vous attendez le bon moment pour parler.
- Vous prenez la parole quand vous voulez.
- Vous parlez lentement pour ne pas vous tromper.

Transcription de l'entretien

M : monsieur vous êtes enseignant universitaire chercheur ' maitre de conférence dans la discipline de la didactique du FLE (français langue étrangère) ' vous vous êtes spécialisé dans les interactions verbales ' puisque vous avez fait une thèse dans ce sens,

EN : exactement

M : donc ' avec votre permission ' je voudrais vous remercier d'avoir accepté cet entretien '

EN : c'est avec plaisir

M : merci 'et permettez moi de vous rappeler la problématique sur laquelle je travaille ' comment à travers des comportements verbaux interactionnels l'apprenant de première année arrive à développer une compétence argumentative qui lui permettrait d'asseoir d'une part une meilleure structuration de la pensée et un savoir communicationnel d'autre part.

Donc comme vous le voyez mon centre d'intérêt relève aussi de l'apprentissage de l'oral et des comportements verbaux interactionnels.

EN : d'accord,

M : ma première question si vous le permettez est la suivante :

- a. Pensez-vous réellement que l'étudiant algérien a un déficit dans la compétence orale ?

TDP.01. EN : a des degrés divers ' les étudiants ont des déficits ah à l'oral, pas uniquement l'étudiant algérien d'accord 'partout dans le monde euh ::: vous savez euh ::: pour les langues étrangères en France , a titre d'exemple' hein ' on exige en terminale un niveau B2 ' le niveau B2 pour l'anglais ' par exemple hein ' le niveau B2'/c'est le niveau XXX et ça ne veut pas dire que tous les élèves vont arrivé à '

TDP.02. M : atteindre,

TDP.03. EN : atteindre ce niveau , une fois sortie de terminale 'd'accord ' en ce qui concerne les étudiants algériens ' ce déficit pourrait ' en partie s'expliquer par le fait que l'enseignement du français ' en Algérie ' à été pendant longtemps trop focalisé sur l'écrit , hein ' c'est-à-dire qu'on travaille beaucoup plus sur l'écrit et on ne donne pas suffisamment de place aux activités communicatives orales , je veux dire qu'on travaille beaucoup plus les compétences écrites , que les compétences orales , hein ' euh ::: ya pas beaucoup par exemple d'euh ::: d'activités d'euh ::: de compréhension orale ' hein ' des dialogues ' ou des discours ' enregistrés qu'on fait écouter aux élèves ' et on leur demande d'euh ::: on travaille que la compréhension , d'accord ' euh ::: ya pas suffisamment d'activités communicatives orales ' y on a ' mais pas suffisamment , hein ' c'est beaucoup l'enseignement du français en Algérie à beaucoup été centré sur l'écrit , hein ' et on connaît le premier schéma de l'unité didactique ça commence par des , par des textes ' de pour travailler la compréhension écrite durant ces phases ' de compréhension écrite , on présente un modèle discursif de manière à ce que l'élève puisse en saisir les caractéristiques , pour qu'à la fin de l'unité didactique ' il reproduit à l'écrit euh ::: ce modèle discursif ' d'accord 'si c'est le conte ' il faudrait qu'à la fin de l'unité didactique ' qu'il produise lui-même un conte '

TDP.04. M : exactement ’

TDP.05. EN : si c’est un fait divers ’ il faudrait qu’à la fin de l’unité didactique ’ qu’il produise lui-même un fait divers. Mais, je trouve que l’enseignement ’ à donné une plus grande part à l’écrit, qu’à l’oral ’ c’est pour ça qu’on observe un plus grand déficit euh ::: pardon une plus grande part à l’écrit je disais ’ qu’à l’oral , c’est pour ça qu’on observe un plus grand déficit à l’oral ,

TDP.06. M : d’accord ’ c’est pour cela que l’étudiant ’ à toujours des lacunes ’

TDP.07. EN : et puis il faut pas oublier également ’ **euh ::: les conditions pédagogiques aussi qui ne sont pas très favorable ’ au développement d’une compétence communicative orale** ’ hein ’ qui entrave un peu le travail euh ::: le travail des compétences orales , on a des classes de quarante élèves ’ d’accord ’ 35 ’ 30 ’ hein ’ de 30 à 40 élèves ’ c’est difficile de les travailler ’ de faire des activités communicatives orales ’ avec ’ dans des conditions pareilles ’ et on peut et euh ::: on peut ’

TDP.08.M : il faut au moins qu’il y ait 15 étudiants pour faire des activités ,

TDP.09.EN : voilà ’ il faut qu’ils prennent la parole ’ d’accord ’ c’est en communiquant ’

TDP.10.M : qu’on apprend à communiquer ,

TDP.11. EN : d’accord ’ c’est **un savoir faire ’ le savoir faire qui ne peut être acquis qu’on faisant** ’

TDP.12. M : **en usant oralement d’une langue ,**

TDP.13. EN : d’accord ’ voilà ’ c’est ça ’et il y a des spécialistes ’ qui parlent de compétences interactionnelles ’ hein ’ et la compétence interactionnelle implique ’ des des compétences ’ qui peuvent êtres acquises , qu’on faisant ’ par la pratique ’ si ya pas suffisamment de pratique ’

TDP.14. M : automatiquement ’

TDP.15. EN: automatiquement ’ euh ::: on aura des lacunes ’ et on a des élèves euh ::: qui sortent de terminale ’ et qui ont ’ un niveau on va dire assez avancé à l’écrit ’

TDP.16. M : entre avancé et intermédiaire ’

TDP.17. EN : entre avancé et intermédiaire ’ à l’écrit ’ mais qui éprouvent énormément de difficultés lorsqu’on leur demande de prendre la parole,

TDP.18. M : c'est-à-dire dès qu’on l’interroge il se sent réfractaire ’

TDP.19. EN : voilà ’ et euh ::: **y a autre chose ya un autre paramètre aussi qui ne faut pas oublier , peut être c’est qu’ il y a certains élèves ’ qui bénéficient d’un contexte extrascolaire plus propice ’ à l’acquisition des compétences orales que d’autres ’ pour certains élèves ’ parce qu’on connait la place du français en Algérie , hein** ’ euh ::: il ’ pour certains élèves ’ il y a une transmission familiale ’ du français ’ on parle le français à la maison ’ hein ’ mais ce n’est pas le cas pour tous ,

TDP.20. M : pas dans toutes les familles , non ’

TDP.21. EN : les les les **meilleurs élèves à l'oral ' les meilleurs élèves à l'oral 'ce sont ceux qui bénéficient euh ::: d'un soutien extrascolaire ' d'accord 'parce en dehors de l'école il y a des situations ' il y a des situations ' de code de communication ' où ils peuvent euh ::: développer leur leur compétences '**

TDP.22. M : parce qu'ils parlent la langue en classe et en dehors de la classe '

TDP.23. EN: en classe et en dehors de la classe '

TDP.24. M : et est ce que l'oral est un véritable besoin pour l'étudiant FLE ?

TDP.25. EN : +++ alors ' **ça dépend 'ça dépend 'euh ::: des finalités de la formation dans laquelle je vais m'inscrire ' d'accord ' qu'est ce qu'il veut faire avec cette licence de français ' si la finalité de cette formation c'est d'enseigner le français ' évidemment '**

TDP.26. M : il va fournir beaucoup d'efforts pour

TDP.27.EN : **évidemment qu'il aura besoin de développer des compétences communicatives en français ' parce que c'est indispensable pour sa future carrière d'enseignant ' d'accord ' maintenant '**

TDP.28. M : **si la finalité est autre '**

TDP.29. EN : **si la finalité est autre et qu'il se projette dans un métier ' ou dans une profession qui nécessite ' uniquement ou presque que de l'écrit ça ça va être différent '**

TDP.30. M : c'est vrai '

TDP.31. EN : encore tous dépend d'euh :::

TDP.32. M : de la finalité ,

TDP.33. EN : de la finalité de la formation dans laquelle il s'est engagé '

TDP.34. M : d'accord '

TDP.35. EN : hein ' **donc l'important ça va être relative en va dire d'un étudiant à un autre en fonction des objectifs de chacun '**

b. M : d'accord 'donc comment d'après vous peut-on y remédier '

TDP.36. EN : alors ' euh ::: euh ::: je voudrais d'abord revenir à la question euh ::: à la question précédente ' l'importance de l'oral avant +++ il y a certaines situations où l'oral est indispensable.

TDP.37. M : comme par exemple '

TDP.38. EN : comme par exemple ' euh la je prendrai l'exemple de la soutenance ,

TDP.39. M : oui oui

TDP.40. EN : hein ' vous savez qu'à la fin de leur cursus , les étudiants doivent présenter et soutenir oralement ' un mémoire de Master '

TDP.41. M : sans lecture oui c'est vrai ,

TDP.42. EN : d'accord ' et même avant même avant ' durant tous leur cursus euh ::: ils sont souvent sollicité pour des exposés oraux qui doivent présenter avec euh ::: avec l'auditoire '

TDP.43. M : durant trois ans '

TDP.44. EN : d'accord ' donc ces situations nécessitent des compétences orales et ce sont en même temps des situations qui vont contribués à développer leur compétences orales d'accord ' alors la question suivante c'était '

TDP.45. M : comment peut-on y remédier d'après vous '

TDP.46. EN : remédier ' euh ::: et bein il faudrait donner une place plus importante euh ::: aux activités communicatives orales d'accord ' il faudrait donner une place plus importante ' il faudrait euh ::: mettre les apprenants dans des ' dans des situations communicatives qui les implique fortement ' qui communiquent fortement d'accord ' et maintenant euh ::: chaque activité communicative est un contexte va être un contexte plus au moins favorable au développement de leur '

TDP.47. M : de leur compétences orales

TDP.48. EN : de leur compétences communicatives hein '

TDP.49. M : d'accord '

TDP.50. EN : d'accord ' ça dépend aussi des objectifs que l'on se fixe d'accord '

TDP.51. M : suivant les finalités comme vous l'aviez dit

TDP.52. EN : oui ça dépend ' euh ::: si je veux travailler des comp - les compétences argumentatives avec mes élèves hein ' je vais mettre en place je vais tra- je vais faire des activités type débat d'accord ' si je peux aussi travailler avec euh ::: l'exposé ,

TDP.53. M : et le choix des thèmes dans les débats joue un rôle par exemple choisir des activités qui intéressent les jeunes ,

TDP.54. EN : oui il faudrait ' **il faudrait ' que ça les intéresse il faudrait que ça les XXX de prêt d'accord ' de manière à ce qu'ils s'impliquent pour qu'il y ait matière à une discussion d'accord ' il faudrait euh ::: euh ::: de préférence de préférence d'avoir un sujet euh :::euh ::: ou il y ait polémique d'accord '**

TDP.55. M : oui '

TDP.56. EN : de manière à ce que les étudiants puissent se situer par rapport à la problématique qui se se posé dans le sujet d'accord ' si vous demander aux étudiants euh ::: de faire un débat euh ::: sur euh ::: je ne sais pas la situation politique en Ethiopie ,

TDP.57. M : ils n'ont aucune idée ,

TDP.58. EN : s'ils n'ont aucune idée et que ça ne les intéresse pas et bein ' vous n'allez pas avoir un débat houleux ' (RIRE)

TDP.59. M : exactement (RIRE)

TDP.60. EN : à l'époque pour mon ' pour mon ' pour mon –ma thèse de doctorat j'avais proposé comme sujet de débat " l'immigration" pourquoi ' parce qu'on sait que l'immigration et la fuite des cerveaux ça intéresse beaucoup les jeunes ,

TDP.61. M : exactement '

TDP.62. EN : y on a beaucoup qui pensent que partir à l'étranger terminer leur études à l'étranger euh ::: et donc euh ::: et je pense que ça c'est un sujet d'actualité et en même temps un phénomène de société ' dans la mesure ou beaucoup de jeunes algériens même s'ils ne comptent pas partir à un moment ou un autre il se situe par rapport à ce phénomène ' le jeune il se situe par rapport à ce phénomène , d'immigration donc ya quelques chose à dire ' ya beaucoup de choses à dire , et ça peut ça peut donner de très bon débats avec des étudiants universitaires,

TDP.63. M : d'accord '

TDP.64. EN : donc oui c'est vrai le thème il a un '

TDP.65. M : joue un rôle

TDP.66. EN : il est important

c. M : est ce qu'il y a une approche ou une théorie visant la compétence orale que vous privilégiez plus que d'autres '

TDP.67. EN : +++

TDP.68. M : c'est-à-dire pour apprendre l'oral '

TDP.69. EN : alors ' moi j'ai rédigé un article d'accord ' que je vais te demander de lire hein ' je ne sais pas si tu l'a déjà lu '

TDP.70.M : et c'est sur quoi '

TDP.71. EN : c'est euh ::: attend le titre "de l'interaction à l'acquisition"

TDP.72. M : oui je l'ai déjà téléchargé mais je ne l'ai pas encore lu si non je pense qu'il s'agit d'un autre article sur l'interaction '

TDP.73. EN : si j'ai "la dynamique interactionnelle des activités communicatives orales" ' c'est un autre sujet d'accord ' celui là je pense qu'il va t'intéresser alors je l'ai intitulé "de l'interaction à l'acquisition ' comment évaluer un potentiel acquisitionnel d'une activité interactive orale "

TDP.74. M : oui '

TDP.75. EN : d'accord ' la question au fait c'est un thème que j'ai traité déjà dans ma thèse de doctorat et que j'ai développer ici dans cet article hein 'la question sue je me pose c'est dans quelle mesure est ce une activité communicative orale qu'on propose à des élèves ou des étudiants est favorable à l'apprentissage '

TDP.76. M : oui '

TDP.77. EN : dans quelle mesure elle est favorable à l'apprentissage ' alors je parle d'évaluation et je propose une méthode pour évaluer le potentiel acquisitionnel hein ' je

propose en fait quatre critères pour évaluer le potentiel acquisitionnel d'une activité communicative orale ' d'accord ' je vais en même temps en parler et en même temps je vais répondre à la question que tu me pose ,

TDP.78. M : d'accord ' vous voulez que je répète la question '

TDP.79. EN : non non j'ai bien compris donc euh ::: le premier cri euh ::: d'abord j'explique ce que j'entend par potentiel acquisitionnel ' pour moi cette évaluation du potentiel acquisitionnel consiste à repérer dans le cours d'une activité après l'avoir enregistré et transcrite tous les événements communicatifs qui sont prometteur ' pour l'acquisition d'accord ' donc l'évaluation du potentiel acquisitionnel elle se fait que la base de l'analyse d'une interaction '

TDP.80. M : d'accord ' je vois ,

TDP.81. EN : d'accord ' cette activité est ce qu'elle va favoriser l'apprentissage ou elle va pas favoriser l'apprentissage d'accord ' voilà ' alors parmi les critères que j'ai retenu il y a d'abord la productivité langagière des apprenants, **c'est quoi la productivité** ' c'est hein il faut qu'ils communiquent ,

TDP.82. M : c'est les productions orales des étudiants,

TDP.83. EN : voilà ' dans qu'elle mesure l'étudiant ou l'apprenant d'une manière générale s'implique dans dans l'activité ++ si un étudiant reste muet et s'il ne s'implique pas dans le débat pendant toute la séance bien y a de fortes chances pour qu'il ne développe pas beaucoup sa compétence communicative,

TDP.84. M : c'est ce que j'ai remarqué lors de ++

TDP.85. EN : **d'accord ' alors cette productivité langagière des apprenants c'est facile de l'évaluer ,on l'évalue à partir du nombre de tours de parole de chaque apprenant d'accord ' combien de fois l'apprenant prend la parole et quelle est la longueur de ces énoncés '**

TDP.86. M : la durée de

TDP.87. EN : la longueur moyenne de ces énoncés d'accord ' la longueur moyenne des énoncés c'est un indicateur très important parce qu'un étudiant un apprenant peut s'impliquer dans un débat par un mot par un tour de parole qui compte un mot , et il peut s'impliquer par un tour de parole qui a je sais pas 200 mots d'accord '

TDP.88. M : je me suis posé la question est ce qu'on reste muet par preuve de concentration ' ou c'est autre chose '

TDP.89. EN : on part de l'hypothèse que pour développer une compétence communicative orale ' le développement d'une compétence communicative orale nécessite l'implication de l'apprenant,

TDP.90. M : d'accord '

TDP.91. EN : d'accord ' nécessite la production de l'apprenant d'accord '

TDP.92. M : c'est-à-dire que s'il ne produit rien

TDP.93. EN : s'il ne produit pas ' il va développer des compétences passives ' des compétences de compréhension ' beaucoup plus que des compétences de production comme quand on regarde la télévision ' il est spectateur d'accord ' on développe des compétences passives en étant récepteur d'accord ' mais euh ::: les compétences argumentatives ' les compétences euh ::: qu'est ce que j'allais dire interactives d'accord ' ça se développe par la pratique donc la productivité euh ::: en calcul le nombre de tours de parole ' la longueur moyenne des énoncés et la dialogicité ' c'est quoi '

TDP.94. M : c'est-à-dire '

TDP.95. EN : ça veut dire que euh ::: c'est c'est lorsque l'apprenant s'implique dans dans des échanges longs d'accord ' échange par exemple ou il y a euh ::: une forte dialogicité ou il réalise plusieurs tours de parole hein ' c'est à dire que il s'interpelle avec d'autres interlocuteurs plusieurs fois ,

TDP.96. M : il intervient plusieurs fois d'accord ' oui '

TDP.97. EN : d'accord ' une preuve dialogique c'est quoi ' c'est une intervention ponctuelle il intervient par un tour de parole au cour d'un échange c'est tous ' d'accord '

TDP.98. M : je vois plus clair,

TDP.99. EN : alors il y a la productivité qui XXX la productivité des des des apprenants ' la productivité des apprenants pendant l'activité communicative ça c'est un critère très important pour le potentiel acquisitionnel de l'activité deuxièmement il y a le degré de responsabilité énonciative des apprenants alors euh ::: l'activité sera plus favorable à l'apprentissage si l'apprenant il est en train de vivre d'authentiques expériences communicatives '

TDP.100. M : il faut qu'il y ait cette envie '

TDP.101. EN : il faut qu'il y ait cette responsabilité dans le dialogue , ça veut dire quoi ' ça veut dire déjà ' que l'étudiant ou l'apprenant il prend l'initiative de la parole ' il prend une initiative de la parole ' c'est-à-dire qu'il décide lui-même de prendre la parole vous savez souvent en classe c'est l'enseignant qui interroge c'est l'enseignant qui donne la parole '

TDP.102. M : c'est-à-dire que les prises de parole sont imposées '

TDP.103. EN : les prises de parole sont imposées d'accord ' euh ::: on dit que l'élève est toujours hétéro sélectionné hein ' son tour de parole est toujours hétéro sélectionné c'est-à-dire il est toujours sélectionné par l'enseignant qui le demande de parlé etc , mais euh ::: ce serai bien que l'élève à un moment ou un autre dans le débat hein ' dans l'activité communicative qui prenne lui-même qui décide lui-même de prendre de prendre la parole,

TDP.104. M : avec son propre initiative '

TDP.105. EN : d'accord ' alors hein ' cette c'est cette autonomie langagière hein ' cette autonomie énonciative elle est très importante hein euh ::: la responsabilité énonciative donc elle intervient au niveau de l'initiative de la parole j'ai dis mais aussi au niveau du guidage thématique est ce que l'apprenant au cours de son débat il va participer au guidage thématique thématique du débat /est ce que lui aussi il va faire évoluer les thèmes dans le débat '

TDP.106. M : est ce qu'il va aider à la progression du cours ?

TDP.107. EN : est ce que ? non je veux dire est ce qu'il va participer à la progression thématique du débat ?

TDP.108. M : d'accord ? oui ?

TDP.109. EN : d'accord ? est ce qu'il va faire évoluer le débat dans telle ou telle direction ?

TDP.110. M : est ce qu'il va proposer quelque chose parce que y a des étudiants qui se contentent de répéter les phrases d'autrui ?

TDP.111. EN : de répéter ou de rester dans une thématique ? dans un sous thème euh :::

TDP.112. M : on tourne en rond, on n'avance pas ,

TDP.113. EN : voilà ? est ce qu'il fait progresser le thème du débat d'accord ? et donc là ça aussi ça peut être évalué à partir de la transcription du débat ? on regarde à quel moment les étudiants initient des échanges d'accord ? et en même temps des sous thèmes hein ? est ce que les étudiants initient des sous thèmes bon par exemple c'est-à-dire je vais dire je vais prendre un exemple dans un débat ou on parle de l'immigration et de la fuite des cerveaux , il se pourrait ? qu'à un moment donné un élève euh ::: parle d'euh ::: des problèmes culturels d'accord ? les problèmes culturels rencontrés dans le pays d'Algérie ? donc cette initiative personnelle hein ?

TDP.114. M : oui ?

TDP.115. EN : c'est lui qui a initié ce ce sous thème on va dire par rapport au thème général du débat il participe à la progression thématique d'accord ? ça ça aussi c'est important ? ça aussi c'est important par rapport à ce deuxième critère du XXX qui concerne le degré de responsabilité énonciative des apprenants d'accord ? il y a également par rapport à ce cette implication hein ? énonciative l'implication l'implication de l'étudiant en tant que sujet personnel hein ++ bien souvent euh ::: les élèves en classe n'expriment pas leur points de vue ? ne disent pas ce qu'ils pensent ?

TDP.116. M : n'extériorisent pas leurs pensées ?

TDP.117. EN : n'extériorisent pas leurs opinions ? leurs sentiments ? ils ne s'expriment pas en tant qu'être social à part entière ils se contentent de répondre aux questions de l'enseignant ou ils répètent ce qu'on voudrait qu'ils répètent ?

TDP.118. M : oui ?

TDP.119. EN : d'accord ?

TDP.120. M : ils ne verbalisent pas leurs conceptions ? ils ne disent pas ce qu'ils pensent ?

TDP.121. EN : et donc euh ::: un une des un un un un des points positifs d'accord ? d'une activité communicative orale pour l'apprentissage c'est ce serai de l'aider euh ::: de laisser l'apprenant s'impliquer en tant qu'être social à part entière hein ? on lui ouvre un espace de parole ou il peut dire ce qu'il pense hein ? dire ce qu'il est ? euh ::: exprimer ses sentiments par rapport a tel ou tel sujet ? ou telle ou telle situation ? hein ? il faudrait qu'on entendent pas seulement l'élève l'apprenant mais ?

TDP.122. M : l'être social ?

TDP.123. EN : l'être social '

TDP.124. M : oui '

TDP.125. EN : et vous savez ' vous avez fait votre débat ou pas encore '

TDP.126. M : c'est bon c'est fait '

TDP.127. EN : vous savez moi j'ai été surpris par ce que j'ai fais la première fois que j'ai fais un débat avec les étudiants pourquoi ' parce que j'avais l'impression d'être face à d'autres personnes ' parce que vraiment ils parlaient d'eux même ' ils extériorisaient ' ils disaient ce qu'ils pensaient '

TDP.128. M : ils se sentaient à l'aise '

TDP.129. EN : d'accord ' et donc ça je pense que c'est c'est très important d'accord '

TDP.130. M : d'accord '

TDP.131. EN : et donc euh ::: l'activité sera d'autant plus favorable à l'apprentissage si euh ::: elle laisse une place à l'expression libre et personnelle de l'élève ' d'accord ' si cette activité laisse place à l'expression libre et personnelle hein ' d'accord ' voilà ' ce qu'on entend par libre ' liberté énonciative ' une plus grande liberté énonciative de l'apprenant d'accord ' je suis en train de parler depuis toutalheur du potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales j'ai proposé une méthode pour essayer de l'évaluer d'accord ' on avait parlé de la productivité ' je trouve que l'activité implique fortement l'élève , il faudrait qu'il produise ' qu'il s'implique verbalement dans l'activité qu'il interagisse ' il faudrait qu'il porte dialogicité dans son discours si non il n'apprendra pas hein ' c'est en forgeant qu'on devient forgeron c'est pas en regardant les autres forger , d'accord '

TDP.132. M : oui ' il faut mettre la main dans la pate '

TDP.133. EN : il faut mettre la main dans la pate ' il faudrait euh ::: qu'il y ait le degré de responsabilité ' le degré de responsabilité énonciative que laisse les activités aux apprenants ' comme on vient de le discuter d'accord ' est ce qu'il peut s'exprimer librement parler de soi même est ce qu'il y a une expression libre éternelle d'accord ' est ce qu'il participe au guidage thématique ' est ce qu'il prend l'initiative de la parole ' d'accord '

TDP.134. M : oui ' est ce qu'il ose prendre la parole en public '

TDP.135. EN : voilà ' et il y a une troisième chose qui va être déterminante aussi dans **l'apprentissage c'est l'étayage que va apporter cette situation de communication aux apprenants , l'étayage c'est quoi ' c'est le soutien ' le soutien au niveau de la langue déjà que va apporter la situation communicative d'accord ' on sait que les élèves sont dans une situation d'apprentissage , ils ont des moyens linguistiques qui sont limités à un moment ou un autre il va y avoir des blocages ' d'accord ' et là le rôle de l'enseignant il est important d'accord ' pour les soutenir ' pour leur apporter le soutien linguistique nécessaire d'accord ' alors à ce niveau là on peut faire ' on peut faire une étude de l'interaction du discours conversationnel transcrits ' pour voir a quel moment les étudiants sont en difficultés , et l'enseignant ou un autre étudiant parce que l'aide elle peut venir de l'apprenant de l'enseignant ' elle peut venir d'un d'un autre étudiant d'accord ' à quel moment le partenaire fort on va dire apportien pardon apporte**

un soutien linguistique à l'étudiant qui est en difficultés d'accord ' ça on peut observer ça dans la transcription du de la conversation du débat d'accord '

TDP.136. M : oui 'oui '

TDP.137. EN : ce ce problème d'intercompréhension ' ce blocage lié à une insuffisance maîtrise du code linguistique d'accord ' et l'intervention du partenaire fort peut configurer une séquence '

TDP.138. M : potentiellement acquisitionnelle '

TDP.139. EN : potentiellement acquisitionnelle pour reprendre les propos de XXX

TDP.140. M : est ce que les séquences potentiellement acquisitionnelle favorisent le développement ou bien aident au développement '

TDP.141. EN : alors ' comme leurs nom l'indique ce sont des séquences potentiellement acquisitionnelles c'est-à-dire qu'elles sont favorable à l'acquisition d'un nouvel élément de la langue cible par l'apprenant d'accord ' par exemple à un moment donné , on a un étudiant qui ne sait pas dire en français le mot je vais dire n'importe quoi « ordinateur »'

TDP.142. M : c'est-à-dire qu'il cherche le mot en ayant du mal a euh :::

TDP.143. EN : si l'enseignant lui donne le mot en français hein ' par faire une traduction euh ::: si l'élève dit monsieur comment on dit « computer » en français ' je sais pas le dire en français mais on dit « computer » hein ' l'enseignant lui dit "ordinateur" ' il lui fournit la donnée qui lui manque en français '

TDP.144. M : mais s'il saura la reprendre et la réutiliser là ou il le faut cela veut dire qu'il à saisi le mot'

TDP.145. EN : il faudrait une étude XXX pour vois si vraiment ce mot à été intégré dans l'interlangue de l'apprenant '

TDP.146. M : il faudrait le stimuler dans une autre situation +++

TDP.147. EN : il faudrait voir qi cet apprenant le mot "ordinateur" qu'ils connaissait pas ' est ce qu'il va véritablement l'intégrer dans son interlangue et le réutiliser plutard dans d'autres situations d'accord ' euh ::: mais l'analysé en fait c'est c'est les limites de la méthode c'est-à-dire que à partir de son discours conversationnel transcrit , à partir du discours conversationnel transcrit tu peux pas dire qu'il y a eu acquisition ,

TDP.148. M : ah d'accord '

TDP.149. EN : parce que tu ne sais pas ce qui se passe au niveau cognitif chez l'apprenant ' tu sais ce qui se passe au niveau interactionnel '

TDP.150. M : ce qui est observable ,

TDP.151. EN : tu sais que le que l'étudiant il à été à un moment donné à une dans une difficulté '

TDP.152. M : oui '

TDP.153. EN : hein ' et que l'enseignant là soutenu linguistiquement il lui a donné un mot qui lui manquait 'qui ne connaissait pas ' ça tu peux l'affirmer parce que c'est visible à la surface du discours '

TDP.154. M : mais je ne peux donc pas dire qu'il a acquis le mot ou pas '

TDP.155. EN : XXX tu peux pas au niveau cognitif chez l'apprenant est ce que cette donnée qui à été prise à été intégré à son interlangue ça tu ne peux pas le voir et donc on peut dire , on ne on ne peut que dire que cette séquence de la conversation , elle est favorable à l'acquisition d'un nouvel élément de la langue c'est pour ça que les spécialistes l'appel une séquence potentiellement acquisitionnelle ' on n'est pas sur qu'il va y avoir ,

TDP.156. M : acquisition ou pas ' d'accord '

TDP.157. EN : d'accord '

TDP.158. M : oui ' c'est clair '

TDP.159. EN : voilà donc y a encore des choses ' mais peut être on va développer ça au fur et à mesure ' au fur et à mesure ' parce que je vois que tu as d'autres questions à posé '

d. M : oui ' y on a d'autres questions ' donc peut on d'après vous mettre en place les dispositifs nécessaires dans une classe de langue qui mettraient l'apprenant dans des conditions d'acteur social /

TDO.160. EN : +++

TDP.161. M : c'est-à-dire quelles sont les activités qui favorisent l'action sociale en classe de FLE '

TDP.162. EN : oui ' on peut 'euh ::: ce n'est pas quelque chose qui demande beaucoup de moyens d'accord ' **c'est plutôt une question d'euh ::: de de méthodes hein ' c'est beaucoup plus une question de de techniques pédagogique d'euh ::: de méthodes plutôt que de moyens faut pas penser à des ordinateurs euh ::: ou des moyens avec matériels important pour être dans une approche actionnelle hein ' pour être dans une approche actionnelle il faut mettre en activité et en interactivité les apprenants autour d'une tâche qu'ils doivent réaliser d'accord ' c'est ça l'approche actionnelle , l'approche actionnelle ' elle est centrée sur la tâche que doivent réaliser les apprenants ' on va choisir telle ou telle tâche en fonction des compétences qu'on veut développer chez les élèves ' **si je veux développer les compétences X et Y et bien ' je vais choisir une tâche qui nécessite obligatoirement la mise en œuvre de ces compétences de manière à ce que l'élève puisse les développer ' d'accord ' hein ' la tâche c'est donc euh :::ça va être c'est la une finalité pour les élèves ils devront la réaliser en collaboration généralement c'est comme ça d'accord ' une tâche doit être quelque chose de d'euh ::: doit déboucher sur un produit sur un résultat concret ' d'accord ' et donc cette approche actionnelle elle donne du sens à l'apprentissage ' elle donne du sens à ce que font les élèves en classe, d'accord ' parce qu'en en en en en donnant une tâche à réaliser aux apprenants dès le départ d'accord ' en la négociant avec eux dès le départ on les inscrit dans une dynamique ' on les inscrit dans une dynamique dont ils voient d'emblée la finalité'****

TDP.163. M : oui '

TDP.164. EN : ils savent d'emblée voilà ' à quoi je dois aboutir et donc tous ce qu'on va faire ' tous ce qu'on va faire '

TDP.165.M : pour arriver à tel point '

TDP.166. EN : oui ' c'est euh ::: on va concourir à hein ' euh ::: à cet objectif d'accord ' on va être orienté vers la réalisation de cette tâche finale d'accord ' bon une approche actionnelle c'est une question de techniques d'accord ' c'est une question de formation XXX ça demande pas beaucoup de moyens hein ' si on demande par exemple comme tâche finale à des élèves de réaliser une exposition sur le sida qui vont présenter dans euh ::: je ne sais pas euh ::: dans dans le XXX du lycée ou dans le XXX de l'établissement d'accord ' donc ya une tâche qui est défini au départ c'est réaliser des expositions sur un sujet il va falloir se documenter d'accord ' il va falloir organiser cette exposition qu'on va faire au début , on va d'abord définir ce que s'est le sida ensuite comment prévenir cette maladie etc , les élèves ont une tâche à réaliser ils travaillent en collaboration ' ils se documentent ' ils rédigent ' ils interagissent entre eux ' pour se mettre d'accord sur ce qui vont faire ,

TDP.167.M : donc le travail de groupes est un élément très important '

TDP.168. EN : donc le travail de groupes est un élément très important et cette approche actionnelle en principe elle devrait être favorable à des interactions authentiques d'accord ' parce que quand les élèves travaillent en groupes ils négocient que ce qu'ils produisent sur ce qu'ils font ou sur ce qu'ils doivent faire mais c'est pas une simulation c'est pas en fait semblant ' c'est pas un jeu de rôle d'accord '

TDP.169. M : oui ' oui '

TDP.170. EN : on est en train de négocier ' on est en train de se mettre d'accord ' sur ce qu'on doit faire sur ce qu'on va faire '

TDP.171. M : pour réussir la tâche ,

TDP.172. EN : d'accord ' donc c'est c'est favorable à la création de situation authentiques de communication en classe,

e. M : qu'en pensez vous de l'activité du débat en classe aide t-il réellement l'apprenant à devenir autonome '

TDP.173. EN : euh ::: autonome '

TDP.174.M : sur le plan langagier ,

TDP.175. EN : bon ce que je dirai ' c'est que l'activité du débat elle elle elle est favorable à une communication authentique d'accord ' euh ::: elle est favorable à une communication autonome d'accord ' on est pas dans la communication guidée ou semi-guidée on est vraiment dans la communication libre ' on est vraiment dans la communication libre d'accord ' et elle est favorable à une expression personnelle ' à une expression spontanée ' et elle va permettre de développer des compétences argumentatives d'accord ' parce qu'à un moment donné ou à un autre par rapport au sujet chacun doit se positionner ' chacun doit donner son point de vue '

TDP.176. M : et surtout défendre son point de vue '

TDP.177. EN : voilà ' donner son point de vue il doit l'étayer par des arguments d'accord ' ou il doit dire d'euh ::: il doit exprimer son désaccord avec quelqu'un d'autre ,

TDP.178.M : son accord ou désaccord '

TDP.179.EN : dire pourquoi il n'est pas d'accord '

TDP.180.M : exactement et c'est ce qu'ils n'arrivent pas à le faire '

TDP.181.EN : d'accord ' mais ça c'est des choses qui se développent à la longue hein ' d'accord ' c'est des choses qui se développent progressivement , euh ::: le débat c'est une activité qui convient bien à des étudiants au-delà du B1 hein ' à partir du B1 on va dire mais euh ::: moi je vois mal des étudiants euh ::: des apprenants du niveau A2 faire un débat d'accord 'au niveau A2 euh ::: beaucoup d'activités sont encore semi-guidée d'accord '

f. M : que pensez vous si la première année de licence est réservée aux activités ludiques et interactionnelles telles que : théâtre ' projection de films ' forums ' écriture de scénarios ' etc '

TDP.182. EN : alors c'est-à-dire qu'on

TDP.183.M : si on réserve toute la première année aux activités ludiques '

TDP.184.EN : les activités ludiques ' bon ' activités ludiques vous avez parlez de théâtre'

TDP.185.M : oui théâtre ,

TDP.186. EN : artistique oui ' bon c'est des formes d'expressions qui va permettre d'acquérir des compétences dans le domaine du théâtre d'accord ' ce qui va développer , je veux dire autre chose que la langue ,

TDP.187. M : d'accord '

TDP.188. EN : mais euh ::: c'est quelque c'est un cadre c'est vrai que c'est un cadre euh ::: motivant

TDP.189. M : ça déstresse '

TDP.190. EN : un cadre motivant c'est un cadre agréable qui va permettre en même temps de peut être débloquent la parole de certains étudiants ' libérer l'expression 'd'accord ' c'est un cadre intéressant pour développer en même temps des compétences langagières parce qu'il faut pas oublier que euh ::: les élèves qui arrivent à l'université et qui ont des difficultés à s'exprimer oralement d'accord ' cette prise de parole en classe elle est vécu très difficilement hein ' ya beaucoup d'étudiants qui arrivent très difficilement à faire entendre leur voix et qui préfèrent se réfugier dans le silence d'accord ' et donc travailler avec eux l'oral c'est avant tout c'est avant tout créer des situations qui déstresse comme tu dis d'accord ' des situations conviviales d'accord ' des situations susceptible d'inhiber euh ::: pardon de désinhiber de développer la parole chez les élèves ' chez les étudiants ' il faut il faut créer une atmosphère détendu et conviviale ' il faut créer une atmosphère détendu et con – et conviviale qui incite qui encourage les élèves à prendre la parole '

TDP.191. M : il faut qu'il y ait un bon contacte entre l'apprenant et l'enseignant '

TDP.192. EN : d'accord ' moi j'avais appelé ça dans ma thèse de doctorat l'étayage du soutien à la participation d'accord ' c'est tous ce que c'est tous ce qu'entreprend l'enseignant pour encourager les élèves à prendre la parole d'accord ' ça c'est ça c'est très important d'accord ' et ça passe bien sur ça demande une certaine habilité et une certaine expérience chez l'enseignant d'accord ' je ne sais pas si par exemple vous avez un élève qui fait une intervention '

TDP.193. M : moi je pense que c'est une touche personnelle parce que y a des enseignants qu'ils c'est-à-dire quand qu'ils ne fasse rien on se sent à l'aise avec eux '

TDP.194. EN : alors que c'est vrai que la personnalité hein ' on le dit la personnalité de l'individu intervient dans sa fonction d'enseignant

TDP.195. M : parce qu'on enseigne ce qu'on est (RIRE)

TDP.196. EN : (RIRE) ça me fait penser à une phrase qui dit : « on transmet ce qu'on est et pas ce qu'on veut »

TDP.197. M : oui '

TDP.198. EN : d'accord ' bon je ne sais pas ce que ça veut dire exactement , je ne sais pas quelle est la portée de cette affirmation d'accord ' mais je pense aussi qu'il y a ' c'est vrai que la personnalité joue un rôle , y on a qui arrivent plus facilement à mettre les autres à l'aise

TDP.199. M : exactement , voilà '

TDP.200. EN : mais je pense qu'il y a des choses aussi qui s'apprennent sur le temps ,

TDP.201. M : bien sur

TDP.202. EN : y a l'expérience aussi qui joue hein ' y a aussi l'expérience qui joue ' peut être échec après échec on apprend des choses '

TDP.203. M : bein oui peut être oui ' on apprend à travers nos erreurs ,

TDP.204. EN : d'accord ' on apprend de nos erreurs euh ::: la gestion d'une classe ' la gestion d'une classe c'est quelque chose qui s'apprend sur le temps ,

TDP.205. M : oui

TDP.206. EN : on peut pas tout anticiper hein '

g. M : donc peut-on d'après vous rehausser le niveau de compétence de l'oral de nos étudiants si l'apprentissage se limite seulement aux séances de cours et TD c'est-à-dire le formel '

TDP.207. EN : alors ' euh ::: si on se limite à ce qui se fait en classe ça peut ça peut améliorer mais ce n'est pas suffisant à mon avis d'accord ' il faut qu'il y ait en dehors de la classe des occasions pour s'entraîner pour réinvestir '

TDP.208. M : leur acquis antérieurs '

TDP.209. EN : les acquis ' les acquis d'accord ' hein ' le problème il se pose à l'université mais il se pose aussi à l'école ,

TDP.210. M : la base ,

TDP.211. EN : hein ' la base on est dans un enseignement extensif du français et non pas intensif on est sur une moyenne de trois heures par semaines ' trois heures quatre heures par semaine au collège et au lycée d'accord ' pendant ces trois heures par semaine pendant combien de temps l'élève va prendre la parole s'ils sont quarante (40) en classe 'et si à l'extérieur de l'école ' il n'a pas l'occasion de réinvestir ou de s'exprimer en français , donc euh ::: cet enseignement extensif du français et euh ::: le fait que pour certains il n'y a pas d'usage du français ou de contacte avec le français à l'extérieur de '

TDP.212. M : de la classe ,

TDP.213. EN : de la classe ça explique au moins en partie euh :::les faiblesses euh ::: en français des élèves qui sortent de terminale '

TDP.214. M : les lacunes

TDP.215. EN : ça ça ça explique en partie les lacunes d'accord ' vous savez on commence le français pourtant c'est une langue étrangère privilégiée son enseignement débute en 3^{ème} année primaire '

TDP.216. M : voilà '

TDP.217. EN : avant c'était en 4ème année fondamentale jusqu'en terminale ' ça fait 9 ans ' 10 ans d'accord ' les résultats ne sont pas ils devraient par rapport à l'investissement '

TDP.218. M : les résultats ne sont pas satisfaisant ,

TDP.219. EN : par rapport à l'investissement d'accord ' l'extensif c'est ça ' je pense l'extensif sur quelques heures par semaines il faut pas attendre beaucoup beaucoup d'accord ' c'est pour ça que je disais toutalheur nos meilleurs étudiants à l'oral ce sont généralement les étudiants qui '

TDP.220. M : pratiquent la langue en dehors de la classe et à la maison ,

TDP.221. EN : voilà '

TDP.222. M : au sein des familles '

TDP.223. EN : exactement qui ont bénéficiés d'un environnement familiale favorable '

TDP.224. M : c'est vrai oui '

TDP.225. EN : d'accord ' y a des enquêtes y on a qui ont fait des enquêtes sur ça d'accord 'donc XXX et pour moi je trouve les étudiants je sais pas entre vous à l'extérieur ' dans les couloirs ' de travailler ensemble ' si vous travailler sur un exposé par exemple parlez entre vous en français si vous n'avez pas l'occasion de la faire à l'extérieur '

TDP.226. M : faites le quand vous êtes ensemble '

TDP.227. EN : faites le quand vous êtes ensemble ' c'est ça ' hein '

I.M : une dernière question ne faudrait-il pas à repenser la classe de FLE dans un prolongement extrascolaire "l'informel" c'est-à-dire comment mettre l'apprenant du FLE dans une situation d'immersion ?

TDP.228. EN : alors ? penser l'enseignement formel dans une continuité avec l'extrascolaire c'est ça votre question mais il faudrait qu'il y ait déjà et là on revient à ce que l'on disait toutalheur il faudrait qu'il y ait en dehors de l'école euh ::: des contactes et des usages du français en dehors de l'école pour combler cette continuité entre l'extrascolaire et le scolaire ?

TDP.229. M : complémentarité

TDP.230. EN : oui complémentarité d'accord ? c'est à cette condition seulement qu'on pourrait se poser la question suivante ? est ce que ce qui se fait à l'extérieur est ce que les pratiques langagières extrascolaire en français est elle ou conforte ce qui se fait ? ce qui se fait à l'école d'accord ?

TDP.231. M : surtout pour des étudiants qui sont censés faire de leur langue leur domaine de spécialité?

TDP.232. EN : leur domaine de spécialité ? oui ? alors pour les ? étudiants universitaires qui se spécialisent en français normalement ils devraient avoir une pratique intensive du français d'accord ? des lectures à l'extérieur pas seulement dans non pas seulement des lectures en relation avec leur formation ?

TDP.233. M : bien sur oui ?

TDP.234. EN : d'accord ?et maintenant avec le développement des des technologies de la communication je sais pas mais on peut créer des espaces de communication en français ? je sais pas face book ? moi je suis pas très réseaux sociaux ?

TDP.235. M : moi aussi je suis pas trop face book ,

TDP.236. EN : mais je sais qu'on peut créer des liens avec des francophones ?

TDP.237. M : y a plusieurs possibilités ?

TDP.238. EN : et c'est des possibilités

TDP.239. M : pour renforcer ?

TDP.240. EN : parce qu'avant peut être qu'il été pour certains difficile de trouver une personne avec qui parler le français surtout pour ceux qui viennent d'un milieu rurale hein ? parce que tous le monde ne vit pas au centre ville d'une grande de Tlemcen d'accord ? maintenant on peut je ne sais pas ? trouver d'euh :::créer créer des liens avec des personnes et communiquer avec eux ? communiquer avec eux et donc ce serai un séjour linguistique virtuel d'accord ? (RIRE) si si on a un ami qui a des enfants d'accord ? et qu'on échange avec lui régulièrement pour développer notre français `c'est comme le séjour linguistique qu'on faisait à l'époque d'accord ? mais sans se déplacer donc à la maison tranquillement et donc oui là ? par rapport à ta question c'est important cette complémentarité ? cette continuité entre ce qui se fait en classe et ce qui se fait ?

TDP.241. M : en dehors

TDP.242. EN : à l'extérieur

TDP.243. M : je vous remercie encore une fois ?

TDP.244. EN : oh y a pas de problème y a pas de quoi ?.

Fin de la transcription

Grille d'observation N° 01

Niveau d'étude: Université.

Classe : 1^{ère} année français langue étrangère.

CRITERES D'OBSERVATION :

1/ Fonctionnement du groupe :

1. Le groupe gère t-il le temps de réalisation de l'activité ?
 - Oui
 - Non
2. leurs connaissances par rapport à l'activité sont-elles :
 - satisfaisantes
 - peu satisfaisantes
 - très satisfaisantes
3. climat du groupe :
 - participation
 - concentration
 - dynamisme
 - spontanéité
 - timidité

2/ Interactions dans le groupe :

1. Ce sont-ils adapter au groupe ?
 - oui
 - non
2. Leurs prises de parole sont-elles :
 - spontanées
 - imposées
3. Acceptent-ils l'autocorrection entre eux ?
 - oui
 - non
 - pas tous
4. Le groupe prend t-il des initiatives ?
 - oui
 - non
 - parfois

3/ du coté de l'enseignant :

1. Monopolise t-il la parole à :
 - 25%
 - 50%
 - 70%

2. Répond t-il aux questions :
 - Oui
 - Partiellement
 - Non

3. Encourage t-il les apprenants à prendre la parole ?
 - Oui
 - Non

4. Evite-il les critiques négatives ?
 - Oui
 - non

5. Les questions sont-elles adressées à des personnes ou à tous le groupe ?

.....
.....

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence :

- **AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, 1996**, « *Les Pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation* », DUNOS, collection savoir enseigner, Paris.
- **AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, 2005**, « *Stéréotypes et clichés* » (*Langue discours société*), Armand colin, Nathan, France, 127p.
- **AMOSSY Ruth, 2006**, « *L'argumentation dans le discours* », Armand colin, collection CURSUS, Paris, 262p.
- **ANZIEU Didier, MARTIN J-Y, 1971**, « *La Dynamique des groupes restreints* », ed. PUF, Paris, 293p.
- **ARDOIS Corinne, 2004**, « *Former des apprenants responsables, pour un environnement positif en classe* », De Boeck, animer sa classe, Bruxelles, 143p.
- **BAYLON Christian, FABRE Paul, 1990**, « *Initiation à la linguistique cours et applications corrigés* », Edition Mehdi, Alger, 234p.
- **BENVENISTE Claire Blanche, JEANJEAN Colette, 1987**, « *Le Français parlé* » (*transcription & édition*), Didier érudition, INALF, Paris, 264p.
- **BERGE, André, 1955**, « *La Liberté dans l'éducation* », les éditions du Scarabée, à la découverte de l'enfant, Paris, 128p.
- **BESSE, Henri, 1985**, « *Méthodes et pratiques des manuels de langue* », Didier, Crédif, Paris, 183p.
- **BOGAERT Catherine, DELMARLE Sandrine, 2006**, « *Une autre gestion de temps scolaire* », édition De Boeck, Bruxelles, France.
- **BORG Serge, 2001**, « *La Notion de progression* », Didier, Paris, 175p.
- **BOUACHA, Ali Abdelmadjid, 1978**, « *La Pédagogie du français langue étrangère* » (*Pratique pédagogique*), Hachette, coll. N° 21, France.

- **CHARMIAN O'Neil, 1993**, « *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* », LAL, Didier, Crédif, France, 287p.
- **COLLECTIF, 1973**, « *Psychopédagogie pratique* », Paris, France, 687p.
- **COLLECTIF, 2006**, « *Les Compétences à l'école* » (*Apprentissage et évaluation*), édition De Boeck, Belgique, 159p.
- **COLLECTIF**, « *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère* », Pédagogie en développement, De Boeck, éditions universitaires, Bruxelles.
- **COSNIER .J, KERBRAT-ORECCHIONI.C, 1987**, « *Décrire la conversation* », Presses Universitaires de Lyon, France.
- **CUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, 2002**, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Collection FLE, Presses universitaires de Grenoble. 440p.
- **CYR Paul, 1998**, « *Les Stratégies d'apprentissage* », Clé internationale, France.
- **DOLZ Joaquin, SCHNEUWLY Bernard, 2002**, « *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école* », ESF, collection Didactique du Français, France, 211p.
- **DOURY Marianne, MOIRAND Sophie, 2004**, « *L'Argumentation aujourd'hui* » (*Positions théoriques en confrontation*), Presses Sorbonne Nouvelle, Paris3, 200p.
- **DREVILLON Jean, 1973**, « *Psychologie des groupes humains* », Bordas, collection études, Paris, 127p.
- **DU SAUSSOIS Nicole, 1997**, « *Les Activités en ateliers* » (*cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux*), Armand colin, Pratique pédagogique, Paris, 190p.
- **ELIMAM Abdou, 2006**, « *L'exception linguistique en didactique* », Eitions DAR AL GHARB, 2^{ème} édition, Oran, 173p.
- **ETTIENNE Sophie, 2008**, « *Créer des parcours d'apprentissage* », Didier, Paris, 176p.

- **FREINET** Elise, **1977**, « *L'itinéraire de Célestin Freinet* » (*la libre expression dans la pédagogie de Freinet*), Payot, Paris, 194p.
- **GERARD** Vigner, **1980**, « *Didactique fonctionnelle du français recherches/ applications* », HACHETTE, Paris, 241p.
- **GERMAIN** Claude, **CORNAIRE** Claudette, **1998**, « *Didactique des langues étrangères, La compréhension orale* », CLE international, France, 221p.
- **GIORDAN** André, **SALTET** Jérôme, **2007**, « *Apprendre à apprendre* », *Libro*, Flammarion, France, 94p.
- **GUILLOT** Albert, **1965**, « *Le Livre des instituteurs* », ed. Sudel, Paris, 323p.
- **HOURST** Bruno, **2004**, « *Former sans ennuyer* » (*concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*), Edition d'organisation, Jouve-Paris, 189p.
- **LATRAVERSE** François, **1987**, « *La Pragmatique* », Pierre mardaga, Bruxelles, France, 267p.
- **MARTINET** André, **2013**, « *Eléments de linguistique générale* », Edition Mehdi, Alger. 223p.
- **MIALARET** Gaston, **1973**, « *Introduction à la pédagogie* », Presses universitaires de France.
- **MIALARET** Gaston, **1985**, « *Introduction aux sciences de l'éducation* », Delachaux & Niestlé, l'Organisation des nations Unies, Paris, 110p.
- **PALMADE** Guy, **1968**, « *Les Méthodes en pédagogie* », PUF, "Que sais-je ?", n° 572, Paris, 127p.
- **PALMERO** J., **1964**, « *Histoires des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes* », SUDEL, Paris,
- **PERELMAN** Chaïm, **OLBRECHTS-TYTECA** Lucie, **2008**, « *Traité de l'argumentation* », Editions de l'université de Bruxelles, fondamentaux, Belgique, 681p.

- **PIAGET** Jean, **1972**, « *Où va l'éducation* » (*comprendre c'est inventer*), Denoël/Gonthier, Paris, 133p.
- **PLANTIN** Christian, **2005**, « *L'argumentation* » (*Histoire, théories et pratiques*), PUF, "Que sais-je ?", Paris, 127p.
- **RICHER** Jean Jacques, **2010**, « *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* », ed. Maison des langues, Paris, 297p.
- **SARTON** Alain, **1970**, « *L'intelligence efficace* » (*Comprendre/ Savoir/ Agir*), éditions Gérard et C^o, Belgique, France.
- **SCHIFFLER** Ludger, **1991**, « *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* », LAL, Didier, Crédif, Paris, 157p.
- **VANOYE** François, **1973**, « *Expression communication* », Armand colin, collection U, Paris, 241p.

Articles de revues :

- **ADAM** Jean-Michel, « *Une approche textuelle de l'argumentation : "schéma", séquence et phrase périodique* », *l'Argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation*, Janvier 2005, pp.77.
- **ARNAUD** Christine, « *l'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère* », *mélanges CRAPEL*, n^o26, pp 39-62.
- **BARBOT** Marie-José et **DUGIBET** Veronica, « *Apprentissage des langues et technologies : usage en émergence* », numéro spécial, français dans le monde, **2002**, FIPF.
- **BEACCO** J-CL, « *Descriptions pour le français langue étrangère* », n^o68, revue trimestrielle, décembre **1985**.
- **BESS** Henri, « *Peut-on "neutraliser" l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier?* », français dans le monde, Janvier **2001**, numéro spécial, pp.29-58.
- **BOUCHARD** Robert, « *L'étude de la production discursive* », français dans le monde, Juillet **1996**, numéro spécial, pp.172-182.
- **BOUQUET** Simon, « *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones* », numéro spécial, français dans le monde, **2001**, FIPF.
- **BOURGUIGNON** Claire, « *L'apprentissage des langues par l'action* », L'approche Actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 49-77.
- **BOISTRANCOURT** Daniel Flament, « *Pragmatique et approche communicative* », français dans le monde, Juillet **2001**, numéro spécial, pp.143-170.
- **BRACKE** Agnès, « *Activité langagière et pédagogie du projet* », français dans le monde, Juillet **2001**, numéro spécial, pp.175-187.
- **BILGER** Mireille, « *Données orales, les enjeux de la transcription* », Presses universitaires de Perpignan, n^o 37, **2008**, pp. 78-109.

- **CICUREL Francine, BIGOT Violaine**, « *Les Interactions en classe de langue* », numéro spécial, français dans le monde, **2005**, FIPF.
- **COLLECTIF**, « *Le français aujourd'hui, le français dans l'enseignement technique* », numéro spécial, Hachette.
- **COLLECTIF**, « *Didactique de l'oral et objets d'apprentissage* », français dans le monde, Janvier **2008**, n^o 43, pp.101-113.
- **COLECTIF**, « *Apprentissage de l'oral et contextes FLE/S* », français dans le monde, Janvier **2008**, n^o 43, pp.63-75.
- **COLLECTIF**, « *Les interactions verbales comme ressources didactiques* », français dans le monde, juillet **2005**, numéro spécial, pp.121-132.
- **COLLECTIF**, « *Observer les interactions didactiques en classe de langue : quel apports pour la formation des futurs enseignants ?* », français dans le monde, Juillet **2005**, numéro spécial, pp.170-179.
- **COLLECTIF**, « *Du côté des concepteurs et des auteurs* », français dans le monde, Juillet **2002**, numéro spécial, pp.57-65.
- **COLLECTIF**, « *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones* », français dans le monde, Juillet **2001**, numéro spécial, pp.11-23.
- **COLLECTIF**, « *Interactions acquisitionnelles en contexte, perspectives théoriques et enjeux didactiques* », français dans le monde, juillet **2001**, numéro spécial, pp.107-137.
- **COLLECTIF**, « *Interactions didactiques, activités discursives et acquisition* », français dans le monde, Juillet **2001**, numéro spécial, pp.65-77.
- **COLLECTIF**, « *Situations d'enseignement, situations discursives et description* », français dans le monde, juillet **1996**, numéro spécial, pp.141-149.
- **COLLETTA Jean-Marc**, « *Communication non verbale et parole multimodale, Quelles implications didactiques ?* », français dans le monde, Juillet **2005**, numéro spécial, pp.32-41.

- **CORMANSKI** Alex, **ROBERT** Jean-Michel, « *Humour et enseignement des langues* », numéro spécial, français dans le monde, **2002**, FIPF, p.191.
- **CORTIER** Claude, **BOUCHARD** Robert, « *Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ?* », n^o43, français dans le monde, **2008**, FIPF, p.191
- **CONSTANTIN DE CHANAY** Hugues, **VIGIER** Denis, « *Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémotique de la reformulation en interaction didactique* », halshs, version 1, 8 octobre 2001, pp.01-13.
- **DARABOS** Zsuzsanna, « *Utilisation d'une méthode FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée Hongrois* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp.157-180.
- **DUCROT** Oswald, « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* », L'Argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation, Janvier **2005**, pp.17-34.
- **DE FONTENAY** Hervé, **VERGUES** Marion, « *Pédagogie de l'oral en contexte professionnel à l'ère du numérique : réflexion sur une démarche innovante* », français dans le monde, Juillet **2007**, n^o 42, pp.59-72.
- **DEJEAN-THIRCUIR** Charlotte, **MANGENOT** François, « *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* », français dans le monde, n^o40, **2006**, FIPF.
- **DENYER** Monique, « *La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 141- 155.
- **DISTER** Anne, **SIMON** Anne Catherine, « *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé* », centre de recherche VALIBEL, pp. 01- 23.
- **EEMEREN** Frans H.van, **HOUTLOSSER** Peter, « *Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique* », L'Argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation, Janvier **2005**, pp. 45.
- **GELAS** Bruno, « *Resolang Littérature, linguistique & didactique* », revue semestrielle, n^o 08, 01 septembre **2012**, pp. 03-163.

- **GRIGGS** Peter, « *A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : Une perspective sociocognitive* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 79- 100.
- **GRIZE** Jean-Blaise, « *Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter* », l'Argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation, Janvier **2005**, pp.35.
- **ISHIKAWA** Fumiya, « *Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue* », français dans le monde, Juillet **2005**, numéro spécial, pp.54-61.
- **JAUBERT** Martine, **REBIERE** Maryse, « *pratiques de reformulation et construction de savoirs* », écrire pour comprendre les sciences, 2001, ASTER N 33, pp01-30.
- **KANEMAN-POUGATCH**, « *Pour évaluer l'argumentation orale, une approche pluridimensionnelle* », français dans le monde, Juillet **1996**, numéro spécial, pp.164-171.
- **KERBAT-ORECCHIONI**, Catherine, « *L'analyse des conversations, perspectives actuelles* », français dans le monde, Juillet **1996**, numéro spécial, pp.30-38.
- **LESAGE** Lysandre, « *Initiation à la recherche* », DUMAS, Version 01, octobre 2012, pp, 01-54.
- **LEVY** Danielle, **ZARATE** Geneviève, « *La médiation et la didactique des langues et des cultures* », numéro spécial, français dans le monde, **2003**, FIPF, p.189.
- **LUZZATI** Daniel, « *Modélisation des conversations et interaction didactique, Le dialogue question-réponse* », français dans le monde, Juillet **1996**, numéro spécial, pp.78-100.
- **MOIRAND** Sophie, « *Le discours : enjeux et perspectives* », numéro spécial, le français dans le monde, **1996**, Hachette EDICEF.
- **MOREL** Mary-Anniok, « *L'oral du débat* », n^o 65, revue trimestrielle, février **1985**.
- **MOURLHON DALLIES** Florence, « *Langue et travail* », n^o42, français dans le monde, **2007**, FIPF, p.191.

- **PARPETTE** Chantal, « *Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE* », français dans le monde, Janvier **2008**, n^o 43, pp.114-126.

- **PERIS** Ernesto Martin, « *L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ?* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 101-118.

- **PLUSKWA** Dominique, **WILLIS** Dave, **WILLIS** Jane, « *L'approche actionnelle en pratique : La tâche d'abord, La grammaire ensuite !* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 205-231.

- **PRINIOTAKIS** Serge, « *TNI et perspective actionnelle : Quelques pistes pour réellement intégrer le TNI a une pédagogie de la tâche* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 285-297.

- **PUREN** Christian, « *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue* », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Juin **2003**, pp. 119-137.

- **RISPAIL** Marielle, « *Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE* », français dans le monde, Janvier **2008**, n^o43, pp. 50-62.

- **SITRI** Frédérique, « *Situations d'argumentation orales, La construction de l'objet de discours* », français dans le monde, janvier.

- **Tardieu** Claire, « *la compréhension de l'oral : un savoir-faire passif?* », conférence-Angers, 3 mars 2010, pp.1-10.

- **TRICOT** André, **LAFONTAINE** Jeanine, « *Evaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage* », français dans le monde, janvier **2002**, numéro spécial, pp.45-56.

- **TUCHAIS** Simon, « *Les verbes d'opinion et la modalisation en français : état des lieux et perspectives* », Sophia University, 2012, n^o 47, pp.153-172.

- **VERGNAUD** Claire, « *Dédramatiser la production orale* », IUFM de l'académie de Montpellier, 2008/2009, pp. 01-35.

- **VERONIQUE** Daniel, « *L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère* », français dans le monde, juillet **1996**, numéro spécial, pp.101-109.
- **VIGNAUX** Georges, « *Une approche cognitive de l'argumentation* », l'Argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation, janvier **2005**, pp.103.

Articles issus d'internet :

- **ARNAUD** Christine, « *L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère* », mélanges CRAPEL, < www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_arnaud.pdf < n° 26, pp 39-62.
- **BAUTIER-CASTAING** Elisabeth, « *Statut de l'oral et pédagogie* », l'oral < www.pratiques-cresf.com/cres0577.htm <, octobre **1977**, n° 17, pp.27-30.
- **BERTHILE** Pallaud, « *Les amorces de mots et leur contexte droit en français parlé spontané* » Amorce TIPA, < hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/67/43/PDF/2737.pdf <, n° 06, **2006**, pp. 01-20.
- **BERTHOUD PAPANDEPOULOU** Loanna, « *Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistique dans l'acquisition du langage* », < <http://www.rechercheisidore.fr/search/ressource/?uri=10670/1.6xth4j> <, revue française de pédagogie, volume 96, **1991**, pp. 47-53.
- **BONICCO** Céline, « *Goffman et l'ordre de l'interaction un exemple de sociologie compréhensive* », *Philonsorbonne*, < edph.univ-paris1.fr/phs1/bonico.pdf <, **2006-07**, n°01, pp.31-48.
- **BOUCHERIBA** Nadjat, « *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE* », *Synergies Algérie*, < ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boucheriba.pdf <, **2010**, n° 09, pp. 191-200.
- **BOUDJELLAL** Amina, « *Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien* », *Synergies Algérie*, < ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie15/boudjella.pdf <, **2012**, n°15, pp. 121-129.
- **BOURGUIGNON** Claire, « *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* », conférence donnée le 07 mars **2007**, < claire.bourguignon@rouen.iufn.fr <

- **BROCKWAY** Diane, « *Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence* », in *Langages*, <www.youscribe.com/catalogue/savoirs/autres/>, **1982**, n°67, pp.07-23.
- **CICUREL** Francine, « *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* », l'acquisition en classe de langue, <<http://rsa.revues.org/730#tocto1n2>>, **2002**, n°16, pp. 145- 164.
- **FILLOL** François, **MOUCHON** Jean, « *Problématique et enjeux de l'enseignement de l'oral* », l'oral, <www.pratiques-cresef.com/cres7002.htm>, octobre **1977**, n°17, pp.03-08.
- **GARCIA** Claudine, « *Argumenter à l'oral : de la discussion au débat* », argumenter, <www.pratiques-cresef.com/cres06g1.htm>, octobre **1980**, n°28, pp. 95-124.
- **GARCIA-DEBANC** Claudine, « *Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs* », la transposition didactique en français, <www.celsul.org.br/encontros/06/individuais/50.pdf>, Juin **1998**, n°97-98, pp. 133-153.
- **GARCIA-DEBANC** Claudine, « *Evaluer l'oral* », interaction et apprentissage, <www.pratiques-cresef.com/cres7013.htm>, **1999**, n°103, pp. 193-212.
- **GERMAIN** Claude, **NETTEN** Joan, « *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2* », <www.caset.org/pdf/16-netten-Germain-Babylonia-2005.pdf>, **2005**, n°7, pp.07-10.
- **GORECKA** Joanna, « *Le développement de la compétence argumentative et l'initiation au discours académique* », *Studia Romancia Posnaniensia*, <[repozytorium.amu.edu.pl/.../06 J Gorecka Le développement de la compétence](http://repozytorium.amu.edu.pl/.../06_J_Gorecka_Le_developpement_de_la_comp%C3%A9tence/)>, **2007**, pp.69-81.
- **HALTE** Jean François, « *L'interaction et ses enjeux scolaires* », interaction et apprentissage, <www.pratiques-cresef.com/intro103.pdf>, décembre **1999**, n°103-104, pp. 03-08.
- **HAYDEE** Sylva, « *Concevoir des jeux pour la classe* », Français dans le monde, <[www.academia.edu/792230/ Concevoir des jeux pour la classe](http://www.academia.edu/792230/Concevoir_des_jeux_pour_la_classe/)>, **2008**, n°358, pp.25-27.

- **KERBRAT-ORRECHIONI** Catherine, « *Les interactions verbales* », tome 1, [<kerbat-orrechioni catherine, 1990-1994 "les interactions verbales", tome 1,2,3, Armand colin, Paris.>](#), **1992**, n^o31, pp.128-133.
- **LE CUNEF** Catherine, « *L'oral pour apprendre : Questions pour d'autres recherches* », *IUFM de Bretagne-INRP "oral"*, [<ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/.../INRP_RS017_15.pdf>](#), **1998**, Repères n^o17, pp. 241-252.
- **LE BOTERF** Guy, « *Etre et devenir compétent* », *éducation promotion, unrep*, **1997**, n^o337.
- **LE BOTERF** Guy, « *Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable* », in *éducation permanente*, **2011**, n^o188, pp.97-109.
- **LE BOTERF** Guy, « *La gestion des compétences : nécessité et conditions de réussite* », in *la revue de l'entreprise*, **2002**, n^o62, Tunis.
- **LOROY** Gilbert, « *Le dialogue en éducation* », *presses universitaires de France*, [<www.persée.fr/.../rfp_0556-7807_1971_num_17_1_2017_t1_0058_00>](#), **1970**, n^o17, pp.58-59.
- **MASSERON** Caroline, « *L'argumentation écrite* », *l'argumentation écrite*, [<www.pratiques-cresef.com/cres0896.htm>](#), **1992**, n^o73, pp.03-05.
- **MASSERON** Caroline, « *L'argumentation au fil des publications de pratiques* », *enseigner l'argumentation*, [<www.pratiques-cresef.com/cres0597.htm>](#), décembre **1997**, n^o96, pp.03-06.
- **PLESSIS-BELAIR** Ginette et **DEKONINCK** Godelieve, « *La communication orale : un jeu didactique et pédagogique essentiel* », *Québec français*, [<http://id.erdit.org/iderudit/1771ac>](#), **2009**, n^o155, pp. 26-27.
- **REICHLER-BEGUELIN** Marie-José, « *L'approche des anomalies argumentatives* », *l'argumentation écrite*, [<www.pratiques-cresef.com/p073_re1.pdf>](#), **1992**, n^o73, pp.51-78.
- **RENET** et **SIMONET** Jean, « *Savoir argumenter du dialogue au débat* », *éditions d'organisation*, [<www.editions-oraganisation.com/chapitres/.../chap3_simonet.pdf>](#), **2004**, Paris.

- **RODUIT.G**, « *Comment construire un débat en classe ?* », <<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/argumenter.html#2>>, **2011**.
- **SCHMALE Gunter**, « *Interactions et corpus oraux* », *interactions et corpus oraux*, <www.pratiques-cresef.com/cres0510.htm>, décembre **2010**, n°147-148, pp.03-16.
- **SCHNEDECKER Catherine**, « *Présentation* », *Argumentation et langue*, <www.pratiques-cresef.com/cres0594.htm>, décembre **1994**, n°84, pp.03-04.
- **TOZZI Michel**, « *Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités* », *Diotime*, revue internationale de didactique de la philosophie, <<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38942>> n°37, juillet **2008**.
- **TUCHAIS Simon**, « *Les verbes d'opinion et la modalisation en français : état des lieux et perspectives* », Sophia University, <www.info.sophia.ac.jp/fs/staff/kiyo/kiyo47/tuchais.pdf> **2012**, n°47, pp. 153-172.

Usuels :

Dictionnaires :

- **CUQ Jean Pierre**, **2003**, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », asdifle, Jean pencreac'h, Paris, France.
- **REUTER Yves**, **2011**, « *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* », El Midad editions, Batna, Algérie.
- **ROBERT Jean Pierre**, **2002**, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », OPHRYS, Collection L'essentiel Français, Paris.
- **ROBERT Jean Pierre**, **2008**, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Ophrys, Paris.

Manuels de méthodologie :

- **BEAUD Michel, 1998**, « *L'art de la thèse* » (*comment préparer et rédiger une thèse de doctorat de magister ou un mémoire de fin de licence*), CASBAH, Alger, 172p.
- **COLLECTIF, 1975**, « *L'enseignement du français de l'école élémentaire au premier cycle du second degré* », Guide pédagogique, ISTR, Paris.
- **LE BRAS Florence, 1993**, « *Les Règles d'or pour rédiger un rapport, un mémoire, une thèse* », Marabout, France, 181p.
- **LENOBLE-PINSON Michèle, 2000**, « *La Rédaction scientifique* » (*conception, rédaction, présentation, signalétique*), De Boeck, Bruxelles, France, 152p.
- **ROUVEYRON Jean-Claude, 2001**, « *Le Guide de la thèse, le guide du mémoire* » (*du projet à la soutenance*), Maisonneuve et Larose, Paris, France, 249p.

Thèses :

- **BENGHABRIT Tewfik**, « *La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du FLE. En Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de première année de licence de l'université de Tlemcen* », **2011**, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, **425p**.
- **BENAMAR Rabéa**, « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* », **2013**, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, **329p**.
- **MAHIEDDINE Azzeddine**, « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* », **2009**, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, **353p**.
- **OUJEDI-DAMERDJI Aouicha**, « *Le français médium d'enseignement en contexte arabophone Algérien : Analyse des besoins langagiers des étudiants de première année scientifique de l'université de Tlemcen et perspectives de remédiation* », **2009**, Thèse de doctorat, Université de Tlemcen, **307p**.

Sitographie :

- <http://emilie.en-savoie.com/>
- <http://lewebpédagogique.com/ressources-fle/production-orale-2/débats/>.
- www.animationlangues.be
- <http://www.adeps-be/index.asp>.
- www2.unine.ch/Jahia4_webdav/www2/.../articlebabylonia2008def.pdf
- www.franparler.org
- www.TV5monde.org
- www.lepointdufle.net
- www.lidil.revues.org/122

TABLE DES MATIERES

Table des matières

INTRODUCTION.....	02
I. CHAPITRE PREMIER : Cadre théorique “ Interaction, oral et argumentation“	06
I.1. Interaction :	07
I.1.1. Interaction : procédé et enjeux	07
I.1.2. Echange : caractéristique fondamentale de l’interaction.....	09
I.1.3. Le conflit : facteur déclencheur de l’argumentation.....	10
I.2. Oral : une compétence à développer dans la communication en classe de langue.....	11
I.2.1. Nécessité de l’oral en classe de FLE.....	12
I.2.2. Parcours de l’oral à l’ombre des méthodes.....	14
I.2.3. La compétence communicative à travers “la tâche“	19
I.3. Argumentation : un facteur favorisant la production orale.....	20
I.3.1. Les retombées des différentes théories de l’argumentation.....	24
I.3.2. L’argumentation dans un contexte d’interaction.....	26
I.3.3. Pour une compétence procédurale des interactions en classe de langue	30
I.3.4. Compétences requises lors d’une argumentation orale.....	30
I.3.5. Comment rendre opérationnelle une compétence argumentative ?.....	33
II. CHAPITRE SECOND : Cadre méthodologique	36
Outils de recherche et traitements de données.....	
II.1. Outils de recherche	37
II.1.1. Modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell Hymes.....	40
II.1.2. Enregistrement	47
II.1.3. Questionnaire	49
II.1.4. Entretien	51
II.1.5. Grille d’observation	52
II.2. Traitement de données	53
II.2.1. Traitement des données recueillies de l’enregistrement.....	54
II.2.2. Traitement des données recueillies de la grille d’observation.....	60
II.2.3. Traitement des données recueillies du questionnaire.....	61
II.2.4. Traitement des données recueillies de l’entretien	65

III.	CHAPITRE TROISIEME : Analyse des données : pratiques orales et compétence argumentative chez des étudiants de 1^{ère} année	66
III.1.	Etude d'un débat	67
III.1.1.	Pratiques observées	67
III.1.1.1.	Productivité verbale chez les apprenants.....	68
III.1.1.2.	<i>DIALOGICITE</i> : élément apparent ou latent ?.....	70
III.1.1.3.	Contribution et degré de responsabilité énonciative des participants.....	71
III.1.1.4.	De l'implication de l'apprenant à l'effort cognitif produit.....	75
III.1.2.	Analyse des scénarios	79
III.1.2.1.	Commentaire et description du "Scénario 01".....	80
III.1.2.2.	Analyse et commentaire du "Scénario 02".....	81
III.1.2.3.	Analyse et description du "Scénario 03".....	84
III.1.3.	Argumentation : compétence et discours	89
III.1.3.1.	Attitude des participants et subjectivité dans l'argumentation	89
III.1.3.2.	Répétition et reformulation : stratégie fondamentale d'apprentissage.....	97
III.1.3.3.	Impact de la reformulation dans la construction des compétences langagières.....	100
III.1.3.3.1.	Amorces de mots : entre répétition et reformulation.....	102
III.1.3.4.	Hétérogénéité et réalisation de tâches orales.....	104
III.1.3.5.	Variation des types de discours.....	105
III.2.	Etude du questionnaire	108
III.2.1.	Déficit lexical dans la production orale.....	113
III.2.2.	"Silence" dans le débat : une forme de communication ?.....	114
III.2.3.	L'importance de la prise de parole lors des pratiques de classe.....	115
III.2.4.	Gestion des tours de parole.....	117
III.2.5.	De la prise de parole à la compétence argumentative.....	120
	CONCLUSION	127
	ANNEXES	131
	BIBLIOGRAPHIE	
	TABLE DES MATIERES	

ملخص

لعل التفكير المدرج في محتوى هذا البحث يندرج في عمق الحقل الشامل و الخاص بالاتصال الشفهي في قسم اللغة. ينحصر مبحثنا من خلال هذه الدراسة في معاينة و وصف و تفحص لتدوين مسجل و مستنسخ. ذلك حتى يتيسر لنا فهم كيف يتم للطالب في السنة الاولى فرنسية بجامعة تلمسان خلال مقياس تقنيات التعبير الكتابي و الشفهي ، في نطاق مقارنة تواصلية ، ان يسعى الى تنمية مهاراته الشفهية مع البرهنة بالأخص. من خلال أنشطة القسم الجماعية من بينها النقاش ، محورنا التحقيق الذي اجريناه فعليا ، بالاعتماد على نموذج سبيكنج دال هايمس، على استراتيجيات تمت تنميتها من قبل الطالب و التي تسمح له اكتساب مؤهلات لغوية ترفقها حرية تامة لإلقاء الكلام

الكلمات المفتاحية

استقلالية الكلام - نموذج سبيكنج دال هايمس - النقاش- الكفاءات الاستدلالية - مقارنة تواصلية - تفاعل - الشفهي

Résumé :

La réflexion que nous avons menée dans ce travail s'inscrit dans le champ global de la communication orale en classe de langue. Notre ambition à travers cette recherche est d'observer, de décrire et d'analyser un corpus enregistré puis transcrit pour montrer comment l'étudiant de première année de français à l'université de Tlemcen, dans le module de T.E.E.O et dans le cadre d'une approche communicative, procède-t-il pour développer sa compétence orale notamment celle de l'argumentation. A travers des activités de classe menées en groupes telles que le débat, nous avons axé notre enquête de terrain, tout en s'appuyant sur le modèle S.E.A.K.I.N.G de DELL Hymes, sur les stratégies développées par l'étudiant lui permettant d'acquérir une compétence langagière et une autonomie dans la prise de parole.

Mots clés: L'oral - l'interaction – approche communicative – compétence argumentative - débat - modèle S.P.E.A.K.I.N.G de DELL Hymes – autonomie langagière -

Summary :

The present research work deals with the issue of oral communication in a language classroom. Its aim is to observe, describe and analyse a corpus recorded before transcribing it in order to show how a first year student in French at the university of Tlemcen develops his oral competence when arguing for instance in the T.E.E.O. module within the communicative approach. Through classroom activities in groups such as debates, we conducted our investigation, in situ, following the S.P.E.A.K.I.N.G model by Dell. HYMES, focussing on the strategies developed by the student which will help him acquire a linguistic competence together with a certain autonomy when speaking.

Key words : Oral skill – interaction – communicative approach – argumentative competence – debate – S.P.E.A.K.I.N.G model by Dell HYMES – speaking autonomy.

La *langue*, tout comme la *didactique*, ne cesse d'évoluer. Si la première s'avère l'outil indispensable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la seconde a pour fonction de faire progresser le processus d'enseignement des langues étrangères.

Ainsi, l'objectif de la didactique des langues consiste à aider les apprenants du français langue étrangère à mieux maîtriser cette langue, surtout à agir dans toute situation de façon à amener l'apprenant à devenir autonome. Ces apprenants sont censés faire de cette langue leur domaine de spécialité, ce qui signifie qu'ils doivent être capables de communiquer avec, de l'enseigner éventuellement mais encore de l'exploiter pour leurs recherches et réflexions. C'est pourquoi, loin de reléguer l'écrit au second plan, il serait cependant primordial d'habituer les apprenants à user oralement de cette langue en accordant une priorité probante aux activités relevant de cette compétence pendant les cours.

L'oral est un élément prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est à la fois un outil permettant de réaliser l'acte d'enseigner, mais aussi à pouvoir le faire avec compétence. On n'est pas sans savoir que pour maîtriser une langue, l'apprenant doit pouvoir être apte à mettre en œuvre et d'appliquer à l'oral ce qu'il a appris à l'écrit.

Rappelons que parmi les activités majeures, quatre habiletés restent incontournables. Ce sont « la compréhension orale- la compréhension écrite- l'expression orale et l'expression écrite ».

Tout en songeant à la dialectique socratique orale, nous nous sommes intéressés de façon copieuse dans le présent travail, aux productions orales, plus précisément aux comportements verbaux interactionnels.

Nous avons tâché au cours de ce travail, de démontrer si les méthodes de catégorie « formative-participative», ou en d'autres termes, l'apprentissage par l'action, favorisaient positivement le développement de la compétence argumentative chez les apprenants de première année licence FLE.

L'opérationnalisation de l'apprentissage par l'action est un procédé devenu avéré dans le contexte "groupe classe". la dynamique de groupe consiste en effet à effectuer des tâches collaboratives, ce qui est à même de permettre aux apprenants d'élargir le champ de communication : nous faisons allusion ici à l'approche actionnelle.

Ajoutons à cela qu'il y a l'apport des activités ludiques qui s'inscrivent aussi dans cette perspective.

De même que cette dernière octroie son plein sens à l'utilisation de la langue, favorise les *interactions* naturelles, facilite la *prise de parole*, stimule l'engagement et entraîne la *motivation en classe*.

Par ailleurs, nous avons jugé utile d'observer la situation d'enseignement suivante : comment l'enseignant à l'université de Tlemcen dans le département des langues étrangères, procède-t-il afin de développer chez l'apprenant de première année licence FLE la *compétence de l'oral* à travers des *activités* de classe, menées *en groupes*. Dans le cadre d'une *approche communicative* dans laquelle la « *tâche* » et la « *consigne* » participent à la mise en place d'un dispositif qui permettrait de développer la *compétence argumentative*, nous nous sommes focalisés sur les activités basées essentiellement sur des activités orales.

Que dire à présent des motivations qui nous ont amené à opter pour ce choix, afin d'entamer un mémoire de magistère en didactique (FLE) si ce n'est un intérêt précoce pour les modalités pédagogiques et qui remonte déjà aux années de licence. Ce penchant trouve ses racines dans une nette mais lointaine inclination pour le métier d'enseignant. Il y a également cet intérêt déterminé par les variations graduelles de méthodes d'enseignement propres aux différents paliers et cycles fréquentés, à savoir le primaire, le moyen, le secondaire et le supérieur.

Dans des ateliers d'expression créative auxquels nous avons assisté lors d'une enquête préliminaire, nous avons constaté que les apprenants du cycle moyen font généralement preuve d'une promptitude à parler ainsi que d'une vivacité argumentative remarquable par rapport aux étudiants de première année de licence qui affichent volontiers moins d'engagement à se manifester. La question que nous nous sommes posé demeure avérée : pourquoi tant d'engouement chez les uns et un manque quasi-total de motivation chez les autres ?

Ainsi, cette particularité ne manqua pas de susciter en nous plus de détermination. Il va sans dire que notre résolution se trouva raffermie dans la réalisation de ce travail.

Afin de clarifier au mieux les choses, nous avons réalisé une enquête sur les lieux appropriés de l'expérimentation. L'étude qui à été menée au département des langues étrangères de l'université de Tlemcen, est axée sur une activité de catégorie « *formative-participative* ». Elle à été réalisée avec dix-huit apprenants de première année licence FLE.

Nous avons œuvré à ce que l'enregistrement, à l'aide d'un "dictaphone" durant une séance, a été l'outil instructif quant à la démarche déployée. Pour réaliser notre recherche, nous avons opté pour une démarche empirique, descriptive et analytique.

La transcription de cet enregistrement " des productions orales " nous a permis de venir à bout du projet.

Nous avons enfin tenté de décrire et d'analyser de manière claire, simple et exhaustive les aspects qui ont résulté de notre démarche.

Notre analyse a été orientée en fonction des quelques questions qui se sont imposées :

- Quelles sont les stratégies à mettre en place dans une classe de langues et qui permettraient de développer la compétence argumentative chez l'apprenant de 1^{ère} année de licence FLE ?
- Comment la compétence argumentative s'installe-t-elle chez l'apprenant de 1^{ère} année?
- Comment se développe-t-elle chez lui?
- Quelles sont les stratégies d'apprentissage susceptibles d'être utilisées par l'apprenant dans une optique persuasive ?
- Comment ce dernier construit-il son discours de manière organisée, hiérarchisée et cohérente ? comment s'opère le passage entre le discours spontané et celui qui va être réorganisé ?
- Comment s'y prend-il pour étayer ses arguments ?
- Comment arrive-t-il à passer de la compétence à la capacité langagière?
- Quels sont les obstacles auxquels il se heurte et qui l'empêchent de développer un argumentaire cohérent et censé ?
- Est-ce que l'apprenant de première année licence FLE est en mesure de réinvestir ses acquis antérieurs de manière spontanée lors d'une situation d'interaction « type argumentatif » similaire au cas d'un débat ?

D'où la question fondamentale : Comment, à travers des comportements verbaux interactionnels, un étudiant de première année de licence de FLE, qui entame un cursus universitaire, arrive-t-il à développer une compétence argumentative qui lui permettrait d'asseoir une meilleure structuration de la pensée d'une part et un savoir-faire communicationnel d'autre part ?

Notre objectif consistait non seulement à amener l'apprenant à développer une compétence argumentative à travers des activités attractives qui créent des situations d'apprentissage optimales, mais aussi à favoriser en lui, et de façon implicite, le "désir d'apprendre", en mettant en œuvre un enseignement/apprentissage selon les principes de la démarche communicative. Nous avons émis à priori quelques hypothèses :

- L'approche communicative mène à la construction du discours chez l'apprenant.
- Les apprenants éprouvent des difficultés à développer la compétence argumentative compte tenu des carences au plan communicationnel.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous avons consacré à notre travail trois chapitres.

Le premier chapitre a été consacré à un état des lieux des travaux sur l'oral, ainsi que l'importance et le rôle que détient ce dernier. Nous nous sommes intéressés aux travaux qui ont été réalisés en didactique de l'oral. Mais aussi à la présentation explicite de ce qu'est l'essence même de la notion d'argumentation. Nous avons ainsi examiné les étapes à suivre afin de développer cette compétence chez l'apprenant de première année licence, et ce pour déterminer quelle stratégie et quel type d'activités pourraient favoriser le développement de cette dernière.

Nous avons également dressé le profil des étudiants en question, traité les données recueillies et présenté de manière détaillée le corpus de notre étude en nous appuyant sur le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES.

Nous avons terminé enfin par une description de la situation pour laquelle nous avons mené notre investigation et analysé les tours de parole du corpus transcrit, pour étudier enfin de façon exhaustive les données recueillies de l'enregistrement, du questionnaire et de l'entretien.

Le développement des capacités langagières en langue étrangère étant au centre des préoccupations des didacticiens, il s'agit de nos jours beaucoup plus d'approches que de méthodes. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant s'approprie un savoir et un savoir-faire qui lui permettra de communiquer convenablement en classe et en dehors de celle-ci.

Dans ce contexte, nous assistons à un certain engouement pour l'expression orale, nous nous sommes intéressés au développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE et nous avons pris le cas des étudiants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen, des apprenants censés faire de leur langue leur domaine de spécialité.

Les trois notions clefs de notre recherche sont “ l’oral- l’argumentation et l’interaction“, ce qui à même d’expliquer que notre recherche s’inscrit dans le champ global de la communication et dans la perspective d’une étude expérimentale et analytique.

Les recherches qui se sont développées tendent à mettre en exergue et à exposer avec clarté l’importance de l’interaction devant mener à l’appropriation et à la maîtrise d’une langue.

Nous avons introduit d’abord le sujet afin de situer à la fois le contexte et l’importance du problème posé afin que le lecteur puisse se positionner par rapport au sujet (thème), pour définir ensuite notre objectif.

Pour que l’apprenant puisse développer de véritables comportements langagiers, nous avons pensé aux activités de type “formative-participative“ qui permettent et sollicitent un engagement actif de l’apprenant. Parmi les différentes activités didactiques nous avons opté pour “ le débat“, pour non seulement habituer l’apprenant à ce genre d’activité qui tente de libérer l’expression orale mais aussi et surtout pour qu’il puisse échanger les idées dans une situation authentique qui lui permettrait d’oser émettre ses opinions et de s’engager avec une certaine responsabilité.

Dans le premier chapitre appelé “ cadre théorique “ nous avons présenté un certain nombre de concepts clefs qui ont orienté notre recherche. Nous avons commencé par mettre en évidence la notion d’interaction ainsi que son enjeu étant donné que le groupe avec qui nous avons mené notre investigation poursuit un but commun celui de “développer une compétence communicative, notamment argumentative“ donc atteindre leur objectif ne pouvait peut se réaliser que par le biais de l’interaction.

Nous avons explicité comment la compétence argumentative peut se développer dans un contexte interactif et jusqu’à quel degré une situation interactive favorisera l’appropriation du vocabulaire et la réalisation de tâches communicatives. A cet effet nous avons à la fois défini la situation et le contexte.

En parlant d’interaction, nous ne pouvons échapper à la notion d’échange considérée d’ailleurs comme caractéristique fondamentale de celle-ci et qui fait appel à des facteurs différents tels que (le conflit – la coopération- le travail de groupe - l’influence mutuelle.. etc.). Ce qui implique l’engagement de chacun du locuteur et de l’interlocuteur.

Nous avons à travers cette notion tenté d'expliquer que les interactants peuvent à la fois être envisagés comme des participants et/ou des concurrents, ils peuvent à tout moment changer de rôle, en d'autres termes les partenaires d'un échange sont simultanément émetteur et récepteur.

Parmi les différents facteurs déjà cités, les deux notions de (conflit et de coopération) composent la notion d'échange, or, s'il y a coopération c'est que chacun des interlocuteurs collaborent à une action commune, tandis que s'il y a conflit ou désaccord, chacun du locuteur et de l'interlocuteur vont essayer de défendre leurs positions afin de convaincre l'autre et de le persuader pour qu'il puisse adhérer à l'idée de l'autre. Nous avons donc considéré la seconde composante comme un facteur déclencheur de l'argumentation.

Puisque notre travail porte sur l'oral, il nous a paru utile de rappeler les grandes étapes méthodologiques, plus précisément le parcours de l'oral à travers les différentes méthodologies afin de connaître l'évolution constante et régulière qu'il y a eu à travers le temps avant d'aboutir à l'approche communicative.

Rappelons que notre attention est axée sur l'argumentation dans l'approche communicative, l'apprenant est considéré comme un sujet communicant et en interagissant par le biais de la langue. Ce qui importe le plus ne se limite pas à ce que le locuteur a émis mais plutôt ce que l'interlocuteur a perçu, pour gérer l'interaction et assurer l'intercompréhension, l'apprenant a-t-il employé les bons arguments ? Les a-t-ils bien énoncés ? Or lors d'une communication l'apprenant doit être apte à négocier le sens d'une opinion pour aboutir à une compréhension mutuelle et afin de déchiffrer ce qui est dit explicitement ou implicitement. Pour cette raison et pour des raisons multiples, nous avons focalisé notre attention sur l'implicite ; une caractéristique qui incite l'apprenant à réaliser plusieurs actes à la fois : l'écoute- la concentration- la compréhension, donc "l'implication" afin de saisir le sens caché de ce qui a été émis.

Si l'on s'implique lors d'une activité, le développement s'effectuera simultanément sur les deux plans langagier et sémantique de sorte que la force de l'un dépend de celle de l'autre dans un mouvement continu de va et vient.

Nous avons prêté attention tout au long du débat aux stratégies argumentatives développées durant des moments différents (au début, pendant et vers la fin du débat) afin de voir s'il y a eu progression ou pas.

Forcément l'argumentation est omniprésente et l'individu se trouve parfois confronté à des situations difficiles où il doit être en mesure de se défendre et de clarifier son discours ; c'est donc l'une des situations parmi d'autres qui oblige l'apprenant à faire et à se faire comprendre.

Afin de mieux comprendre le phénomène, nous avons mis le point sur deux facteurs très importants :

- La procédure permettant la réalisation / l'accomplissement d'une tâche communicative.
- Le genre de compétences sollicitées lors d'une argumentation orale.

Aussi avons-nous noté l'importance des règles qui interviennent forcément dans le déroulement d'une interaction.

Dans le cadre méthodologique et pour venir à bout de cette étude, nous nous sommes référées à une démarche méthodologique, il s'agit du modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES afin de décrire de manière détaillée, hiérarchiquement, toutes les étapes de notre corpus d'analyse. Etant donné que le modèle en question nous offre un cadre permettant de décrire l'interaction étudiée et traduit convenablement une situation de communication, nous l'avons d'abord défini ensuite appliqué.

Nous avons par la suite présenté les outils de notre recherche et nous entendons par cela: l'enregistrement, le questionnaire et l'entretien.

Dans un second temps nous avons consacré une partie appelée "traitement de données" à travers laquelle nous avons présenté les résultats propres à chaque outils, sous forme de tableaux à travers lesquels nous avons compté les effectifs et calculé les fréquences en pourcentage.

Dans le troisième chapitre nous avons soulevé le voile sur ce qui se dissimule derrière le rôle des activités langagières, entre autres "le débat". Nous avons démontré l'impact de cette activité dans le développement des capacités langagières, notamment "la compétence argumentative" chez les apprenants de première année français langue étrangère, et répondu à notre problématique. Le tout en appliquant le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES, car pour des raisons multiples il nous a paru plus adéquat de se référer à ce modèle étant donné qu'il traduit convenablement une situation de communication.

Nous avons opté pour une démarche qui nous a semblé plus simple, plus adéquate, plus représentative ; celle de faire “parler“ les données de l’enregistrement que nous avons mené avec les apprenants de première année FLE, de l’entretien ensuite celle du questionnaire qui leur a été adressé afin d’obtenir des résultats plus probants.

Après avoir analysé les discours des apprenants, nous sommes parvenus à dégager quelques idées directrices qui ont éclairé notre perspective et à relever les conclusions suivantes :

Concernant le climat de la classe, une atmosphère sécurisante ainsi qu’une coopération permanente entre l’enseignant et ses apprenants ont été notés ; ceci étant, ces conditions optimales dans lesquelles devrait évoluer les étudiants apprenant le FLE restent absolument nécessaires pour développer des pratiques langagières efficaces. Ces pratiques les incitent à interagir en langue étrangère, en usant de toutes les stratégies argumentatives qui leur permet de défendre leur point de vue. Aussi, ces étudiants apprenants arrivent à mieux communiquer de manière spontanée lors des différentes prises de parole. A partir de cela, nous nous permettons d’énoncer deux points de vue :

Le premier concerne leur discours, souvent composé de quelques énoncés très brefs, succincts et qui contenaient plus de l’explicatif que de l’argumentatif ; et c’est à ce palier là, qu’est apparu la difficulté des étudiants à pouvoir organiser, de manière cohérente, un discours argumentatif.

Le second concerne leur enthousiasme ainsi que leur motivation, car malgré les interruptions, ces derniers s’efforçaient à continuer leur discours.

L’analyse argumentative que nous avons effectuée tout en nous appuyant sur le modèle SPEAKING de Dell. HYMES nous a permis à la fois de :

Signaler que notre corpus d’analyse était riche en informations et a fait apparaître des points essentiels à travers lesquels nous avons effectué l’observation ci-dessous :

Au sujet des attitudes des apprenants face à des activités de catégories « formative-participative », les apprenants de première année, étaient curieux et motivés par ce genre d’activités qui a montré leurs capacités ainsi que leur degré d’intelligence. Ces étudiants qui entament un cursus universitaire principalement dans une langue étrangère, ont fait preuve d’une promptitude à parler. En revanche, ils éprouvent quelques difficultés à émettre leurs acquis antérieurs.

Ainsi, nous avons pu relever quelques obstacles auxquels les apprenants de première année se heurtent et qui les empêchent de développer des compétences communicatives notamment dans le domaine de l'argumentation.

Cependant, les observations faites tout au long de notre travail, nous ont amenée à réfléchir à ce qu'un enseignant est supposé proposer comme activités langagières et moyens adéquats à un apprentissage qui rend l'apprenant épanoui dans son environnement social.

Enfin, les résultats ont montré que ces activités de classe menées en groupes font généralement appel à l'engagement personnel du sujet communiquant.

Nous sommes arrivée à la conclusion que le débat en tant qu'activité didactique est l'une des activités par excellence qui sollicite les compétences argumentatives des apprenants et permet de les développer. Cette activité se fait principalement en milieu universitaire dans le cadre des modules d'expression orales dont l'objectif est justement de développer d'une manière générale les compétences communicatives, mais aussi elle permet éventuellement de combler les lacunes des apprenants, de les remettre à niveau, de les préparer à la recherche scientifique et à la rédaction de leurs mémoires. C'est l'une des activités qui offre un espace interactif et communicatif authentique qui aidera l'apprenant à se familiariser avec l'oral dans un premier temps, étant donné qu'il peut porter sur des sujets d'actualités ainsi que sur des thèmes bien déterminés, centrés sur leur vécu. Mais c'est aussi une pratique recommandée dans le cadre de l'enseignement universitaire, une stratégie efficace parmi tant d'autres du fait de la divergence d'opinions qui le caractérise.

En outre, nous sommes arrivée à la conclusion que les interactions en classe de langue favorisent le travail individuel et les réflexions collectives comme il permet la construction et le développement de la capacité à argumenter oralement.

Pour cela et pour d'autres raisons, nous sommes a même d'affirmer qu'il n'est pas nécessaire d'accroître le nombre de matériaux afin d'inciter les apprenants à agir, à intervenir oralement et à défendre leurs points de vue. Néanmoins, mettre l'apprenant dans un contexte d'interaction et diversifier les stratégies d'apprentissage semble être le meilleur moyen pour l'amener à manipuler la langue avec aisance. Pour cela, il est avéré que l'activité didactique proposée avait ouvert un espace d'expression libre où la parole est restée à l'initiative des participants. Il devient primordial de savoir qu'une interaction en classe peut devenir une occasion pour produire des réflexions, alimentées par des contributions différentes. Dans ce contexte, l'implication de l'enseignant peut encourager l'adhésion des apprenants afin de

développer leurs compétences communicationnelles qui leur permettraient une meilleure structuration de la pensée d'une part, et un savoir communicationnel d'autre part.