

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة ابي بكر بلقايد - تلمسان -

UNIVERSITÉ ABOU BAKR BELKAÏD - TLEMCEM

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de Français



Thème

*Conception et expérimentation d'une séquence
d'enseignement/apprentissage pour le développement
de la compétence interactionnelle en FLE
chez des apprenants algériens.*

Thèse de doctorat LMD

(Option : Didactique)

Présentée par :

BOURDIME Lakhdar

Sous la direction de :

Pr. MAHIEDDINE Azzeddine

Membres du jury :

Pr. ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria (Université Abou Bakr Belkaïd - Tlemcen)	Président
Pr. MAHIEDDINE Azzeddine (Université Abou Bakr Belkaïd - Tlemcen)	Rapporteur
Pr. HAMIDOU Nabila (Université d'Oran 2)	Examinatrice
Pr. FARI BOUANANI Gamal El Hak (Centre universitaire de Nâama)	Examineur
Pr. BENAMAR Rabea (Université Abou Bakr Belkaïd - Tlemcen)	Examinatrice

Soutenue le 06 mars 2021

*A ma femme et mes quatre filles,
Qui m'ont encouragé à ne jamais douter de ma réussite.*

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mon directeur de Thèse, Pr. MAHIEDDINE Azzeddine, pour son soutien, ses conseils avisés et constructifs et la confiance sans faille qu'il m'a accordé durant les années écoulées. Travailler à ses côtés m'a apporté une expérience humaine et professionnelle précieuse. Son dévouement envers moi et sa passion pour son métier font de lui un professeur exceptionnel que j'admire énormément et qui ne cesse de m'inspirer.

Je remercie aussi, M. Mohamed EMBARKI, Mme Kaouther BENABDALLAH, Mme Anne-Sophie CALINON et Mme Nathalie TAMIN, enseignants-chercheurs à l'université Franche-Comté de Besançon pour leurs conseils et orientations lors de mon stage de formation à l'université de Franche-Comté (France).

Je tiens également à remercier vivement les professeurs ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria, HAMIDOU Nabila, FARID BOUANANI Gamal El Hak et BENAMAR Rabea, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Un grand merci aussi au groupe d'étudiants qui ont participé à l'expérience pédagogique et accepté d'être enregistrés.

Je remercie également tous ceux et celles qui m'ont soutenu dans la réalisation de cette thèse, notamment l'enseignant BENTENNAH Yahia.

Table des matières

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
-------------------	---

CHAPITRE 1

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

1.1. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN ALGERIE.....	16
1.1.1. <i>Statut de la langue française en Algérie</i>	16
1.1.2. <i>L'enseignement d u français en Algérie et ses objectifs</i>	19
1.1.3. <i>L'enseignement du français au secondaire algérien</i>	21
1.1.4. <i>Place de l'oral dans le programme de français au secondaire algérien</i>	22
1.2. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	26
1.2.1. <i>Genèse et constats</i>	26
1.2.2. <i>Questions de recherche et objet d'étude</i>	29
1.2.3. <i>Hypothèse de travail</i>	30

CHAPITRE 2

ECLAIRAGES ET NOTIONS THEORIQUES

2.1. LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	33
2.1.1. <i>L'interaction : du sujet individuel au sujet social</i>	34
2.1.2. <i>Une approche interactionniste de l'apprentissage des langues</i>	36
2.1.3. <i>La classe comme espace interactionnel</i>	38
2.1.3.1. Un cadre spatio-temporel fixé par l'institution.....	39
2.1.3.2. L'objectif de l'interaction en classe.....	39
2.1.3.3. La relation interpersonnelle en classe : le contrat didactique.....	40
2.1.3.4. Des statuts et rôles spécifiques en classe.....	41
2.1.3.5. La structure des interactions.....	41
2.1.3.6. La présence du discours métalinguistique.....	41
2.1.3.7. L'instauration d'un contrat de fiction.....	42
2.1.3.8. Les types d'interactions en classe de langue.....	42
2.1.4. <i>Vers une redéfinition de la compétence en langue</i>	45
2.1.5. <i>L'interaction comme objectif d'apprentissage en classe de FLE</i>	47

2.2.	LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE : ESSAIS DE DEFINITION	49
2.3.	SYNTHESE POUR DEFINIR LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	53
2.4.	TYPLOGIE DES INTERACTIONS VERBALES ET GENRES DU DISCOURS ORAUX	55
2.5.	LES SAVOIR-FAIRE INTERACTIONNELS INTERVENANT DANS LES INTERACTIONS ORALES.....	59
2.5.1.	<i>Les savoir-faire interactionnels généraux.....</i>	59
2.5.2.	<i>Les savoir-faire interactionnels spécifiques.....</i>	65
2.6.	QUEL MODELE D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUE	70
2.7.	TYPES DE GENRES ORAUX POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE	72
2.7.1.	<i>Développer la compétence d'interaction par la discussion.....</i>	73
2.7.2.	<i>Développer la compétence interactionnelle par l'oral pragmatique.....</i>	73
2.7.3.	<i>Développer la compétence d'interaction par les genres oraux.....</i>	75
2.8.	CONCLUSION PARTIELLE	77

CHAPITRE 3

DESCRIPTION DES OUTILS METHODOLOGIQUES

3.1.	LE STATUT DU CHERCHEUR, UNE RECHERCHE-INTERVENTION ORIENTEE EXPERIMENTATION.....	82
3.2.	PRESENTATION DU TERRAIN D'EXPERIENCE ET PROFIL DU GROUPE D'APPRENANTS.....	85
3.3.	DISPOSITIF EXPERIMENTAL.....	87
3.3.1.	<i>Choix de l'entrée par les genres pour le développement de la compétence interactionnelle</i>	87
3.3.1.1.	Le débat oral, un genre pour développer l'interaction.....	89
3.3.1.2.	Le débat, comme contexte d'apprentissage	90
3.3.1.3.	Débattre dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.....	92
3.3.1.4.	Savoir-faire interactionnels et ressources linguistiques intervenant dans le débat	93
3.3.2.	<i>Des séquences didactiques pour enseigner l'oral en interaction.....</i>	99
3.3.2.1.	Séquences didactiques à genres pour s'exprimer en français (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 1998 - 2002)	99
3.3.2.2.	Séquence d'enseignement de Loral de Lizanne Lafontaine et Clémence Préfontaine (2007).....	101
3.3.2.3.	Séquence didactique dans l'enseignement du français au secondaire algérien.....	102

3.3.2.4. Conception d'une séquence d'enseignement/ apprentissage pour le développement de la compétence interactionnelle.....	103
3.3.3. Description de l'expérimentation de la séquence d'enseignement-apprentissage.....	106
3.3.3.1. Thème choisi pour les deux débats.....	106
3.3.3.2..... <i>Tableau synoptique des activités de la séquence : élaboration d'un programme de formation.....</i>	<i>107</i>
3.3.3.3. Déroulement de l'expérimentation.....	113
3.3.4. Méthodologie retenue pour l'analyse des données.....	118
3.3.4.1. Recueil des données	118
3.3.4.2. Enregistrement du corpus.....	119
3.3.4.3. Choix d'une transcription orthographique linéaire.....	120
3.3.4.4. Le traitement des données.....	121
3.3.4.5. Outils d'analyse.....	122
3.3.4.6. Conclusion intermédiaire.....	130

CHAPITRE 4

ANALYSE DES COMPETENCES INTERACTIONNELLES

4.1. L'ÉVALUATION DE LA DYNAMIQUE INTERLOCUTIVE DANS LES DEUX DÉBATS	133
4.1.1. Degré d'engagement dans les deux débats.....	133
4.1.1.1. Le nombre de tour de parole dans le débat initial (D1).....	133
4.1.1.2. Le nombre de tour de parole dans le débat final (D2).....	136
4.1.1.3. La longueur moyenne des tours de parole produits dans le débat initial (D1)..	139
4.1.1.4. La longueur moyenne des tours de parole produits dans le débat final (D2).....	143
4.1.2. Analyse des modes de sélection des tours de parole.....	145
4.1.2.1. Les modalités de prises de parole par les apprenants dans le débat initial (D1).	146
4.1.2.2. Les modalités de prises de parole par les apprenants dans le débat final (D2).	149
4.1.3. Réseau de communication dans les deux débats.....	155
4.1.4. Productivité langagière de l'enseignant dans les deux débats et stratégies d'enseignement	158
4.1.5. Bilan de la dynamique interlocutive dans les deux débats.....	160
4.2. DYNAMIQUE DISCURSIVE ET ÉVOLUTION DANS L'APPROPRIATION DES RESSOURCES LINGUISTIQUES	

4.2.1. Les suites argumentatives comme savoir-faire interactionnel pour débattre	
168	
4.2.1.1. L'expression de prises de positions exprimées	168
4.2.1.2. L'étayage et la justification de prises de positions par les arguments.....	174
4.2.1.3. L'étayage de arguments par exemplifications	177
4.2.1.4. L'appropriation des ressources linguistiques dans les suites argumentatives dans les deux débats	180
4.2.1.5. Bilan sur la suite argumentative	183
4.2.2. Situer son propos par rapport aux autres : enchainements interdiscursifs..	185
4.2.2.1. L'enchainement par l'acte d'accord	185
4.2.2.2. Enchaîner avec l'acte de désaccord	191
4.2.2.3. Prendre appui sur le discours d'autrui par la reformulation.....	199
4.2.2.4. La demande de clarification, un savoir-faire interactionnel	209
4.2.2.5. La prise de parole accomplie au moyen d'une coénonciation	214
4.2.2.6. La prise de parole accomplie au moyen des phatiques.....	218
4.3. ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DE L'APPROPRIATION DES RESSOURCES LINGUISTIQUES.....	220
4.4. ANALYSE COMPARATIVE DE LA DYNAMIQUE ET DE LA PROGRESSION DU CONTENU THEMATIQUE DANS LES DEUX DEBATS	226
4.5. COMPARAISON : QUELLE PROGRESSION DANS LA COMPETENCE INTERACTIONNELLE DES APPRENANTS ?.....	235
4.5.1. La durée des débats.....	239
4.5.2. Comparaison des niveaux d'engagement dans chaque débat.....	239
4.5.3. Comparaison de la dynamique discursive et composante linguistique..	245
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	250
BIBLIOGRAPHIE	255
ANNEXES.....	268

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Activités langagières conduites à deux ou à plusieurs élevés	24
Tableau 2	Nombre des activités orales relevées de la séquence 1 du projet 1 dans le manuel scolaire de l'élève en 3eme année secondaire	28
Tableau 3	Savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques intervenant dans les genres oraux	68
Tableau 4	Une partie du tableau synoptique de la prise en compte du débat dans le document d'accompagnement du programme 3ème AS (2005 : 15)	93
Tableau 5	Savoir-faire interactionnels et ressources linguistiques intervenant dans le débat	96
Tableau 6	Activités proposées à l'expérimentation.....	108
Tableau 7	Calendrier de l'expérimentation.....	114
Tableau 8	Grille de l'évaluation de la dynamique discursive.....	124
Tableau 9	Grille des critères d'analyse du développement de la compétence d'interaction à l'oral	125
Tableau 10	Grille macro d'évaluation du développement de la compétence interactionnelle de chaque apprenant	127
Tableau 11	Répartition de l'espace interlocutif entre les participants.....	134
Tableau 12	Répartition Des apprenants en groupe de productivité	135
Tableau 13	Répartition de l'espace interlocutif entre les participants.....	136
Tableau 14	Répartition des apprenants en groupe de productivité	137
Tableau 15	Regroupement des apprenants en fonction de leur productivité langagière en mots dans le D1.....	140
Tableau 16	Regroupement des apprenants en fonction de leur productivité langagière en mots dans le D2	143
Tableau 17	Modes de sélection des TP et leurs fréquences.....	146
Tableau 18	Modalités de prise de la parole dans le debat 2.....	150
Tableau 19	Orientation de la parole dans le débat 1	156
Tableau 20	Orientation de la parole dans le débat 2	150

Tableau 21	Nombre et pourcentage de prise de parole par l'enseignant dans les deux débats	158
Tableau 22	Part prise par l'enseignant et les apprenants dans les deux débats	161
Tableau 23	Données quantitatives générales sur les débats 1 et 2.....	162
Tableau 24	Synthèse des indicateurs de la composante discursive a l'oral	167
Tableau 25	Occurrence des ressources linguistiques dans le débat 1.....	181
Tableau 26	Occurrence des ressources linguistiques dans le débat 2.....	182
Tableau 27	comparaison des TP décrits selon le nombre d'opinions et d'étayage	183
Tableau 28	Choix linguistiques effectués dans les deux débats	220
Tableau 29	Intensité thématique dans les deux débats	227
Tableau 30	Occupation de la parole par les apprenants dans les deux débats	239
Tableau 31	Grille d'évaluation récapitulative	244
Tableau 32	Indicateurs de l'évaluation du déroulement du premier débat	246

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1	Représentation de la participation des apprenants D1.....	134
Graphique 2	Représentation de la participation des apprenants D2.....	137
Graphique 3	Pourcentage de la longueur en mots des TP des apprenants dans le D2,	140
Graphique 4	Pourcentage de la longueur en mots des TP des apprenants » dans le D2.....	144

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Structure des séquences didactique de Dolz et Schneuwly, (1998).....	100
Figure 2	Séquence de l'enseignement de l'oral de La Fontaine, 2007.	101
Figure 3	Déroulement en vigueur de la séquence didactique en 3ème année secondaire algérien.....	102
Figure 4	Schéma de la conception de notre séquence didactique proposée	105
Figure 5	Réseau de la communication dans le débat 1	155
Figure 6	Réseau de la communication dans le débat 2.....	157
Figure 7	Formule d'une séquence argumentative.....	166
Figure 8	Les trois formes de désaccord	192
Figure 9	Les trois fonctions de la reformulation dans un débat.....	200

Introduction

Etre capable de parler, d'interagir oralement dans la langue qu'ils apprennent, est généralement l'objectif premier des apprenants d'une langue étrangère. Ce qui semble évident. Comme l'affirmait Bakhtine en 1929, « *l'interaction est la réalité fondamentale du langage* ».

La compétence à interagir, distincte du « monologue suivi » (CECRL, 2001) fait clairement partie des objectifs de l'enseignement du français en Algérie :

« L'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. (...) il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production des messages oraux.»¹.

Personne ne doute, aujourd'hui, de la nécessité de travailler l'oral à l'école. Toutes les instructions officielles en parlent et insistent beaucoup sur la compétence à communiquer oralement comme un objectif scolaire incontournable dès les premières années de scolarisation. La compétence interactionnelle orale se trouve au cœur des préoccupations éducatives en matière de langues.

Cependant, même si l'oral est clairement défini comme objectif d'enseignement, il demeure le parent pauvre des cours de FLE, et le développement d'une compétence à interagir oralement constitue l'un des problèmes majeurs auquel se trouve confronté l'enseignement du français en Algérie. Malgré les évolutions méthodologiques (l'adoption d'une approche par les compétences notamment), force est de constater que la plupart des élèves qui sortent de terminale – après 10 ans de français ! – ont d'énormes difficultés à participer à des échanges verbaux en français en classe.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (2001) a clairement distingué les activités de production orale : l'interaction et le monologue suivi (ou expression orale en continu). L'interaction orale est une activité langagière spécifique :

« Elle se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la

¹ Document d'accompagnement du programme de français en 2ème année secondaire (Mars, 2005 : 21).

base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. » (CECRL : 75).

Dans cette optique, Mondada et Pekarek-Doehler (2000) parlent de *compétence interactionnelle* pour désigner les différentes capacités qui interviennent dans la gestion d'une interaction orale par les interlocuteurs. Une compétence qui intègre des ressources multiples (linguistiques, sociolinguistiques, discursives et interactionnelles) indissociablement liées dans des activités interactives, qui mettent les interlocuteurs en situation d'interaction et leur permettent de développer les savoir-faire entrant en jeu dans tel ou tel type d'activité.

Cependant, la revue de la littérature révèle que « *les travaux qui proposent une description détaillée du développement de la compétence d'interaction sont encore très rares* » (Fasel Lauzon *et al.*, 2009 : 124) et le peu qui existe ne semble pas encore relayées par une pratique didactique établie, qui met en lumière la manière dont la compétence d'interaction se développe en classe de façon explicite dans le cadre d'interventions didactiques.

L'enjeu de notre présente recherche consiste d'abord, à « *interroger la nature même de la compétence d'interaction, (...) et l'efficacité des moyens mis en œuvre pour l'évaluer* » (Fasel Lauzon, 2009 : 21) ; Puis, à proposer aux enseignants des manières et moyens d'enseigner qui permettent de développer la compétence à interagir oralement chez l'apprenant d'une langue étrangère. C'est dans cette perspective, que le questionnement suivant est construit :

- comment mettre en place un enseignement de la compétence interactionnelle efficient ?
- Quelle stratégie d'enseignement serait à même de développer les différents savoirs et savoir-faire entrant en jeu dans une activité interactionnelle ?
- Comment évaluer la progression des apprenants ?

L'intérêt et la motivation pour cette problématique a émergé de notre expérience d'enseignant de français (au lycée, puis à l'université). Le constat communément admis

est le manque d'aisance et d'autonomie dans la prise de parole des apprenants pendant les échanges en classe. Bien souvent, ils ne prennent l'initiative de s'exprimer oralement en français que pour répondre à une question précise de l'enseignant, et sont rarement engagés dans de véritables interactions. Ce ne sont pas uniquement les savoirs linguistiques qui leur font défaut. Les problèmes se posent sur divers plans : la fluidité verbale, la construction de contenus informationnels et interactifs, la capacité à initier et enchaîner avec le discours d'autrui, etc.

De leur côté, Beaucoup apprenants des lycées, reconnaissent ces difficultés à participer aux échanges verbaux en français et affirment souvent ne pas avoir reçu un réel enseignement de l'oral.

Mettre en place un dispositif pédagogique pour développer la compétence à interagir des apprenants de FLE est l'ambition de cette thèse qui s'inscrit dans le cadre de la « recherche intervention »² (Puren, 2013). L'objectif est donc de contribuer à une optimisation de l'enseignement/apprentissage et évaluation de la compétence interactionnelle : il s'agit de concevoir une séquence d'enseignement/apprentissage centrée sur le débat, susceptible de développer la compétence à débattre des apprenants de FLE. Le choix du débat, comme situation d'interaction et genre interactionnel pour ce dispositif expérimental, est intéressant à plus d'un titre et particulièrement apprécié des apprenants, il suscite une bonne motivation, une interaction active, une parole authentique, le plaisir de l'échange, etc. C'est une situation où ils apprennent à présenter et défendre une opinion personnelle mais aussi à écouter, respecter l'autre et construire collectivement une réflexion. Le débat est inscrit dans les programmes de FLE au secondaire algérien et demeure une activité incontournable pour le développement des compétences orales et argumentatives des apprenants du français langue étrangère.

Suivant un modèle d'intervention mis à l'épreuve du terrain : une expérimentation, différentes activités (compréhension orale, débats, ateliers) axées sur le développement des divers savoir-faire interactionnels sont mises en place. Il s'agit

² Selon Puren (2013 : 8), « l'intervention est l'action sur le processus d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif d'améliorer ce processus en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement ». L'intervention correspond donc, selon lui, à l'une des deux grandes orientations de la recherche en didactique (intervention vs compréhension).

d'enseigner-apprendre des savoir-faire interactionnels nécessaire à la compétence à débattre en français.

L'évaluation d'un premier débat (débat initial) au moyen d'une grille d'évaluation permet de mettre en exergue les lacunes des apprenants. La comparaison des performances du débat initial avec celles du débat final (fin de la séquence) permet, par ailleurs, de voir la progression des apprenants (le développement de leur compétence interactionnelle) et l'efficacité du dispositif pédagogique proposé. Cette expérience pédagogique a été menée avec un groupe d'étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence de français à l'université de Tlemcen.

L'analyse et l'évaluation des performances des apprenants se situent résolument dans une approche interactionniste qui permet, comme l'affirment Arditty & Vasseur (1999 : 4) de « *rendre compte de la manière dont des individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets — convergents ou divergents ...* ». Ainsi, l'analyse conversationnelle est largement convoquée pour l'efficacité des outils d'analyse qu'elle propose, dans une optique à la fois quantitative et qualitative.

Le travail est organisé en quatre chapitres. Le premier présente le contexte de la recherche. Nous examinerons notamment le traitement de l'oral dans le programme officiel de français, puis nous tenterons de cerner les raisons expliquant la précarité de l'oral dans la classe de français et de voir quels sont les moyens pour permettre son enseignement, son apprentissage et son évaluation selon la recherche en didactique des langues. Ce qui amène à la problématique de notre recherche.

Le deuxième chapitre, le cadrage théorique, délimitera les notions et concepts clés de la recherche. Il cernerá la notion de *compétence interactionnelle* en s'appuyant essentiellement sur les travaux en linguistique interactionnelle ainsi que sur les recherches qui se situent dans une approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères (Kramsch, 1984 ; Cicurel, 1996, 2000 ; Bouchard, 1998, 2007, Pekarek, 1999, 2000 ; Mondada & Pekarek, etc.).

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons notre terrain d'investigation ainsi que le déroulement de notre expérience pédagogique. La majeure partie de cette section est consacrée à la conception de notre séquence pédagogique, centrée sur le débat, et susceptible de favoriser le développement de la compétence interactionnelle de nos apprenants. Cette séquence constitue le modèle d'intervention que nous avons expérimenté. Notre conduite didactique reprend quelques orientations issues des démarches d'enseignement de l'expression orale connues sous le nom de « *séquences didactiques* » (Dolz & Schneuwly, 1998, De Pietro et Schneuwly (2000), Dolz, Noverez & Schneuwly, 2002, etc.).

Le quatrième chapitre présente l'analyse comparative des deux débats enregistrés et transcrits, et considérés comme le pré-test et le post-test d'évaluation des performances des apprenants. A cet effet, une grille d'évaluation a été conçue et utilisée afin d'apprécier l'évolution de leur performance au plan quantitatif (degré d'engagement, productivité langagière dans les deux débats), et au plan qualitatif notamment, la progression dans la maîtrise des différents savoir-faire intervenant dans l'activité interactionnelle qu'est le débat (exprimer son point de vue, argumenter, exprimer son désaccord, etc.). L'évaluation cherche, également, à mettre en évidence l'évolution des ressources linguistiques acquises durant la séquence .

Enfin, la conclusion offre une synthèse et une discussion des résultats, puis ouvre sur des perspectives futures..

Chapitre 1

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

Ce premier chapitre a pour finalité la présentation du contexte de la recherche : l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Il s'intéresse au statut de la langue française en Algérie, à son enseignement et à l'apprentissage de l'oral, afin de rendre compte des différentes approches adoptées. Le travail de contextualisation est l'occasion de faire émerger la problématique de l'enseignement de l'oral en interaction en milieu scolaire algérien. Enfin, il annonce les objectifs à atteindre ainsi que les hypothèses formulées.

1.1. L'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Lorsque l'on aborde les questions qui se rapportent à l'acquisition du français en Algérie, on se rend compte des faits et des éléments qui sont à l'origine de la complexité de son enseignement et des réalités sociales qui les sous-tendent. En effet, la situation de la langue française met en évidence son statut qui peut contribuer à expliquer la réalité observée à l'école algérienne : pourquoi les apprenants du FLE en Algérie ne s'expriment et n'interagissent pas de façon appropriée.

1.1.1. Statut de la langue française en Algérie

Déterminer un statut au français en Algérie n'est pas une entreprise facile. Officiellement, cette langue est considérée comme une «*langue étrangère* ». Cependant, elle occupe une place importante dans la société, elle est même prépondérante dans certains secteurs (la santé, l'économie, les sciences et techniques). Tour à tour, elle est qualifiée de «*langue étrangère* », «*langue étrangère à statut particulier* », «*langue scientifique et technique* », ou «*langue fonctionnelle* » (Morsly, 1984 : 22). Force est de constater cette non concordance entre son statut formel et la place qu'elle occupe réellement dans les différentes sphères sociales, le sociologue Rabah Sebaa (2002 : 85) avait défini le statut ambigu du français de la manière suivante :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. »

Cette place prépondérante rapproche davantage le français du statut de « *langue seconde* » (Dabène, 1994), tel que défini par Cuq et Gruca :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant au concept de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi-plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2002)

Dans cette perspective, Ali-Bencherif, M.Z. (2009 : 61) montrait que « *dans l'expérience commune des Algériens, le français est sans doute une langue qui possède sa place au sein de la société au même titre que l'arabe classique* ». Cela s'explique au niveau historique et politique. Or, dès l'indépendance du pays, tout un arsenal juridique³ a été mis en place afin d'éradiquer le français et de changer le visage linguistique Algérien au profit de l'arabe. Dans ce contexte politique, il ne pouvait être accordé au français un statut autre que celui de *langue étrangère*. C'est ce qu'affirme Robert Bouchard (2005 : 273) dans le passage suivant :

« Dans un pays ou une région donnée, le français peut être effectivement langue seconde dans les faits, parce qu'il est présent à l'école et dans la vie sociale, (...), mais pour des raisons historiques, il peut ne lui être accordé politiquement qu'un statut de langue étrangère comme les autres. L'Algérie est bien sûr un des pays qui illustrent (...) cette non-concordance ».

³ Parmi tous les textes de loi sur l'arabisation, la loi 05 -91 du 16 janvier 1991 est sans doute la plus importante. Elle prévoit une généralisation de la langue arabe dans tous les secteurs et prévoit même des amendes pour les contrevenants. Cependant, cette loi s'est révélée difficilement applicable.

Mais, l'image du français comme langue du colonisateur, autrefois très prégnante, selon Ali-Bencherif & Mahieddine, (2016) semble prendre du recul pour céder la place à des représentations qui traduisent son intérêt fonctionnel. Ainsi, le constat établi par Achouche dans les années 1980, reste d'actualité :

« malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui se sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (Achouche, 1981).

Dans cette perspective, la valeur du français, en Algérie, ne cesse de s'accroître. La langue française est perçue comme un outil indispensable à la réussite et la promotion sociale. En conséquence, beaucoup de parents investissent sur l'apprentissage de cette langue en inscrivant leurs enfants à des cours de français. Comme l'affirme Mahieddine (2016) :

« L'apprentissage du français semble, donc, bien conçu comme le développement d'un atout indispensable à la réussite, un investissement qui doit permettre d'ouvrir des opportunités professionnelles. Le choix des parents quant à l'éducation linguistique de leurs enfants est ainsi fondé sur la réalité sociolinguistique de l'Algérie. »

A la lumière de ce que nous venons de voir, le français est présent dans tous les domaines en Algérie. Les méthodologies de l'enseignement doivent forcément tenir compte de cette réalité sociale. Dans cette optique Asselah-Rahal et al. (2007) soulignent que

« la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage. » (Asselah-Rahal, Méfidène et Zaboote, 2007 :11).

L'école reste l'univers privilégié de l'apprentissage de cette langue, le lieu où se réalise une appropriation consciente et méthodique. C'est dans les salles de classe que l'enseignant doit trouver matière à construire les supports et les contenus pour son enseignement.

1.1.2. L'enseignement du français en Algérie et ses objectifs

L'enseignement en Algérie a certaines spécificités, à commencer par un environnement bilingue (arabe classique/français langue étrangère) qui s'est développé dès l'indépendance de (1962), entreprise difficile à réaliser :

« L'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire est une réalisation de l'indépendance. L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation » (La charte d'Alger, 1964 : 79)

Ensuite, avec l'avènement de l'Ecole Fondamentale des années 80, l'ensemble de la scolarisation s'effectue en langue arabe devenue la « *langue de référence* » (Dabène, 1994) : « *la langue qui, (...) constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs* ». (Dabène, 1994 : 21).

Or, dans la réforme du système éducatif algérien, lancée en 2000, la langue française a bénéficié d'un enseignement précoce : son enseignement est fixé dès le début de la deuxième année primaire. Toutefois, les contraintes du terrain ont conduit à repousser son introduction à la troisième année primaire (rentrée 2006 -2007). En fait, la disposition est annulée pour des raisons techniques, selon le Ministère. Finalement, les textes officiels lui prescrivent 10 ans d'apprentissage avant l'examen du baccalauréat.

Ainsi, la langue française a été maintenue dans le cadre scolaire en tant que langue d'enseignement universitaire, notamment pour les disciplines scientifiques dans la mesure où le discours officiel qui accompagne cette réforme souligne la revalorisation des langues étrangères et l'ouverture sur la pluralité linguistique :

« Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. » (Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2008 : 17)

La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08 -04 du 23 janvier 2008) stipule par ailleurs que l'école doit

« permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Chapitre II, art. 4).

Ce qui est tout à fait justifié puisque le français, et dans une moindre mesure l'anglais, restent à l'université des outils indispensables à la construction des savoirs scientifiques. Au niveau des finalités de l'enseignement du français, Kahlouche (2007)⁴ mentionne que deux objectifs sont fixés à l'enseignement du français en Algérie. En premier lieu, favoriser l'accès au savoir universel et l'ouverture aux autres cultures. Et en second lieu, corriger la fracture linguistique entre le cursus scolaire et universitaire.

Quant aux méthodologies conçues pour son enseignement, les documents d'accompagnement des programmes, les milieux de l'enseignement et de la formation parlent de nouveaux choix méthodologiques : l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Dans cette méthodologie, son enseignement vise à ce que l'élève développe des compétences communicatives et langagières (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) afin qu'il puisse :

- Interagir oralement en français dans des situations scolaires ; se situer dans le temps et dans l'espace, s'adapter aux réactions de son interlocuteur, formuler des demandes et exprimer ses besoins.
- Interpréter des textes oraux et/ou écrits : démontrer sa compréhension de différents types de textes, élargir sa vision du monde et développer sa propre identité tout en découvrant la culture française.
- Produire des textes oraux ou écrits : s'exprimer et produire progressivement des messages simples et cohérents.

⁴ KAHLUCHE R., (2007), «*Les incidences de la reconnaissance officielle de la langue tamazight et de la réhabilitation du français sur la situation sociolinguistique algérienne.* », in Chevalier (G.), (s/s dir.), *Les actions sur les langues. Synergie et Partenariat*, éd. des archives contemporaines, Paris, p.99-110.

Ce qui prime, donc, c'est le développement des capacités de communication, en compréhension orale et écrite : *lire, écouter et comprendre* différents discours et en production orale et écrite des différents discours.

Pour étayer cet état des lieux sur l'enseignement du français en Algérie, il est nécessaire de revenir en quelques mots sur son enseignement dans la phase finale de la scolarisation obligatoire en Algérie à savoir le cycle du secondaire. En effet, les apprenants qui sortent de la terminale ont déjà appris cette langue pendant dix années : quel constat peut-on établir ?

1.1.3. L'enseignement du français au secondaire algérien

Le plan de formation de l'enseignement du secondaire se présente avec une durée de trois ans, organisé en tronc commun en première année et en filières à compter de la deuxième année. La fin de la scolarité est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Dans une perspective d'amélioration qualitative du programme de français pour le secondaire, l'institution a procédé à la rénovation de ce dernier, au début de l'année scolaire 2005/2006. La démarche enseignement/apprentissage du français axée sur le développement de la compétence de communication, vise à

« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées dans des situations authentiques de communication et de *résolution de problèmes ...*»⁵

Dès qu'on se situe dans cette approche, l'apprenant, au terme du cursus secondaire, devra acquérir

- « une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires » ; « produire des discours écrits et oraux »
- « adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias, exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu »⁶.

⁵ Loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008 : 37-38) *Titre I, Chap. II, Art. 4.*

⁶ Commission Nationale des Programmes. Français 3ème année secondaire, Février 2006 p. 4

Afin de réaliser ces finalités, une diversification d'activités est mise en place. Les activités de lecture sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, ...) favorisant la compréhension et la production. A l'oral, on préconise les activités de prises de parole spontanée ou sollicitée. Les activités de langue (grammaire, conjugaison et vocabulaire) sont les outils utilisables, par les apprenants en situations scolaires. L'expression écrite, est rétablie en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture. Les programmes introduisent, aussi, l'écriture collective sous forme de projets de groupes. Apprendre le français langue étrangère, c'est, donc, pouvoir la comprendre, l'écrire, la parler et l'utiliser pour communiquer et interagir avec l'autre dans des situations diverses. L'apprenant devient ainsi,

« un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale⁷. ».

C'est pourquoi, ce travail de recherche se dirige, principalement, vers l'interaction orale en FLE, car : « [...] c'est d'abord sous forme orale que se réalise le langage verbal » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55).

1.1.4. Place de l'oral dans le programme de français au secondaire algérien

L'enjeu de l'enseignement des langues est bien communicationnel, la volonté de faire parler les élèves, de leur donner la possibilité de converser et dans la langue qu'ils apprennent, et qui leur permet de suivre leurs études supérieures deviennent un objectif primordial à l'école algérienne. En effet, la parole de l'élève constitue un vecteur d'expression, d'apprentissage qu'il ne faut pas négliger. C'est pourquoi, Pierre Martinez (1996) affirme que « *l'oral est le point de départ de l'apprentissage d'une langue* ».

Dans le but de vérifier ces enjeux institutionnels, il est nécessaire de revenir en quelques mots sur la place accordée à l'oral au secondaire algérien

⁷ Programme de français : Direction de l'Enseignement Secondaire Général, (Juin 1995 : 4).

à travers une lecture des directives officielles et des programmes.

Le document d'accompagnement des programmes de français en 2^{ème} année secondaire (2005 : 23) stipule que les élèves sont appelés à développer, au cours de leur apprentissage, une compétence langagière qui leur permet d'interagir oralement dans les diverses situations d'échange :

« Les occasions se présentent quand l'élève réagit oralement. Ainsi, sur environ quinze (15minutes) à titre d'exemple : il peut présenter des informations orales, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, faire des lectures oralisées... ces actions permettent effectivement de développer sa compétence interactionnelle d'une manière explicite. »

Cette citation traduit l'importance de développer chez l'apprenant une compétence interactionnelle de manière explicite qui lui permet d'accomplir plusieurs actions orales et en même temps et qu'il serait impossible de l'appréhender, uniquement, sous l'angle linguistique.

Le document d'accompagnement du programme de français de la première année secondaire (avril, 2005) stipule, aussi, qu'avant la fin du cursus scolaire, les apprenants doivent comprendre des énoncés oraux variés et produire des discours pour informer et s'informer, présenter et exposer, rapporter des dires, exprimer une prise de position, expliquer, justifier et discuter : « *produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement* ». Le même document (2005 : 22) affiche, aussi, qu'

« en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux », l'élève sera capable :

- d'établir le contact avec l'interlocuteur ;
- d'établir son propos au propos de l'interlocuteur ;
- d'établir une interaction en posant des questions pour : négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (et alors, et après, etc.) - de reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension ;
- de reformuler son propre propos quand cela est nécessaire.

Ainsi, les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie accordent une place non négligeable aux interactions orales en classe et insistent que

« l'enseignant doit savoir, régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. (...) il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production des messages oraux. » (Idem 2005 : 21).

Dès lors, se pose la question suivante : quels sont les différents types de situations d'échanges oraux, entre au moins deux interlocuteurs, prévus dans les programmes en vigueur ?

En réponse, une recherche automatique des emplois de termes « *dialogue* » ; « *communication* » ; « *interaction* » ; « *débat et interview* » dans le document d'accompagnement du programme de français en première année secondaire algérien (2005) montrent les occurrences qui apparaissent où il s'agit des compétences orales que l'apprenant du secondaire doit acquérir, selon les activités langagières conduites à deux ou à plusieurs apprenants :

Dialogue	Communication	Interaction	Débat / interview
terme faisant référence au dialogue maître/ élèves.	renvoie aussi bien à la communication orale mono ou polygérée qu'à la communication écrite.	consiste à l'organisation pédagogique de la classe et au travail en groupes.	Ces termes spécifient les échanges en les inscrivant dans un genre socialement construit. C'est un passage des échanges courants aux spécificités des échanges formels.

Tableau 1 : Activités langagières conduites à deux ou à plusieurs élèves

La présence de ces termes dans les textes officiels est signée de la volonté institutionnelle d'infléchir leurs pratiques en classe de français et leur enseignement dans le but de faire acquérir aux élèves des compétences langagières spécifiques à l'interaction : « *compétence interactionnelle* », « *compétence d'interaction* », « *en interlocution* ».

L'une des caractéristiques des instructions officielles algériennes, donc, quant à l'enseignement du français est la place accordée à l'oral en interaction. « *Savoir prendre la parole* » est le résultat d'un processus qui se déroule dans les différentes étapes de scolarisation, à travers le recours aux différents dialogues et genres discursifs.

Au terme de cette première section au cours de laquelle, il a été démontré et prouvé que les programmes en vigueur ne proposent pas réellement d'approches pédagogiques claires pour l'enseignement de la compétence interactionnelle.

1.2. Problématique et questions de recherche

1.2.1. Genèse et constats

Un des aspects problématiques de l'enseignement du français en Algérie est la prise en charge insuffisante des compétences orales et de la compétence interactionnelle en particulier.

En effet, on parle toujours de grammaire, de lexique, de lecture ou de production écrite, mais, on ne parle pas de comment faire acquérir certaines capacités à interagir oralement. Pourtant, apprendre une langue c'est avant tout savoir la parler, savoir l'utiliser pour communiquer et interagir avec l'autre. Acquérir une certaine aisance en expression orale est une compétence que l'on développe au fur et à mesure qu'on progresse dans l'apprentissage de la langue. Les nouveaux programmes de français en Algérie stipule que

« l'enseignant doit savoir, régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. (...) il est, donc, nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production des messages oraux⁸. ».

Or, les chercheurs, en didactique des langues dans le monde francophone, tentent depuis trois décennies de trouver des solutions pour enseigner et évaluer plus efficacement les compétences d'interactions en langue étrangères de leurs apprenants et ont conclu que cette compétence ne trouve, toujours, pas sa place dans la pratique de classe.

En effet, les manuels scolaires du secondaire algérien ne proposent pas de réelles matières servant comme contenu pour un cours de l'oral. Les indications et d'objectifs méthodologiques précis sont insuffisants. Pour emprunter la formulation de (Boissinot, 1999 : 63), une absence, « *de construction raisonnée et progressive des compétences à l'oral* » Ce même constat apparaît dans d'autres contextes, chez Gagnon (2005), Perrenoud,

⁸Document d'accompagnement du programme de français en 2ème année secondaire (Mars, 2005 : 21).

(1991), de Pietro et Wirthner, (1996) et Lafontaine, (2001), lorsqu'ils affirment que les enseignants de français éprouvent de l'inconfort devant l'enseignement de l'oral. Certains réduisent le temps imparti à la séance de l'oral ou même l'évite de leur planification (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2007). Conséquemment, dans plusieurs cas, les apprenants sont privés d'apprentissage contribuant au développement de leurs compétences de communication orale.

Le second constat est lié à l'évaluation de l'oral. Beaucoup d'enseignants de français au secondaire algériens, à travers les séances pédagogiques qui les réunissent dans les écoles, affirment qu'ils ont du mal à se baser sur des critères précis d'évaluation comme c'est le cas pour l'écrit. Pour eux, l'évaluation de l'oral demeure, à ce jour, peu appuyée sur des critères observables pour *mesurer* l'expression orale des apprenants, compétence langagière met en jeu plusieurs composantes lexicales, phonologiques, syntaxiques, discursives, situationnelles et interactionnelles. Ils se forment une opinion des compétences d'interaction orale de leurs apprenants en les regardant et en les écoutant produire devant la classe. Or, ces observations sont souvent considérées comme étant peu satisfaisantes car leurs productions sont généralement exprimées en termes d'objectifs linguistiques. Les objectifs pragmatiques ne sont pas toujours identifiés et détaillés

Et puis, en dépit de ce malaise pédagogique, les activités de compréhension de l'écrit, de l'écriture de la production écrite et des apprentissages linguistiques sont les plus fréquentes dans l'organisation des séquences didactiques de l'enseignement de français. Les moments de l'oral restent ponctuels et se réduisent souvent aux mises en commun du projet prescrit, à la lecture à voix haute et à l'exposé oral. Ces activités sont « *vivaces* » pour verbaliser, mais, « *non communicatives* ». La lecture balayage des pages constituant la séquence une (01) du projet un (01) dans le manuel scolaire de l'élève en 3ème année secondaire permet de relever le nombre très réduit des activités orales :

Activités en séquence 1	Pages	Occurrence
Expression orale	p.11 ;	01
Expression écrite	p.7 ; p.11 ; p.14 ; p.17 ; p.20	05

Tableau 2 : nombre des activités orales relevées de la séquence 1 du projet
1 dans le manuel scolaire de l'élève en 3ème année secondaire

Il n'y a souvent que peu de place à l'oral dans la conception de la séquence : on est convaincu de la primauté de l'écrit sur l'oral. Les exercices proposés sont centrés sur l'écrit. Ce constat rejoint les propos de Schneuwly de Pietro et Wirthner qui affirmaient depuis 1996 que, l'oral demeure l'élément le moins considéré dans l'enseignement du français.

À partir de toutes ces observations et du terrain observé, le champ d'investigation de l'enseignement de l'oral et de son évaluation doit être élargi. Gagnon (2005) remarque que : « *les imprécisions concernant la définition de l'objet à enseigner et de la méthode pour l'enseigner rendent l'évaluation des performances langagières orales des élèves extrêmement pénibles pour les enseignants* ».

Quant aux apprenants, le constat communément admis et qui revient dans, pratiquement, beaucoup de recherches algériens et par des enseignants du secondaire algérien⁹ c'est qu'après dix années d'apprentissage du français, une proportion non négligeable des apprenants du secondaire algérien ne développent pas une compétence communicative assez élaborée dans cette langue. Leur investissement dans les interactions verbales est moins important : ils ne répondent, par exemple, qu'aux questions précises des enseignants, ils utilisent de courtes phrases, ils ont des difficultés à prendre la parole pour participer à un débat ou à une discussion en salle de cours, pour discuter d'un sujet, étayer ou réfuter un point de vue, etc. Ce ne sont pas seulement les savoirs linguistiques qui leur font défaut, mais il leur manque « *une sorte*

⁹ nous les avons cotoyé car nous avons travaillé en tant qu'enseignant de français depuis plus une trentaine d'années, d'abord, au primaire, puis, dans le secondaire enfin, au supérieur en tant que vacataire.

de flexibilité conversationnelle » (Pekarerek, 1999 : 9) en français langue étrangère.

Dans cette perspective, Hamidou, N. relève, dans un article publié en 2014 dans *Multilinguale* n°3, que « dans les programme de 1ère année secondaire, les compétences de communication visées sont essentiellement sociolinguistique : il s'agit de faire acquérir à l'apprenant des savoirs linguistiques et des savoir-faire discursif ». Pourtant, la conception communicative associe la compétence linguistique, discursive et interactionnelle.

1.2.2. Questions de recherche et objet d'étude

En l'absence d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, de réticences des enseignants face au manque d'orientations didactiques, d'objectifs, de contenus et de grilles d'évaluation des productions orales des apprenants, la tâche des enseignants devient difficile et « suscite parfois, l'ennui le découragement, (alors), il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir ». Niquet (1995 : 15 ; cité par Bouanani F., 2008 : 228).

Agir, pour répondre au questionnement suivant :

- Quelle modélisation pédagogique pour le développement de cette compétence ?
- Quelle stratégie d'enseignement serait à même de développer les différents savoirs et savoir-faire entrant en jeu dans une activité interactionnelle ?
- Et comment évaluer la compétence d'interaction des apprenants ?

Ce questionnement oriente la thèse vers « une recherche intervention » (Puren, 2013) et vers une conception d'une didactique définie par Halté (1992) comme une « discipline théorico-pratique, dont l'objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement ».

Les travaux de la linguistique interactionnelle (Pekarek-Doehler ; Fazel, etc.) et les approches interactionnistes, sources d'inspiration comme arrière théorique, sont convoqués pour la mise en place d'un contenu d'enseignement, pour l'analyse et l'évaluation des productions orales entre les apprenants participant à l'expérimentation.

1.2.3. Hypothèse de travail

Les recherches sur l'acquisition des langues, ainsi, situées dans une approche interactionniste et pour lesquelles la dimension interactive est fondamentale (Mahieddine, 2009 : 14), plaident pour la mise en place des genres oraux formels afin de développer la compétence interactionnelle des apprenants. L'entrée par les genres¹⁰ oraux est essentiel dans la mesure où « nous apprenons à mouler notre langue dans les genres¹⁰ » (Bakhtine, 1984 : 285).

En effet, lorsque les genres oraux sont précisés, les objectifs d'enseignement définis, les apprenants pourraient

« (...) présenter des informations orales, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, faire des lectures oralisées... ces actions permettent effectivement de développer sa compétence interactionnelle d'une manière explicite. »¹¹.

Dans cette perspective, l'hypothèse de la thèse est qu'un apprenant a de meilleures chances de développer des habitudes de participation à divers échanges oraux, s'il est encouragé à utiliser un répertoire de savoir-faire de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite, tels que : défendre son point de vue, exprimer son accord ou son désaccord en soutenant en objectant, reformuler les propos d'autrui pour prendre sa parole, demander des clarifications, etc. Ces savoir-faire lui permettent de participer à des interactions diverses (débat, interview, talk-show, entretien d'embauche, discussion) pour élaborer, en commun, un discours oral.

¹⁰ On entend, ici, par « genres » divers types de discours oraux et des pratiques orales que les élèves peuvent retrouver dans la vie de tous les jours, telles que la conversation, le débat, la discussion, etc.

¹¹ Idem. p 23

Trois objectifs de recherche sont ciblés :

1. Définir la nature de la compétence interactionnelle ;
2. Mettre en exergue les savoir-faire interactionnels intervenant dans les activités interactionnelles diverses ;
3. Concevoir et expérimenter une séquence didactique susceptible de développer la compétence interactionnelle des apprenants et mesurer l'efficacité du dispositif expérimental proposé.

Le genre de débat oral constitue la situation d'apprentissage et d'analyse.

Chapitre 2

ECLAIRAGES ET NOTIONS THEORIQUES

Dans les pages qui suivent, les différents points de vue des linguistes et des spécialistes des approches interactionnistes de l'acquisition d'une langue étrangère travaillant sur les notions théoriques en relation avec problématique de cette thèse seront exposés. Puisque l'investigation met le point sur la compétence interactionnelle et son développement en classe de langue, la mise en place d'un cadre théorique autour des concepts, des recherches et des théories portant sur les interactions en classe de langue et sur les stratégies d'interaction, est nécessaire. Dans cette optique, les approches ainsi que les outils et méthodes qui s'y rapportent doivent permettre d'aborder la dimension didactique et le caractère empirique du corpus dans la mesure où cette thèse prend la forme d'une recherche expérimentation. Le format du cadre donné s'avèrerait opérationnel afin de répondre aux enjeux spécifiques de la démarche didactique proposée danscette thèse.

2.1. La compétence interactionnelle

Ce travail sera axé sur les principes de bases du courant interactionniste en acquisition des langues secondes (Dell Hymes, 1972 ; Gumperz, 1982 ; André-Larochebouvy, 1984 ; Roulet & *al.* 1985 ; Cosnier & Kerbrat- Orecchioni, 1986 ; Bange, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996 ; Traverso, 1996 ; Vion, 2000 ; Mondada, 1995, 1998 ; Pekarek-Doehler, 1999, 2010, 2005b, 2006 ; Fasel-Lauzon 2009 ; P. Berger 2008¹², qui a soulevé l'origine du passage de la notion de communication à celle d'interaction. Puis, sur la définition de la compétence interactionnelle comme objet d'enseignement/d'apprentissage évaluable. Ainsi, il s'agit de traiter les outils de son développement et de son évaluation en classe de langue en proposant une réflexion sur les savoir-faire interactionnels qui permettent d'interagir de façon appropriée.

¹² Pour une discussion critique et un développement sur la notion de compétence, voir Pekarek- Doehler, (2006)

2.1.1. *L'interaction : du sujet individuel au sujet social*

Michaïl Bakhtine est à l'origine de la théorie de l'interaction verbale lorsqu'il soulignait en 1929 que « *L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue* » (1977 : 136). Cependant, l'intérêt pour la notion d'interaction ne s'est développé qu'à partir des années soixante dans le domaine des sciences humaines avec les travaux en sociologie interactionniste, ethnométhodologie, ethnographie de la communication, psychologie, sciences du langage pour se placer en didactique.

Parmi ces travaux, les recherches de l'École de Palo Alto (Bateson, Jackson, Watzlawick) qui, au-delà de leurs objectifs thérapeutiques, ont développé une théorie psychosociale de la communication et ont mis l'accent sur la multicanalité de la communication d'où le fameux axiome « *on ne peut pas ne pas communiquer* » (Watzlawick et al., 1972 : 48).

Dans le même ordre d'idées, les recherches en analyse conversationnelle (Sacks & Schegloff) ont été les premiers à étudier la « *technologie de la conversation* » : comment se déroulent les conversations de la vie quotidienne, quelles sont les procédures utilisées pour ouvrir et clore une conversation, assurer l'alternance des tours de parole, négocier un thème, réparer une défaillance de la communication. Ils ont proposé des méthodes et outils conceptuels pour analyser différents types d'interactions sociales : interactions en classe, entretiens d'embauche, débats, etc. L'apport de l'ethnographie de la communication (Hymes et Gumperz, 1964) qui conjugue à la fois l'anthropologie et la linguistique, a également été déterminant. Hymes (1972), en réaction à la vision mentaliste de Chomsky construisait son modèle *SPEAKING* introduisant la notion de « *compétence de communication* » directement liés à la situation sociale dans laquelle l'interaction a lieu. La *compétence de communication* est devenue l'objectif central de l'enseignement des langues.

Mais, ce sont les années 80 qui ont marqué un déplacement d'intérêt de la communication à l'interaction : « *parler, c'est interagir* » Gumperz (1982 :

29). De fait, la compétence à communiquer ne reste plus attachée à une conception monologique du fonctionnement langagier. C'est dans ce sens que Vion affirme :

« Les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel. L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage » (Vion, R. 2000 : 19).

L'interaction devient, alors, le lieu où se réalisent les relations sociales entre les individus (S. Pekarek-Doehler, 1994), car dès qu'on commence à communiquer nous entrons dans une relation sociale qui nous définit. La communication, ainsi, est de nature interactive, plutôt qu'unilatérale.

Citons, enfin, les travaux en sciences du langage qui s'inscrivent dans le courant interactionniste (André-Larochebouvy, 1984 ; Roulet, E. *et al.* 1985 ; Cosnier & Kerbrat-Orecchioni (éds), 1986 ; Bange (éds), 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996 ; Traverso, 1996 ; Vion, 2000 ; Mondada, 1995, 1998 ; Pekarek-Doehler, 1999, etc.). Ces travaux, selon (Lohisse, 2001 : 170), ont rapproché la linguistique à une « *science de la communication comprise comme un discours construit sur la base de l'adaptation au cadre des échanges et à l'organisation des interactions* ». Ces tenants de la démarche interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères considèrent que :

« C'est dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques que se transforment, se consolident et se construisent les compétences langagières. » (Mondada, Pekarek-Doehler, 2001 : 113).

La langue, ainsi, n'est plus assimilée à un code ou à un objet neutre mais, elle est marquée par le contexte social.

2.1.2. Une approche interactionniste de l'apprentissage des langues

Gardons en mémoire ce que dit Emilie Perrichon : « il s'agit d'apprendre une langue dans la pensée de co-action dans les échanges langagiers » (2008 : 153).

La notion d'interaction est définie de façon générale comme une action réciproque, une influence mutuelle. Une interaction communicative ne peut se dérouler que dans le cadre d'une coopération et coordination entre les interlocuteurs. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 16) précise que :

« [...] la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours ; en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate. »

Ce qui signifie qu'au cours d'une interaction, les participants agissent toujours de manière cohérente et coordonnée en vue de satisfaire leurs objectifs communicatifs. C'est ce qu'affirme Pierre Bange (1992 : 111) dans le passage suivant :

« Agir rationnellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction, c'est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée. Et plus particulièrement dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire » (Bange).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) accorde une place particulière à l'interaction dans l'enseignement/apprentissage des langues, et la définit de la façon suivante

« Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux

interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. (...). Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. » (CECR, 2001 : 18).

Cette manière de faire a permis d'objectiver les rôles d'émetteur et de récepteur, c'est le passage, ainsi, d'un paradigme de communication à un paradigme d'interaction. C'est pour cela, si l'on devait adopter des apprentissages axés sur le développement des compétences, l'interaction serait au premier plan :

« On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (CECRL, idem).

Vygotsky (1935), qui est à l'origine de l'approche socioconstructiviste, a une vision essentiellement sociale du développement : il donne un rôle central à la collaboration, à la médiation du partenaire social plus compétent. Dans ce sens, l'interaction devient le moteur de l'apprentissage : c'est en interagissant avec des partenaires sociaux plus compétents que l'individu développe des savoirs et des savoir-faire.

Bruner considère, également, que la médiation humaine, fondée sur l'interaction verbale, constitue un mode principal pour réaliser le développement du cognitif et en particulier le développement linguistique. L'apprentissage résulte, donc, d'échanges, de négociations entre l'apprenant et un membre plus compétent en la matière. Dans cette optique, l'auteur (1998) a développé la notion d'étayage et recommande les interactions entre pairs en contexte de classe envisagée comme « *un endroit où (...) les apprenants s'aident les uns les autres à apprendre, (...)* » (1998)¹³.

Ces réflexions théoriques ont été exploitées dans les études portant sur l'acquisition

¹³ Ces propos sont extraits d'une conférence de J. Bruner, présentée en ouverture de la « 4^{ème} biennale de l'éducation et de la formation » le 15 avril 1998 à la Sorbonne publiée dans la Revue EPS n° 277 janvier 1999 et APRIEF.

d'une langue étrangère (De Pietro, Matthey, Py, 1989 ; Dausendschön - Gay, Krafft, 1990, 1994 ; Pekarek, 1999, etc.). Tous ces travaux ont concouru à l'émergence d'un nouveau modèle de la communication qui influencera la didactique des langues et où « *l'information s'élabore, s'échange et se négocie dans le cadre d'une interaction sociale* » (Cuq, 2003 : 47).

L'enseignant, ainsi, n'est plus le seul à assurer le rôle de tuteur ; il doit également, faire en sorte que les apprenants s'appuient les uns sur les autres et que leurs interactions créent une dynamique de co-apprentissage. Ainsi, la socialisation, l'étayage sont deux processus qui permettent aux individus d'acquérir des compétences et les développer.

2.1.3. *La classe comme espace interactionnel*

Les interactions en classe de langue ont fait l'objet de nombreuses études, destinées à décrire les particularités de ces interactions ainsi qu'à dégager en quoi elles contribuent au développement des compétences en langue (J. Sinclair et R. Coulthard, 1975 ; H. Mehan, 1979 ; Bouchard & Dabène, 1980 ; Cicurel, 1985, 1990, 1996 ; Mondada, 1995 ; Bange, 1996 ; Bouchard, 1998, 2007 ; Bigot, 2001 ; Pekarek-Doehler, 1999, 2001, Auger, 2002, 2007 ; Rabatel, 2004 ; Cicurel & Rivière, 2008 ; Grandaty, 2011 ; etc.).

La classe de langue, un lieu particulier d'interaction sociale, comme tous les autres lieux sociaux, comporte ses normes et ses rituels de communication

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y communiquent de façon réglée ». (Coste, 1984 : 17)

Comme espace interactionnel spécifique, la classe se caractérise notamment par les points suivants :

2.1.3.1. Un cadre spatio-temporel fixé par l'institution

Les interactions didactiques se déroulent dans un cadre institutionnalisé (l'école, le collège, le lycée, l'université...). La classe, en tant qu'espace physique conçu et aménagé, est limitée et a un impact sur le déroulement des interactions. Il est nécessaire de configurer cet espace en fonction des types d'activités, par exemple, disposer les tables en U ou en fer à cheval pour faire un débat, de manière à ce que les élèves puissent interagir. Mais cette limitation dans l'espace se conçoit aussi en comparaison avec l'acquisition d'une langue en milieu « naturel ». En effet, dans ce cas, l'individu s'approprie la langue en interagissant dans différents espaces sociaux (maison familiale, la rue, le magasin, etc.). L'espace est ouvert.

L'interaction didactique est, aussi, limitée dans le temps (volume horaire imparti à la discipline et aux séances). Ce qui n'est pas sans conséquences sur la gestion de l'enseignement/apprentissage de la langue cible voire doublement limitée (espace/temps). C'est ce qui a amené Cuq et Gruca (2002 : 121) à parler de « compression de l'espace » et « compression du temps ».

« le problème didactique est de recréer artificiellement mais efficacement des conditions d'appropriation linguistique qui, hors système didactique ne sont pas ou très peu contraintes par l'espace ou par le temps » (Cuq & Gruca).

2.1.3.2. L'objectif de l'interaction en classe

La classe met en jeu des interactions à « *finalité externe* » (Vion, 1992), c'est-à-dire que leurs objectifs sont prédéfinis et qu'« *elles font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes* » (*ibid.* : 127)¹⁴. La finalité de l'interaction en classe de langue est évidemment l'apprentissage de la langue cible. Le principal but poursuivi par ce type d'interaction peut être formulé en termes de volonté de transmission et de réception de savoirs et de savoir-faire. Elle doit permettre aux apprenants de

¹⁴ Robert Vion (1992) oppose les interactions à finalités externes aux interactions à finalités internes, lesquelles visent simplement l'entretien des liens sociaux ou le « *plaisir de l'échange* ».

développer leur compétence de communication dans la langue enseignée. Il est nécessaire d'avoir à l'esprit cet objectif afin de mieux comprendre certains actes communicatifs qui s'y déroulent.

En effet, beaucoup d'énoncés ou d'actes conversationnels, qui sont spécifiques à la classe, se justifient par cette finalité. Par exemple, les corrections de l'enseignant, son soutien à la compréhension/production ou ses stratégies de guidage ou d'étayage... Du côté de l'élève, une interaction orientée vers le développement de sa compétence langagière, se traduit par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc.

L'interaction en classe se caractérise, également, par des rituels interactionnels (Cicurel, 1990) qui reposent sur des rôles.

2.1.3.3. La relation interpersonnelle en classe : le contrat didactique

Le contrat didactique, rappelons-le, est un concept de la didactique introduit par Brousseau (1986). Pour cet auteur, « le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage » (Brousseau : 1986, cité par Cornu & Vergnion, 1992 : 48). Il renvoie à certaines normes qui régissent la relation enseignant /apprenant. Il n'est donc pas possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat.

Par ailleurs, la relation enseignant-apprenant est une relation asymétrique. L'enseignant est en position haute par rapport au savoir à transmettre (Bannink, 2002), expert quant à l'objet étudié (la langue) face aux élèves qui en savent moins, mais, également, parce qu'il est celui qui décide du contenu des séances ; responsable des apprentissages des élèves (Pallotti, 2002), qui gère le fonctionnement de la classe, qui évalue, qui gère essentiellement les interactions, qui domine généralement l'espace interlocutif, etc.

2.1.3.4. Des statuts et rôles spécifiques en classe

L'interaction en classe fonctionne à partir de deux statuts : celui d'enseignant et celui d'élève. A chaque statut correspondent des rôles. Selon Dabène (1984), l'enseignant assume trois fonctions essentielles :

- Vecteur d'informations : il donne des explications, des définitions, des descriptions grammaticales... (transmet un contenu informatif).
- Meneur de jeu : il gère le fonctionnement de la classe en donnant des consignes de travail (rôle d'animateur).
- Evalueur : il mesure le degré d'atteinte des objectifs poursuivis pour prendre les décisions qui conviennent.

2.1.3.5. La structure des interactions

Il n'existe pas de règles générales quant à la structure des interactions en classe. Celle-ci va dépendre du type d'activité didactique. Toutefois, les recherches classiques qui se sont intéressées aux interactions didactiques (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979) ont mis en évidence la forte récurrence de la séquence Question-Réponse-Evaluation structurée et contrôlée par l'enseignant sur lequel les élèves ne peuvent intervenir que de manière limitée. Hall (2009) évoque que le schéma QRE constitue une pratique routinisée ou même conventionnalisée comme pratique d'instruction d'une L2. Selon l'auteure, une telle routinisation offre une image réductrice de l'apprentissage d'une L2. Par ailleurs, la fréquence des répétitions est également une caractéristique de l'interaction didactique.

2.1.3.6. La présence du discours métalinguistique

L'une des particularités de la classe de langue est que la langue est à la fois outil de communication et objet d'apprentissage. Ce qui implique une présence, plus ou moins importante suivant les activités, du discours métalinguistique. Comme l'affirme Cicurel (1985: 73),

« Les discours de la classe **transforment les contenus en forme** puisque tout objet (article de presse, conversation enregistrée, etc.) est susceptible d'acquérir une dimension métalinguistique par le fait que c'est autant le contenu que la forme qui intéressent les participants. Le discours de la classe est caractérisé par cette intrication des niveaux communicatifs où la forme est contenue et le contenu forme. C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables ».

2.1.3.7. L'instauration d'un contrat de fiction

Selon Cicurel (2002 : 4), l'interaction en classe de langue se caractérise également par « *l'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue* ». En effet, afin de développer une compétence communicative, les élèves doivent réaliser différentes tâches communicatives. A l'intérieur de l'espace classe (compression de l'espace), les contextes doivent être imaginés, les apprenants sont amenés à jouer différents rôles, à simuler, à assumer des identités différentes. Cette fiction est nécessaire affirme Décio Orlando Soares Da Rocha (1996 : 2) :

« dans l'exercice de leurs tâches, enseignant et apprenants ont besoin d'accueillir cette identité « autre » qui leur permettra d'atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ».

2.1.3.8. Les types d'interactions en classe de langue

Plusieurs auteurs ont proposé des typologies des interactions en classe de langue (Weiss, 1984 ; Holtzer, 1993). Si l'on se réfère à Holtzer (1993), cette auteure distingue deux grands types d'interactions en classe : les « interactions didactiques » et les interactions « communicatives ».

- Les interactions didactiques :

Ce discours est centré sur l'enseignant. Il comprend le discours métalinguistique (explications ou descriptions grammaticales, exemplification, négociation du sens...) et le discours évaluatif (appréciations, corrections...).

Toute la communication qui porte sur la gestion du travail en classe (consignes de l'enseignant...) s'ajoute, également, dans les interactions didactiques, comme le suggère Weiss (1984). Ainsi, l'interaction didactique est régie par un contrat de communication (didactique) qui prévoit la mise en place d'actions d'enseignement/apprentissage. Les participants doivent respecter les termes de ce contrat pour obtenir les résultats escomptés, qui se traduisent par une modification de leur savoir et du savoir-faire. Il n'est pas possible d'analyser la communication en classe sans faire référence à ce contrat.

Le discours didactique dans la classe de français langue étrangère est caractérisé, donc, par ce mélange entre activité de communication et activité métalinguistique qui ne peuvent jamais être séparées, car la classe est un lieu où « l'on parle de la langue » et où « l'on parle la langue pour apprendre » (Cicurel, 1994 : 11).

Les participants sont là pour comprendre et faire compte-rendre, ce qui donne toujours naissance à des procédés métalinguistiques (Cicurel (1985) tels que l'explication, la définition, l'exemplification, la répétition, l'analogie, la paraphrase...

- Les interactions communicatives:

Ce type d'interaction vise l'entraînement à la communication. Holtzer (1993) distingue trois catégories selon le niveau des apprenants et leur mode d'implication

La communication-reproduction:

Elle concerne les apprenants débutants. A ce niveau, l'entraînement à l'utilisation de la langue s'appuie davantage sur la reproduction : mémorisation et répétition de textes ou de dialogues, exercices structuraux...

La communication semi-dirigée:

Le guidage de l'enseignant est toujours important mais les situations

sont plus ouvertes et comportent une part de créativité : jeux de rôles sur canevas, création de dialogues sur images, exercices de reformulation...

La communication autonome :

L'apprenant s'exprime plus librement, les interactions sont plus ouvertes et spontanées. On s'oriente vers une communication autonome et authentique : jeux de rôle, débats, exposés...

Ainsi, les interactions en classe se caractérisent par leur orientation vers des objectifs d'apprentissage. Le positionnement de l'enseignant comme organisateur de l'interaction : transmetteur de connaissances, meneur de jeu, médiateur, évaluateur, témoigne d'une relation asymétrique entre les participants même, caractéristique des interactions en classe (Bange 2006 ; Bouchard/Traverso 2006 ; Cicurel 2001 ; Markee 2000).

Les programmes d'enseignement de L2 tendent à accorder de plus en plus de place à l'oral à travers des activités de communication (discussions, débats, jeux de rôles, etc.). Pour cela, il est nécessaire d'identifier précisément ce que constituent les « ressources pour communiquer à l'oral » (Fasel Lauzon & al. 2009) et de proposer une description opérationnelle pour décrire et évaluer la compétence en langue des élèves.

2.1.4. Vers une redéfinition de la compétence en langue

Le sous-titre s'intéresse aux travaux récents sur les « *composantes proprement interactives des compétences langagières* » (Pekarek : 1999 : 10).

Glenn Fulcher¹⁵ a publié en 2003 son modèle de la compétence de communication, inspiré de celui de Bachman et Palmer (1990,1996)¹⁶ qui reprennent l'essentiel du modèle de Canal et Swain (1980), qui montre que la limite des schémas de ces auteurs est leur description de la compétence communicative de façon unidirectionnelle, en mettant l'accent sur un seul locuteur. Fulcher (2003)¹⁷ entrevoit la nécessité d'ajouter à la compétence de communication une dernière composante : *la composante interactive*, qui concerne la façon dont le locuteur agit pour faire avancer la conversation et implique simultanément au moins deux personnes. Il ne s'agit plus d'un locuteur agissant seul face à autrui, mais avec autrui (Pekarek-Doehler, 2005, 2006 ; Young, 2003).

Dans cette optique, les chercheurs en linguistique interactionnelle (Pekarek, 1999 ; 2000 ; 2005, 2007, 2010 ; Mondada, 1999, 2004 ; Mondada ; Pekarek-Doehler, 2005 ; Young & Miller, 2004), affirment qu'apprendre une langue consiste à développer des « *méthodes* » pour participer à des interactions et donc, une telle conception de l'apprentissage va de pair avec une redéfinition de la compétence en langue. Dès lors, dans le cadre de ce travail, nous choisissons de parler de compétence interactionnelle, désignation qui nous paraît plus appropriée dans la perspective interactionniste adoptée.

En effet, cette notion de compétence interactionnelle est utilisée dans des

¹⁵ Cité par Sara Trotter 2007, « *l'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation: analyse des critères de cinq enseignantes* » mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique

¹⁶ Dans son modèle Bachman, fait une distinction entre la compétence langagière, qui réfère au langage et la compétence communicative, qui est plus large et englobe la compétence langagière, les connaissances de l'individu sur le monde, la compétence stratégique, les mécanismes psychophysiques et le contexte de la situation. Bachman (1990) montre que les composantes interagissent : (originalité de son modèle).

¹⁷ Il a la particularité d'adapter les modèles présentés précédemment au discours oral, plutôt que de modéliser le langage en général.

études qui critiquent la vision Chomskyenne introduisant la notion de « *compétence linguistique* » et la vision de Hymes (1984) qui propose la notion de compétence communicative. C'est le cas des études en analyse conversationnelle qui se penchent sur l'apprentissage des L2 (Hellermann 2007; Mondada 2006 ; Mondada & Pekarek- Doehler 2001, 2004 ; Pekarek-Doehler 2002, 2005, 2006a, 2009 ; Seedhouse 2004, 2009 ; etc.). La compétence en langue, telle que ces études présentent, s'oppose à la conception traditionnelle qui l'appréhende dans sa dimension individuelle caractérisée par « *l'absence de prise en compte de la nature interactionnelle, (...)* » (PekarekDoehler, 2005 : 44).

Dans un article récent, Pekarek-Doehler paru en 2005 que « *la compétence ne relève pas uniquement de la responsabilité individuelle du sujet parlant ; elle est au contraire liée aux activités d'autrui, (...), et implicitement ou explicitement partagées par les membres de groupes sociaux.* » Pekarek- Doehler (2005: 48). Dans un autre article paru en (2007), l'auteure propose une destruction de ce quelle appelle « *des mythes¹⁸* » qui traversent les conceptions courantes de la compétence en langue et du locuteur qui la possède ». Elle envisage des conceptions alternatives sur la base d'observations théoriques et empiriques et souligne la nature collective et située de cette compétence et son caractère articulé aux contextes de sa mobilisation (Mondada, 2006 ; Pekarek Doehler, 2005).

Vu sous cet angle, cette reconnaissance de la nature située des compétences a des implications fondamentales sur la manière de comprendre et d'évaluer la production de l'apprenant. Comme l'a souligné Pekarek dans le même article, cette production

« n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit

¹⁸ « *le mythe du locuteur natif comme point de référence pour 'mesurer' les compétences ; le mythe du locuteur monolingue ; le mythe du 'lonely speaker' – soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ; le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui – une fois acquises – seraient transposables d'un contexte à l'autre* » (idem) .

complexe de l'interprétation que l'apprenant fait de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de ses propres activités à celles d'autrui ». (Pekarek-Doehler, 2005).

Ainsi, la thèse cherche à comprendre la notion de compétence interactionnelle et réponds aux questionnements suivants : quelles composantes inclue-t-elle ? Et comment la développer en classe de langue ?

2.1.5. *L'interaction comme objectif d'apprentissage en classe de FLE*

Dans une perspective interactionniste, l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ne se limite pas seulement à l'acquisition de formes et structures linguistiques mais consiste à faire acquérir certains savoir-faire nécessaires à l'expression orale par le recours à des activités interactives qui permettent aux élèves de communiquer entre eux et de construire des savoirs et des savoir-faire langagiers. C'est « *à travers ce processus dynamique de l'interaction, (...) que se transforment, se consolident et se construisent des compétences langagières.* » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 113).

Dans cette perspective, l'introduction en classe de la notion d'interaction bouscule les traditions des enseignants qui n'offrent aux élèves que peu d'opportunités pour le développement de leurs ressources pour communiquer à l'oral. L'apprenant doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, s'exprimer librement et de façon personnelle. Comme le souligne Coste (1984 : 22) :

« Ce qui compte, c'est que les apprenants s'engagent, en classe même, dans des événements de communication (...) où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle d'élève -répondant-aux-questions-du-maître ».

Dès lors, apprendre aux élèves à interagir dans une langue, c'est leur donner l'occasion de « *négoier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations partagées, dans des circonstances données* ». (Coste, *ibid.* : 22).

De son côté, le CECRL (2001) a bien mis en évidence l'interaction (orale ou écrite) comme activité communicative langagière spécifique (à côté des activités de réception, de production et de médiation). Elle exige des stratégies communicatives ou d'interaction spécifiques dans la mesure où « *dans la perspective actionnelle du CECR, l'interaction est investie d'étiquette de compétence pleinement autonome* » (Brouté et Roussel, 2008 : 5).

2.2. La compétence interactionnelle : essais de définition

L'apprenant est désormais perçu comme un participant actif qui exploite les ressources linguistiques dans et par l'interaction. Il s'ajuste et coordonne ses propos au contexte dans lequel il interagit avec des participants. Cette nouvelle vision de l'apprenant a conduit la recherche non pas une compétence linguistique ou communicative, mais, une compétence interactionnelle résolument actionnelle (Pekarek-Doehler 2010, 2006, 2005b, Fasel Lauzon 2009, Berger 2008.). Dès lors, la compétence interactionnelle se trouve à l'heure actuelle au cœur des préoccupations éducatives en matière de langues :

« Un enjeu central pour la recherche sur l'acquisition des langues consiste à interroger la nature de la compétence d'interaction et l'efficacité des moyens mis en œuvre pour l'évaluer. En effet, une définition précise de cette compétence fait, encore, défaut de même que les descripteurs détaillés qui permettent de l'évaluer » (Pekarek Doehler, 2009).

La question est de savoir ce que signifie exactement ce concept, dans quelle mesure il est évaluable et de quelle manière l'évaluer.

En fait, la compétence continue à être un objet d'études dans plusieurs disciplines, en sciences du langage, en sciences de l'éducation, en didactique, etc. Il se révèle donc, difficile de lui attribuer une définition précise puisque ces disciplines ont mûri leur réflexion à ce sujet grâce à l'évolution et aux résultats des recherches multidisciplinaires. Voilà pourquoi il serait mieux de ne parler, en didactique des langues, que d'une compétence interactionnelle au singulier ou d'interaction.

Si Hymes (1972) définit la *compétence de communication*, comme «*la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* », Pekarek-Doehler (2006), contredit ce mythe pour la décrire comme compétence d'interaction collective et située. Pour l'auteure, la compétence ne relève plus uniquement de la responsabilité du sujet parlant du fait qu'il s'ancre de manière collaborative dans une interaction avec autrui. Deux types de définition sont dégagés :

- Une définition globale, la compétence interactionnelle est définie comme la capacité à participer de façon appropriée à des interactions verbales (Mondada, 2006 ; Pekarek-Doehler et al 2009), au sein d'une communauté de pratique (Cekaite, 2007 ; Hellermann, 2008).

- Des définitions inventaires qui proposent une liste de composantes et de notions plus ou moins exhaustives d'éléments constitutifs :

- **un ensemble de stratégies à mettre en œuvre lors d'une interaction**

La compétence interactionnelle est conçue comme « un *ensemble de stratégies à mettre en œuvre lors d'une interaction* » Kramsch (1983). L'idée de stratégie est éclairée par Kramsch en considérant qu'une interaction implique toujours de la part des participants la négociation, l'anticipation, les réponses et les problèmes de compréhension éventuels et la clarification de leurs propres intentions et celles des autres.

« Négociation du sens, gestion des tours de parole, signaux de début et de fin, prise d'initiative et attirer l'attention, gestion des sujets abordés, élaboration à partir des propos de ses interlocuteurs, rétroactions » (Kramsch, 1983).

Le Cadre Européen Commun de Référence (2001) considère, aussi, que

le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. (CECRL, 2001 : 69)

Dans ce sens, il distingue trois types de stratégies interactives :

- Tour de parole (Prendre la parole) : commencer, maintenir et terminer une conversation ; intervenir dans une conversation ou une discussion, en utilisant souvent une expression, préfabriquée pour y arriver ou pour gagner du temps pour réfléchir.

- Coopérer : confirmer qu'on a compris ; être capable de donner un retour d'information et de relier sa propre contribution à celle des interlocuteurs qui sont intervenus ; faire un résumé du point où la discussion est arrivée pour en dresser le bilan...
- Faire clarifier : indiquer qu'on a compris ou qu'il y a un problème de compréhension ; demander de répéter ; poser des questions pour vérifier qu'on a compris ou demander des précisions. (CECRL¹⁹, 2018).

- **Ensemble de capacités procédurales**

Dans son étude parue en 1999, portant sur les difficultés rencontrées par des apprenants d'une L2 de niveau avancé, à participer à la gestion locale d'une interaction dynamique et rapide, Pekarek-Doehler a utilisé le terme de « *compétences discursives* » pour désigner les capacités procédurales qui entrent en jeu dans l'organisation et la construction du discours en interaction verbale. Il s'agit d' :

« un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socio-culturels ou linguistiques spécifiques et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles : prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier des thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux,...» (Pekarek-Doehler, 1999 : 11).

Les compétences discursives, ainsi, intègrent la capacité à gérer le discours selon les principes de l'organisation conversationnelle et des capacités, qui permettent de négocier, d'argumenter, de développer, etc. Une telle conception élargit les procédés que les interlocuteurs emploient pour gérer l'interaction, tels que : prendre, garder ou passer la parole, enchaîner sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, défendre son point de vue, etc. Pekarek-Doehler (1999) a substitué la notion de « *compétences discursives* » par la notion de *compétence interactionnelle*.

¹⁹ CECRL, Volume complémentaire, 2018 : 103-105)

- **Ensemble des méthodes pour interagir**

Dans leur introduction, Pochon-Berger et al (2009) définissent la compétence d'interaction comme « *un ensemble des méthodes grâce auxquelles les interlocuteurs organisent les échanges verbaux et se rendent cette organisation mutuellement reconnaissable* ». Ces méthodes sont des procédés qui reposent sur un ensemble de savoir et savoir-faire interactionnels. Pour Mandada et Pekarek, (2000 : 167), « *Les méthodes constituent en effet la compétence qui permet au membre de participer à l'interaction sociale ...*».

Cette approche des « méthodes » censées être mises en œuvre par des apprenants de L2 de niveau avancé, nous paraît particulièrement pertinente par rapport au type d'interaction finalisée que nous nous proposons d'étudier.

- **Ensemble de savoir-faire propres à l'interaction**

Young et Muller (2004 : 520) présentent interactionnelle sous la forme d'une énumération de savoir-faire tels que « *la manière dont les participants co-organisent une activité, délimitent ses frontières, gèrent la parole, construisent des rôles, choisissent des registres, des formulations, des actes appropriés* ».

De leur côté, De Pietro & Gagnon, (2013), illustrent quelques aspects de l'interaction verbale à travailler en FLS tels que : « *Intervenir après un intervenant pour le soutenir dans ses propos* » ; « *S'opposer à la prise de position d'un camarade* » (en particulier en formulant des objections aux arguments présentés).

Toutes ces approches reprennent un certain nombre d'éléments, notamment la capacité à manier des thèmes qui implique l'initiation, le développement, la négociation ainsi que la capacité à prendre position face à autrui, qui paraissent à priori nécessaires dans un type de dispositif pédagogique orienté vers la réalisation d'une tâche collective.

2.3. Synthèse pour définir la compétence interactionnelle

Ainsi que cela a été posé, la notion de compétence interactionnelle renvoie à des savoir-faire interactionnels qui englobent les termes : « *stratégies* » ; « *capacités procédurales* » ; « *méthodes* » et suggèrent des solutions par lesquelles les acteurs sociaux gèrent l'interaction en cours, comme par exemple :

– exprimer son opinion, concéder ou réfuter un point de vue annoncé pendant l'interaction, relancer une conversation par une demande de clarification, auto ou hétéro-initier la réparation d'un problème communicationnel (Schegloff & al, 1977), etc.

Elle se manifeste, ainsi, dans la coordination de l'alternance des tours de parole et dans le partage de la responsabilité de la co-construction thématique des échanges. Dès lors, savoir interagir, c'est savoir mobiliser ces savoir-faire interactionnels qui s'inscrivent

«dans l'alternance des tours de parole, dans l'enchaînement séquentiel des activités, et qui est donc orientée à la fois de manière rétrospective vers le tour précédent et de manière prospective vers le tour en voie de formulation et les tours suivants. » Pekarek-Doehler (2006)²⁰.

Ainsi, de par l'approche interactionnelle dans laquelle se situe la présente thèse, la coordination des conduites discursives des participants à une conversation repose sur une distribution ordonnée des opportunités de participation (Schegloff, 2000), sur la capacité d'enchaîner sur le discours d'autrui, enchaînement essentiel pour la participation à une interaction verbale, (Pochon-Berger, 2010 : 95) parle de cohérence interactive.

Dans cette optique, nous concevons la compétence d'interaction comme une compétence-en-action (Pekarek-Doehler, 2006), observable dans et par l'interaction dans laquelle elle se situe. Elle permet aux locuteurs de prendre et obtenir la parole dans une conversation animée, de prendre position, de défendre leurs points de vue dans un débat, de demander une clarification et donner

²⁰ Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) (2006), n° 84, pp.4-45, 53

une explication. Elle présuppose, de la part des interlocuteurs, l'articulation des ressources relevant de la structuration grammaticale, de la structuration discursive et interdiscursive et de la structuration de l'interaction en cours elle-même dans l'objectif de la gérer collectivement. Dès lors, nous pouvons parler et distinguer différents types d'interactions ou genres du discours à l'oral.

2.4. Typologie des interactions verbales et genres du discours oraux

Tout comme pour les productions écrites, aujourd'hui, les chercheurs de l'analyse des discours s'intéressent à la classification des genres et à la typologie des interactions verbales.

En effet, « *les locuteurs disposent d'une foule de termes pour catégoriser l'immense variété des textes qui sont produits dans une société* » (Maingueneau, 1998 : 45). Ainsi, les usagers d'une langue classifient spontanément leur production discursive.

« Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tous premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif (...) ». Bakhtine (1984 : 285).

Dès lors, nous pouvons distinguer différents types d'interactions ou genres du discours à l'oral, de la simple discussion à la confrontation d'opinions sur un sujet (conversation familière, transaction commerciale, débat, interview, etc.). Cependant, l'intérêt d'une typologie ne réside pas dans le recensement exhaustif de tous les types possibles d'interaction.

« Il ne s'agit pas non plus de définir le type comme l'image « idéale » d'une réalité et de considérer qu'une « rencontre » est homogène et ne met en œuvre qu'un seul type (...) Autrement dit, une interaction particulière a toutes les chances de mettre en œuvre, aussi bien successivement que simultanément, plusieurs types d'interaction. » (Vion, 1996)²¹.

Catherine Kerbrat-Orecchioni affirme que « *l'activité langagière est avant tout une activité classificatoire* » c'est en effet, un moyen de se repérer car, « *on peut difficilement décrire une interaction quelconque sans prendre en compte le genre dont elle relève* » (idem). On peut, ainsi, parler de genres oraux pour caractériser tel ou tel échange comme étant un

²¹ Robert Vion, « *L'analyse des interactions verbales* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 23 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/349>.

entretien, une discussion, une interview ou un débat.

La notion de genre apparaît comme une manière d'organiser et de classer différents types de textes oraux. « *Le genre fonctionne donc comme une norme qui intervient dans la structuration des énoncés, comme le font les formes du langage* » (Dolz & Gagnon, 2008). C'est pourquoi une prise en compte préalable des dimensions de la situation d'interaction est primordiale.

Chaque domaine d'activité engendre ses propres formes d'énoncés spécifiques et situe le langage dans un contexte précis, l'ancre dans une communauté et le rend pertinent dans une situation donnée. Bakhtine (1984) recense deux types de genres

- Le **genre du discours premier** ou primaire : échanges spontanés de la vie courante, face à face immédiat, conversation familière ;
- Le **genre du discours second** (roman, théâtre, conférence, débat) : échanges culturels plus élaborés. Ces genres sont souvent régis par des conventions socioculturelles qui leur donnent leurs caractéristiques linguistiques.

Pour l'auteur, il existe « *le genre de discours premier (simple) et le genre de discours second (complexe)* » (1984 : 267).

Les discours du genre premier entretiennent « *un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles ils sont produits* » (Bronckart, 1996 : 62), qui sont de l'ordre de l'interaction quotidienne.

Les discours de genre second « *apparaissent dans les circonstances d'un échange [...] plus complexe et relativement plus évolué* » (Bakhtine, 1984 : 267), qui sont de l'ordre spécifique et élaborés dans des activités littéraire, scientifiques, politiques. Bakhtine a déjà affirmé, « *pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout* » (Bakhtine, 1984 : 284).

Dans une autre étude faite à partir des travaux de Hymes, sur le genre de l'oral, Kerbrat-Orecchioni et Traverso, (2004)²² rappellent qu'il est difficile de décrire une interaction sans prendre en compte du genre dont elle relève. Elles affirment que les « *productions orales relèvent de genres divers, c'est-à-dire qu'ils se distribuent en familles* ». Elles admettent l'existence de deux sortes de genres qu'on appelle : le G1 (genres 1) et le G2 (genres 2).

Le G1 (genres 1) correspondent à des *types d'interaction* qui regroupent « *des catégories de textes plus ou moins institutionnalisées dans une société donnée* » (Kerbrat-Orecchioni & al. 2004 : 42) : des interactions qui sont en quelque sorte « *attestés* » Kerbrat-Orecchioni (2005 :71) dans une société donnée telle que *la conversation, la discussion, le débat, le marchandage, l'interview, l'entretien ou la consultation, etc.* Toutes sont potentiellement exploitables et exploitées en classe sous forme de simulations.

Attestés, donc, respectant des codes d'interaction qui sont en général partagés par les participants, comme certains savoir-faire interactionnels généraux fonctionnels intervenant dans l'organisation du discours en interaction telle que les règles qui permettent la gestion des tours de parole ; les règles qui régissent l'organisation structurale de l'interaction ; les règles qui interviennent au niveau de la relation interpersonnelle. Ces règles et créent un système de droits et de devoirs liés au type d'interaction en cours (Kerbrat- Orecchioni, 1990).

Or, les G2 correspondent à des « *"types" plus abstraits de discours caractérisés par certains traits de nature rhétorico- pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive* » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, idem).

Pour ces deux auteures, ils correspondent à certaines catégories discursives identiques à celles de l'écrit (narration, description, argumentation), et à certaines unités pragmatiques dans la mesure où ils se caractérisent par une organisation stylistique reconnaissable. Ce sont les « *types de discours* » ou « *types d'activités discursives* », l'exemple de l'argumentatif, de l'explicatif,

²² Langages n°150 « *linguistique des genres* »

du descriptif, et autres G2 sont des savoir-faire interactionnels spécifiques.

Ceci dit, une interaction n'est pas forcément dominée par un seul genre. R. Vion souligne que « *non seulement des types différents peuvent se succéder dans une même interaction, mais, en un même point de son déroulement, ils peuvent se combiner et jouer de manière plus ou moins conflictuelle* ». (Vion, 1992 :122). Ainsi, au sein des G1 on trouvera des G2. D'une manière générale, les G1 sont composés de diverses variétés de G2.

Vion (2000 : 135) classe, également, les interactions verbales dans deux grandes catégories : les interactions sans structure d'échange et les interactions à structure d'échange (celles qui intéressent cette recherche). Dans cette dernière catégorie, les participants s'échangent les rôles interlocutifs, c'est-à-dire que le locuteur devient interlocuteur et, réciproquement, l'interlocuteur prend la parole et devient le nouveau locuteur.

Une interaction particulière a toutes les chances de mettre en œuvre, aussi bien successivement que simultanément, plusieurs types d'interaction. Autrement-dit, il arrive qu'une interaction passe d'un genre à un autre au fur et à mesure de sa progression, par exemple une discussion peut devenir une négociation, cette dernière peut également se transformer en dispute.

2.5. Les savoir-faire interactionnels intervenant dans les interactionsorales

Les typologies de Bakhtine (1984), de Kerbrat- Orecchioni & Traverso (2005) et de Vion (1992), ont permis la distinction entre les savoir-faire interactionnels généraux et les savoir-faire interactionnels spécifiques. Les premiers sont généralement stables, routiniers, et les seconds sont flexibles et adaptés au genre discursif oral en cours. Ainsi, chaque type d'interaction implique la mise en œuvre de savoir-faire interactionnels généraux et de savoir-faire interactionnels spécifiques.

2.5.1. Les savoir-faire interactionnels généraux

Dans son étude doctorale, Pochon-Berger (2010) démontre que les méthodes liées à la construction (conjointe) de l'interaction verbale sont des « *savoirs procéduraux, socialement partagés par les acteurs* » (Schegloff, 1991), reconnues par les « *interactants* », car elles sont « *récurrentes, ayant déjà été accomplies de manière similaire à travers l'histoire interactionnelle des membres, (...)* » Pochon-Berger (2010 : 78). Cette nature récurrente de procédures et l'accomplissement de ces savoirs procéduraux suppose de la part des interlocuteurs de :

« **former des mots et des énoncés** au moyen des ressources morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales disponibles, **gérer la cohérence de leurs énoncés** au sein d'un tout discursif, **coordonner** leurs propos avec ceux d'autrui, **articuler leurs tours de parole** au déroulement séquentiel de la dynamique interactive, et ainsi **contribuer au maintien** de la cohérence non seulement intra-discursive (au sein de son propre dire) mais aussi inter-discursive, soit interactive. » (Fasel Lauzon & al, 2009 :123-124).

A travers cette citation, la compétence d'interaction regroupe des savoir-faire linguistiques, discursives et interactionnelles généraux, structurés et coordonnés et qui interviennent dans l'organisation des interactions verbales. Autrement-dit, la compétence d'interaction fait objet de subdivisions en catégories : en composantes, en ressources ou en dimensions (Berthoud (1993) ; Coste (2004) ; de Pietro (2002) ; Mondada (1995), Pekarek (2007).

- La dimension linguistique concerne la morphologie, la syntaxe, le lexique.
- La composante discursive concerne la structuration, les règles d'enchaînement, la progression argumentative, la progression thématique,
- La composante interactionnelle concerne le maintien des tours de parole, la coordination de ses actions avec celles des participants, etc. Ainsi, former des énoncés, gérer la cohérence interdiscursive, articuler les tours de parole (l'alternance des modes de parole, le degré d'engagement), sont autant de savoir-faire interactionnels généraux qui contribuent au déroulement de l'interaction.

□ Former des mots et des énoncés

La capacité des interlocuteurs à utiliser les outils linguistiques, à disposition, relatifs au lexique, à la grammaire, à la sémantique, à la phonologie, et à l'orthographe, « *ce dont un locuteur a besoin pour communiquer* » (Gumperz, Hymes, 1972 : 7) est une exigence du verbal. En effet, comme le souligne (Orvig, (2003 : 281)²³, le choix des mots, peut se marquer par diverses modalités : les modalités de phrase (déclaratives, interrogatives, exclamatives ou injonctives), l'opposition affirmation /négation, la modalisation (des modulations concernant les prises de positions, les influences, la vérité des propos énoncés, etc.). Dès lors, la longueur syntagmatique, la proposition d'une grande quantité d'informations à travers les longues reformulations, par exemple, peuvent être considérées comme des savoir-faire d'une composante linguistique. Vu sous ces angles, la mise en mot constitue un savoir-faire général puissant pour construire une prise de parole dans une interaction.

□ Gérer la cohérence des énoncés (intra-discursive)

La cohérence constitue une dimension clé des enchaînements discursifs,

²³ Salazar Orvig, (2003), « *Eléments de sémiologie discursive.* » In Moscovici & Buscini. (Ed.), Les méthodes des sciences humaines. Paris : Puf (pp. 271 -292).

de la progression de l'énoncé. Il s'agit, ici, de données monologiques telles qu'étudiées dans le domaine de la linguistique textuelle et l'analyse des discours (Halliday & Hasan, 1976) pour saisir la signification d'un discours dans son ensemble. Cette cohérence est essentiellement intra-discursive.

□ **Coordonner leurs propos avec ceux d'autrui et articuler leurs tours de parole**

Les travaux en analyse conversationnelle et en linguistique interactionnelle ont minutieusement décrit l'architecture des interactions verbales en se penchant, notamment, sur l'organisation des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 1996, etc.). Ces travaux soulignent que le fonctionnement des tours de parole dans les interactions est *« non-prédéterminé, local ou immédiat. C'est au fond celui que décrivent Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) avec le schéma de l'alternance a-b-a-b. Non seulement chacun a droit à la position de locuteur, mais l'alternance se construit dans l'instant. »* Traverso (2005). Ceci constitue un savoir-faire récurrent et généralisé.

À propos de l'allocation de la parole, elle est sans doute l'activité essentielle du système d'alternance de la parole et du format de participation à l'interaction (Goffman, 1974). Elle concerne, selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 164-165) le concept de « next speaker » dans les situations interactives et qui distingue :

- ▶ Les situations où *« les tours sont alloués par une personne extérieure à l'échange proprement dit »*.
- ▶ Les situations où *« les changements de tours sont négociés par les membres eux-mêmes du groupe »*. Deux solutions sont alors envisageables : soit le next speaker est désigné, soit ce next speaker s'auto-sélectionne en profitant d'une situation d'entrée en tour ou interrompt le « locuteur en titre ». Ainsi, la gestion des prises de tour constitue un savoir-faire interactionnel important et une *« dimension (s) essentielle (s) de la compétence d'interaction »* (Pochon-Berger,

(2010).

□ **Contribuer au maintien de la cohérence interdiscursive**

La capacité à contribuer au maintien interactif par une cohérence interdiscursive est décisive, c'est l'essence même de l'organisation des activités interactives. Pochon-Berger, (2010 : 3) parle de « *cohérence interactive* » qui se trouve dans le partage de la responsabilité de la co-construction actionnelle et thématique des échanges.

Un tour de parole suppose qu'il soit « *inscrit dans la continuité du discours précédent sur le plan actionnel et thématique...* » (Ibid.). On parle, aussi, d'une « *cohérence séquentielle* » à travers laquelle le locuteur réalise une action interactive au regard de la séquence-en-progress (Gardner, 2007) et/ou une « *cohérence topicale* » Schegloff (1990) occasionnelle (Mondada, 2003; Berthoud & Mondada, 1995 ; Schegloff & Sacks, 1973). Les topics sont introduits en fonction des occasions qui se présentent (Pochon-Berger, 2010 : 240) au cours de l'interaction.

Cohérence interactive que ce soit *Séquentielle ou topicale*, elle se manifeste dans les enchaînements sur le discours d'autrui par des *méthodes* d'enchaînement telles que la construction conjointe d'énoncés et la complétion, les reprises des propos de l'autre, le maintien de l'attention de son auditoire (les phatiques), les demandes de clarification (E. Pochon-Berger, 2010 : 4), etc. Ces savoir-faire interactionnels fonctionnent comme des amorces de tour et constituent un répertoire général et commun mis en œuvre par les participants pour interagir concrètement à des activités interactives diverses et apparaissent quel que soit le genre de discours interactif oral : l'enchaînement des tours de parole d'un locuteur à un autre comme révélateur de la compétence d'interaction développée. On trouve :

- l'énonciation conjointe, un savoir-faire interactionnel considéré comme trace et ressource de la compétence d'interaction constituée de l'enchaînement de deux tours de parole, le second (la complétion) étant

produit dans la continuité du premier et complète celui-ci.

Dans son ouvrage, Jeanneret (1999), décrit la coénonciation entre les locuteurs comme une co-construction de tour plutôt que comme une succession de deux tours. Elle dégage deux grands types de coénonciation : la « coénonciation *en réparation* » et la « *coénonciation par attachement* ».

De son côté, Pochon-Berger (2010 : 240) démontre que « (...) *par le biais de l'expansion, le locuteur apporte un complément ou une précision* ». Dans sa thèse doctorale, elle affirme que la coénonciation se manifeste sur « *les plans syntaxique, prosodique et pragmatique* »

Sur le plan *syntaxique*, il s'agit par exemple de compléter une phrase et peut être étendue par des ajouts d'une proposition ou un syntagme.

Sur plan *pragmatique (ou actionnel)* « *équivalent à la clôture d'une séquence d'action, par exemple l'accomplissement de la deuxième partie d'une paire adjacente, ou encore la réalisation d'une requête annoncée par un pré requête* » (Pochon- Berger, 2010 : 99).

➤ la demande de clarification ou d'explication, un processus fondamentalement interactionnel. En effet, elle est un acte avec lequel un locuteur peut demander la clarification des éléments non compris. « *Une explication apparaît lorsqu'émerge un problème de compréhension qui constitue un obstacle à la suite de l'interaction.* » (Fasel-Lauzon, 2010). Elle correspond au schéma de la « séquence *explicative* » (idem) qui se déroulent souvent sous la forme d'un échange à trois constituants et peut s'étendre :

- signale une demande de clarification ou d'explication avec une modalité interrogative : il initie un échange sous forme de question ;
- (B) propose une explication ou une clarification/ répondant à la question ;

- (A) demande de préciser, encore, ou signale sa compréhension par une marque d'accord ou de désaccord ou de remerciement.
- Le discours phatique : ce discours a pour fonction d'attirer l'attention de son interlocuteur. Des marqueurs phatiques tels que « *tu sais* » ou « *tu vois* » qui appellent une manifestation d'attention de la part des interlocuteurs indiquent la continuité du discours et introduisent généralement une intervention.
- La reprise ou la *reformulation*, comme conception similaire du terme (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010), est un phénomène courant dans les dialogues (DeWeck, 2000 ; François & al. 1977) et les conversations ordinaires (Vion & Mittner, 1986 ; Gülich & Kotschi, 1987; Tannen, 1989; Vion, 1992 ; Pallotti, 2002 ; Traverso, 2005) pour organiser les activités discursives. Orvig, (2000 : 86) souligne que « *la reprise ne serait pas uniquement réutilisation, mais renvoi à un énoncé antérieur, un pont jeté entre deux discours.* » cité par E. Pochon-Berger, 2008).

Par ailleurs, c'est un savoir-faire interactionnel général du fait de sa récurrence : il émerge de la dynamique de toute l'interaction verbale pour assurer la cohérence inter-discursive dans les interactions à plusieurs participants. Ainsi, « *la reprise serait (...) une trace d'une compétence d'interaction* » Pochon-Berger (2008 : 44)²⁴. Cette auteure lui assigne deux fonctions :

- la reprise comme ressource pour la construction du tour et
- la reprise comme dispositif d'entrée dans le tour.

En ce sens, l'auteur relève l'importance interactionnelle du début du tour de parole pour établir le droit à cette parole (Gardner, 2007).

- *L'accord et le désaccord* comme lieux d'observation de la

²⁴ Dans les travaux Neuchatelois delinguistiques, (2008), n°48, (pp 43-61).

compétence d'interaction. Etant donné que la confrontation de points de vue mobilise l'engagement des interlocuteurs qui s'investissent dans leur travail communicatif, ces actes d'accord et de désaccord semblent constituer des savoir-faire particulièrement prometteurs pour l'exercice et le développement de la compétence interactionnelles des interactants.

Tous ces composantes ou savoir-faire interactionnels généraux s'adaptent aux diverses interactions verbales : ils ne sont pas circonscrits uniquement dans l'une ou l'autre. Cependant, pour interagir de façon appropriée dans les différents genres oraux, des savoir-faire interactionnels spécifiques relevant des activités discursives sont nécessaires. Mais en quoi les savoir-faire interactionnels peuvent être considérés comme spécifiques ?

2.5.2. Les savoir-faire interactionnels spécifiques

Le choix de certaines modalités énonciatives plutôt que d'autres constitue autant de renseignements et d'indices permettant de caractériser à la fois le type d'activité du locuteur, et son comportement dialogique. « *Outre l'intention générale de communiquer, le locuteur a aussi l'intention de communiquer sur un certain mode...* » (Récanati, 1981).

De fait, les travaux socio interactionnisme (Pekarek, Mondada, Fazel-Lauzon, Young, etc.), soulignent que

« mettre en œuvre sa compétence interactionnelle en langue implique l'acquisition d'un certain nombre de ressources spécifiques de plusieurs ordres liés aux fins de la gestion de l'interaction » Young (2011)

Ces ressources se déploient, par les interlocuteurs, en accord avec les spécificités de la situation d'interaction en cours. En effet, les « *ressources interactionnelles comme n'étant intelligibles qu'à la lumière du contexte particulier au sein duquel elles sont mobilisées.* » Pochon-Berger (2010).

Pour Pekarek-Doehler la compétence interactionnelle intègre

« un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socio-culturels ou linguistiques spécifiques et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles : prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier des thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches). (Pekarek, 1999 : 10-11).

La compétence interactionnelle regroupe des savoir-faire interactionnels généraux qui relèvent des principes de l'organisation des interactions verbales, mais aussi, des savoir-faire procéduraux spécifiques tels que

« (...) proposer un point de vue », « prendre en compte la voix des autres dans le champ de la controverse », « convaincre les pairs en construisant un discours cohérent » et « négocier ce qui fait preuve » (Jaubert ,2007 : 56-63).

Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux selon une structure sur laquelle les interlocuteurs s'accordent au fur et à mesure.

Dès lors, divers savoir-faire interactionnels spécifiques à un genre donné, émergent. Concernant le débat, par exemple : donner son point de vue, étayer l'argument qu'on avance, reprendre la parole de l'autre dans son propre discours afin de soutenir ou approfondir ses arguments ou adhérer au contenu propositionnel de l'autre pour lui donner de la crédibilité (Grize, 1990) ; exprimer d'abord un certain accord pour ensuite marquer son désaccord (Dolz & al, 2002 : 273-296), etc.

Ainsi, la compétence d'interaction articule des savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques, liés à la gestion des tours de parole, au maintien du contact interpersonnel, et donc, à l'organisation du discours en interaction,... Ces savoir-faire constitueraient une sélection qui

« comporterait plusieurs atouts : (a) elle rendrait compte de l'inscription du langage dans des contextes actionnels spécifiques; elle permettrait l'identification d'observables et de critères d'évaluation concrets et opérationnels ; elle rendrait

possible la comparabilité intra- et interindividuelle des manières d'accomplir ces activités communicatives. » Pekarek-Doehler (2007).

Le tableau qui suit présente les savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques qui interviennent dans le débat, genre oral qui nous intéresse dans la présente recherche :

Savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat

Compétences interactionnelles spécifiques au débat	Exprimer son opinion et/ou prendre position
	Justifier sa position ou son opinion par un ou plusieurs arguments
	Appuyer son propos et étayer ses positions par des exemples.
	Exprimer son accord : soutenir un intervenant dans ses propos ; manifester l' <u>adhésion</u> à ce que disent ses interlocuteurs
	Exprimer son désaccord et ou s'opposer à la prise de position d'un intervenant en formulant des objections.
Compétences interactionnelles générales	Reprendre et reformuler : rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit ; reformule l'idée de l'équipe adverse ; résumer ; reformuler en ajoutant son désaccord ou son accord.
	Demander des clarifications : formulation d'une interrogation d'une demande de précision par rapport aux objets discursifs en circulation ou par rapport à une intervention précédente ; Réagir en répondant
	Attirer/maintenir l'attention de son auditoire (phatiques)
	Interrompre son interlocuteur pour prendre la parole.
	Montrez la fin de son intervention (usage de conclusifs).
	Reconnaître et accepter les différences : modifier éventuellement son avis
	Co-énoncer (L'énonciation conjointe)

Tableau 3 : Savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques intervenant dans les genres oraux

La mise à jour de ces savoir-faire ne peut qu'alimenter les débats des didacticiens pour l'enseignement de l'oral en classe de langue. Comme l'indique Plane (2004), à partir d'une enquête qu'elle a menée auprès d'un public d'enseignants en formation, la conduite argumentative est la conduite orale la plus souvent citée et fait partie des enseignables oraux sans que ce qu'elle recouvre soit clairement identifié.

Ces savoir-faire interactionnels constituent des critères d'évaluation de la compétence interactionnelle des interlocuteurs, à côté des savoir-faire non-verbaux.

2.6. Quel modèle d'enseignement pour le développement de la compétence interactionnelle en classe de langue

Les recherches sur les processus et les phases de développement de la compétence d'interaction en L2 (Fasel-Lauzon & al (2009) ; Hall & Pekarek-Doehler 2011) en classe de langue, sont peu développées. A ce propos, Fasel-Lauzon & al (2009) soulignent que « *les travaux qui proposent une description détaillée du développement de la compétence d'interaction sont encore très rares* ».

De son côté, (Young 2011) affirme qu'« *aucune étude, à ce jour ne s'est intéressée à l'enseignement de la compétence d'interaction.* ». En contexte d'une L1 « *les locuteurs natifs acquièrent implicitement un certain nombre de caractéristiques de la compétence interactionnelle* » Bouchard, 2005).

Pourtant, l'alternative, pour l'enseignant d'une langue étrangère, est de réaliser un pari, qui doit permettre, dans la classe, d'obtenir un résultat proche de celui de l'exposition sociale à cette langue. Ainsi, l'enjeu majeur d'une formation en langues est la mise en place des activités interactives diverses dans la mesure où l'objectif de la didactique des langues est le guidage de l'apprentissage d'une telle compétence interactionnelle quotidiennement. De fait, le document d'accompagnement du programme algérien de français en 2^{ème} année secondaire (Mars, 2005 :21) souligne que

« L'enseignant doit savoir, régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. (...) il est, donc, nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production des messages oraux²⁵.».

Dès lors, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus : on doit viser l'apprentissage de maîtrises de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des objectifs de communication et d'interaction en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles. « *Il s'agit, surtout de*

²⁵ Document d'accompagnement du programme de français, 2^{ème} année secondaire (Mars,2005 : 2)

concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication. » (Germain, 1993 : 211).

En effet, la compétence en expression orale ne s'acquiert que par l'interaction verbale. Il incombe, alors, à l'enseignant de langue de recourir à un éventail de type d'interactions et de genres discursif oraux comportant une dimension interactive pour développer les savoir-faire interactionnels qui entrent en jeu dans chaque type d'interaction.

« L'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type d'interaction qui sera le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction et la négociation du sens. » (Kramsch C., 1984 : 34).

Il est nécessaire pour les enseignants de chercher et fournir aux apprenants les occasions de conversations, les moyens de prendre la parole. Autrement-dit, d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de communiquer plus ou moins convenablement avec des locuteurs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques. Les genres ne pourraient pas être des appuis pour l'apprentissage de l'oral en interaction ?

2.7. Types de genres oraux pour développer la compétence interactionnelle

Différents types d'interactions orales participent au développement des pratiques langagières en classe des apprenants d'une langue. Tout d'abord, une discussion ou un oral pragmatique qui permet de prendre la parole lors de situations concrètes de la vie quotidienne et de développer des capacités d'analyse de la situation de communication. La participation à des interactions verbales en classe, qui varient en fonction du nombre d'interactants (Lerner, 1993), de l'objectif pédagogique (Seedhouse, 2004 ; Walsh, 2006) et des modes de gestion de l'interaction (Pekarek-Doehler, 2002),

« s'avère être une dimension cruciale du développement de compétences en L2. » (Pochon-Berger, 2010 : 34) dans la mesure où « la compétence d'interaction en L2 (...) (est) un objet d'apprentissage ne pouvant être développé qu'à travers la pratique elle-même. » Clélia Farina & al (2012).

Puisque toute production verbale prend la forme d'un genre oral²⁶, les productions langagières en classe sont constituées de nombreux genres qui définissent les productions orales. Dans cette perspective, des activités proposées, s'inscrivant dans un contexte d'interdépendance, permettent à l'enseignant de diagnostiquer les besoins et d'observer les stratégies d'écoute et de prise de parole, enseignées de façon explicite ainsi que l'évolution des compétences interactionnelles. De fait, Moisan (2000) valorise « *la discussion* » ; Maurer, (2003) propose « *l'oral pragmatique* » ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, (1987, 2001, 2002) pensent que *les genres oraux modélisés* tels que le débat, l'interview sont les plus pertinents pour développer la compétence d'interaction des élèves en classe de langue.

²⁶ Le terme de genre correspond malgré la référence commune à Bakhtine à des acceptions différentes, renvoyant soit aux genres normés pratiqués dans l'univers social, soit aux configurations mises en œuvre dans les conduites langagières (raconter, expliquer, exposer, résumer), qui articulent un rapport à l'interlocuteur, une forme de structuration, un type de cohérence (Nonnon, 2016).

2.7.1. Développer la compétence d'interaction par la discussion (Moisan, 2000)

Moisan (2000 : 34) dans son article « *Valoriser la discussion pour raviver la communication orale* »²⁷ conçoit la discussion, comme « *une activité privilégiée pour développer les compétences langagières des élèves* ». Elle se situe loin des exposés monogérés qu'il décrit comme de l'« *écrit oralisé* ». L'enseignant doit prévoir et organiser des moments de discussion au cours desquels les élèves interagissent entre eux, « *des discussions qui leur permettent de se questionner, de se donner un point de vue, de l'expliciter à l'aide d'exemples, de l'approfondir, de l'éprouver à l'aide de contre-exemples, de le nuancer, de le reconsidérer, etc.* » (Ibid.).

Ainsi, Moisan écrit que « *l'engagement personnel* » et « *le sens de coopération* » constituent des indicateurs de réussite en communication orale en classe. Ils sont observés lorsque

« *l'élève démontre sa capacité à coopérer en acceptant des compromis, en interagissant avec souplesse, en suivant des règles de fonctionnement ou des procédures dictées par la forme, en assumant un rôle particulier, en respectant les rôles de chacun, en recourant à des gestes qui maintiennent la communication (rôle phatique)* » (2000 : 36).

L'utilisation de la discussion est intéressante pour enseigner l'oral et développer la compétence à interagir.

2.7.2. Développer la compétence interactionnelle par l'oral pragmatique

L'oral pragmatique, concept développé par Maurer (2001), a pour objectif de développer à l'école les capacités d'analyse de la communication en passant par un enseignement des actes de parole, ou de langage, qu'il appelle « *actes périlleux* » (poser une question, s'excuser, accepter un compliment, apprendre à interrompre, demander (de répéter, une chose, une information, une permission), donner un ordre, exprimer son désaccord, etc.) afin de favoriser des comportements communicatifs efficaces.

²⁷ Mario Moisan (2000) « *Québec français* », n° 118, p. 34-38. <http://id.erudit.org/iderudit/56056ac>

Plusieurs chercheurs didacticien se sont intéressés à l'enseignement de l'oral pragmatique entre autres : Messier & Roussel, (2008), Dumais (2011a), Lafontaine, (2007).

L'un des enjeux de la didactique de l'oral, selon Maurer, à travers l'approche pragmatique, est de rendre tous les apprenants égaux devant les actes de parole et de contribuer à l'éducation de respect de l'autre. Pour ce faire, il importe de faire apprendre aux élèves « *ce à quoi ils croient comme une vérité absolue n'est qu'une façon de voir les choses, mais qu'il en existe d'autres, également soutenables* » Maurer, (2003 : 34).

Nous dressons une liste non exhaustive des actes périlleux (selon Maurer, 2001)

- Actes qui menacent la face de l'interlocuteur :
- actes qui font pression sur l'interlocuteur et qui l'obligent ou l'empêchent de faire un acte : ordre et demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement ;
- actes qui prédisent un acte du locuteur à l'égard de l'interlocuteur et qui obligent l'interlocuteur à l'accepter ou à le rejeter : offre, promesse ;
- actes qui expriment un désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens et qui amènent celui-ci à se protéger : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir
- actes qui montrent que le locuteur émet une évaluation négative : critiques, reproches, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort ;
- actes qui montrent que le locuteur ne se soucie pas de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre.
- Actes qui menacent la face du locuteur lui-même
- actes de remerciement supposant une dette ;
- excuses ;
- acceptation d'une offre ;
- acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet du compliment) ;
- reconnaître ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité.

2.7.3. Développer la compétence d'interaction par les genres oraux « formels »

Les genres oraux sont utilisés par des didacticiens du français depuis près de 30 ans (Le Français Aujourd'hui, 2007). Dolz & Schneuwly (1998), entre autres, considèrent que l'enseignement de l'oral devrait surtout être celui des genres publics. En communication orale, cette approche fait de l'oral un objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation autonome (Dolz & Schneuwly, 2000 : 92).

L'intérêt de s'appuyer sur les genres dans l'enseignement a été justifié notamment dans les travaux de M. Bakhtine (1984), qui affirme :

« Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). [...] Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. » (Bakhtine, 1984 : 285).

Les genres oraux, dont l'interaction orale constitue l'aspect dominant, apparaissent comme étant un ensemble d'outils de production de discours oraux ayant des caractéristiques semblables dans des situations semblables. L'entrée par les genres permet de mettre en place des apprentissages langagiers spécifiques, des conduites langagières précises et utiles à l'oral en interaction. Un genre est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques d'ordres divers, dont la configuration et l'importance relative varient d'un genre à un autre. Cette approche est soutenue notamment par Dolz, Noverraz & Schneuwly (2002). Ils proposent d'aborder ces genres à travers des séquences didactiques qui comportent une dimension interactive et fournissent une occasion pour travailler la compétence interactionnelle des apprenants.

Par exemple, dans le débat, divers savoir-faire interactionnels font l'objet d'un travail en classe : « la structuration du débat » ; « reprendre la parole de l'autre pour enchaîner ou pour le soutenir » (2002 :273), « exprimer son accord avec l'interlocuteur puis son désaccord » (2002 : 296). Ces séquences didactiques proposent aussi, de faire apprendre aux élèves « l'ouverture et la clôture de l'interview » ; « la reformulation des réponses comme procédé de relance d'une interview », etc. En fait, lors de ces échanges, l'élève est impliqué dans son apprentissage, se concentre sur le sujet, prend la parole pour faire avancer la discussion, invite les autres à s'exprimer, tient compte des idées des autres, établit et soutient le contact, clarifie son message, etc.

Ainsi, il apparaît que chacune des approches proposées par la recherche en didactique du français présente des avantages. Toutefois, l'entrée par les genres à dimension interactif est favorable au développement des savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques. Elle fournit d'intéressantes opportunités aux élèves pour la mise en œuvre de leurs compétences.

2.8. Conclusion partielle

Ce chapitre avait pour visée de présenter théoriquement les principaux éléments constitutifs de la dynamique interactionnelle chez les apprenants du français langue étrangère, qui entrent en jeu, lorsque ces derniers accomplissent une activité interactive.

D'abord, ce cadrage théorique s'est arrêté sur les notions d'« *interaction* » puis a cherché à préciser la notion de « *compétence d'interaction* ».

Le cadre a situé la compétence d'interaction orale au-delà de la maîtrise de connaissances et compétences syntaxiques, lexicales ou phonologiques qui sont régulièrement l'objet d'études. Elle s'envisage comme des méthodes pour entreprendre une interaction verbale grâce à des savoir-faire interactionnels d'ajustement et de coordination avec autrui que les participants à cette interaction ont ou qu'ils développent.

De ce fait, l'entrée par les genres pour enseigner apprendre l'oral en interaction est une tâche urgente d'autant que peu de recherches ont été faites pour décrire leurs configurations spécifiques²⁸.

« Le genre oriente les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc. » (Dolz & Gagnon, 2008).

Les questions qui se posent, alors, à l'enseignant portent sur la création et l'élaboration d'une situation d'enseignement définie par le genre et la prévision des conditions de son opérationnalisation en situation réelle de classe.

Il s'agit, pour lui, d'identifier des critères opérationnels permettant la description et l'évaluation des différentes dimensions enseignées. C'est ainsi qu'« *il devient possible de retracer le développement de la compétence*

²⁸ Peu de genres ont été, effectivement, décrits en didactique si on fait l'exception de : Dolz et Schneuwly (1998) qui ont proposé le modèle de quatre genres scolaires, Bernier (2001) qui s'est intéressé au compte -rendu, Baudouin (2004) à l'autobiographie, et Dolz et Gagnon (2008) à l'improvisation théâtrale.

d'interaction en analysant comment ces méthodes de gestion de l'interaction changent à travers le temps. » (Mondada 2006).

Ces mêmes questions sont posées de façon récurrente par Halté (1992) sur les genres textuels et les explorations didactiques qui leur sont liées : comment faire de l'oral un objet enseignable ? Quelle interaction oral-écrit ?

L'oral est-il un objet à enseigner ou un outil pour apprendre ? Ces préoccupations ont été abordées par Paul Cappeau et Anne Vibert lors des Rendez-vous des lettres²⁹ (2014) :

« La prise de parole étant toujours liée à une situation, l'enseignement de l'oral relève à la fois d'une approche linguistique et pragmatique. La notion de genre de l'oral réunit ces deux composantes et permet peut-être de mieux identifier l'objet à enseigner. Mais la question de la langue orale reste trop souvent le point aveugle de nos pratiques. Y a-t-il une grammaire de l'oral et doit-elle s'enseigner ? ».

Dans cette optique, le cadre méthodologique de cette thèse tente de répondre à la question suivante :

- Quels indicateurs permettent d'observer le développement de la compétence d'interaction des élèves dans la pratique des débats en FLE ?

À partir de la proposition d'une séquence didactique, nous essaierons de montrer comment les dimensions interactionnelles de la communication orale présentées dans le cadre théorique de la thèse, sont au centre de l'enseignement. Les indicateurs qui en découlent nous permettront de mettre sur pied un premier cadre analytique pour l'observation des compétences interactionnelles et leur développement.

²⁹ *Rendez-vous des lettres » sont des ateliers et séminaires, où enseignants, cadres pédagogiques, chercheurs, artistes partagent réflexions et expériences pour inviter à reconsidérer la place, les modalités et les enjeux de l'oral. Courriel électronique : redaction [at]cafe pedagogique.net (France).*

Ainsi les objectifs généraux de la recherche sont les suivants :

- 1) l'élaboration d'un modèle didactique d'un genre oral pour développer la compétence d'interaction des élèves du secondaire algérien ;
- 2) la mise à l'épreuve de ce modèle en classe.
- 3) décrire et analyser le développement de la compétence d'interaction au cours du temps de la formation des apprenants.

Chapitre 3

DESCRIPTION DES OUTILS METHODOLOGIQUES

Cette section a pour but de présenter le dispositif méthodologique de cette étude, le terrain d'étude – qui a fortement influencé à la fois les questions posées et la méthodologie suivie pour le recueil des données -, et le protocole de recherche mis en place.

L'objectif de la thèse consiste à concevoir et expérimenter une séquence didactique afin de développer la compétence interactionnelle des apprenants de FLE en contexte de classe. Les travaux sur les genres oraux interactifs constituent une référence théorique de base pour concevoir cette séquence didactique. C'est le débat, en tant que genre oral formel qui a été choisi pour ce travail. Les objectifs vont pointer des fonctionnements discursifs et interactionnels spécifiques à ce genre choisi. Les données recueillies – et qui constituent le corpus de la thèse – sont constitués de l'enregistrement et la transcription orthographique de l'intégralité de deux débats produits en amont et en aval de la séquence didactique conçue et expérimentée.

La démarche analytique est destinée à observer le développement de la compétence d'interaction en examinant les savoir-faire interactionnels intervenant dans les deux débats (avant et après la séquence didactique). Cette procédure permettra d'apprécier dans quelle mesure les savoir-faire interactionnels que déploient les apprenants de la L2 se développent à travers le temps. A cet effet, nous utiliserons des outils théoriques de l'analyse conversationnelle d'inspiration éthnométhodologique et de l'analyse du discours en interaction. L'analyse sera effectuée à l'aide d'une approche comparative des deux débats.

La recherche-intervention, entendue au sens large, constitue notre cadre général dans lequel s'inscrit notre thèse afin de produire des connaissances utiles à l'action. Dans cette optique, on présente dans ce qui suit notre statut de chercheur.

3.1. Posture du chercheur, une recherche-intervention orientée expérimentation

Christian Puren (2013) distingue deux grandes orientations dans la recherche en didactique des langues : la recherche compréhension et la recherche intervention. Cette dernière est définie comme « l'action sur le processus d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif d'améliorer ce processus en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement. » (Ibid. : 8). Ce travail s'inscrit dans cette optique.

Le dispositif de recherche a le caractère d'une expérimentation. En effet, les concepts de la didactique « *ne sauraient trouver de validité significative en dehors d'une expérimentation, d'une mise en œuvre ou au moins d'une observation fine et distanciée des faits de terrains dûment spécifiés* » (Bailly, 2014 :16). Autrement dit, la didactique est une discipline « *théorico-pratique* » (Halté, 1993 : 127) dont les recherches doivent forcément être soumises au verdict du terrain.

La recherche en didactique des langues implique de mener une réflexion méthodologique, non seulement sur l'objet d'étude mais également sur les moyens employés pour réaliser l'étude par la simple observation de classes, d'apprenants ou d'enseignants dans le cadre de pratiques pédagogiques ou des interventions d'ordre expérimental. Dès lors, plusieurs types de recherche sont envisageables.

La thèse présente une intervention qui se caractérise par « *un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement.* » (Loquet 1996), c'est mettre en place un dispositif rigoureux, et suivre un protocole. Tout au long de ce travail, une double casquette était entreprise celle d'enseignant et celle de chercheur. L'enseignant/chercheur conduit le déroulement de la séquence avec un groupe d'apprenants. Il s'agit

d'une observation-participante et d'une participation observante en immersion.

Adopter cette méthode « *consiste à éprouver par soi-même physiquement la véracité d'une proposition, toujours établie relativement à la situation actuelle* » (référence). Par ailleurs, une recherche personnelle³⁰ (Puren, 2005) dans ses propres classes est plus légère à mettre en œuvre.

Par cette intervention, dans la salle de cours choisie, deux objectifs sont visés : la production d'outils d'intervention (conception et modélisation d'une séquence didactique) et la transformation de la réalité de la classe vers une meilleure efficacité. Cette démarche est signalée par Puren (2005) qui expose le principe des démarches d'intervention proposé par Albert David (2000 : 210) en sciences de gestion :

« [...] la recherche-intervention, consiste à aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini [...] ».

L'intervention (enseignant vacataire) a été menée dans une salle du département de français à l'université de Tlemcen (Algérie). Il est souvent très compliqué d'entrer dans d'autres salles de classe pour faire de l'observation-participante ou une recherche participation observante. Être en contact régulier avec les étudiants était indispensable pour conduire cette recherche et d'avoir une connaissance de tous les éléments qui entrent en jeu.

Cette recherche-intervention à visée expérimentale, n'est pas facile à l'appliquer dans le domaine de la didactique ; c'est ce qu'explique M. Grobois (2007) dans le passage suivant :

« Dans le cadre d'une recherche expérimentale, tout doit pouvoir être contrôlé, vérifié, reproduit, recalculé. De plus, l'expérimentation suppose une comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier UNE pour en étudier les conséquences sur les autres. Or, en sciences

³⁰ cf. <http://www.christianpuren.com/cours- methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/>

humaines et tout particulièrement en matière d'enseignement/apprentissage, les difficultés suivantes se posent : l'influence de facteurs extérieurs pouvant interférer lors d'une expérimentation [...], l'existence d'un très grand nombre de variables, et le fait que certaines ne sont pas directement observables. [...] L'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation. » (M. Grosbois, 2007 : 7)

Wright (1992) affirme par ailleurs que « *transformer la classe en laboratoire de recherche présente des inconvénients car cela change la nature même de la classe ...* » (cité par Paul Arthaud, 2007 : 28).

Conscients des limites de ce type de recherche qui ne correspond pas à une recherche expérimentale à proprement parler, c'est-à-dire une recherche qui exige « le recours à des « groupes-témoins », c'est-à-dire qui ne sont pas soumis à l'expérimentation, ou qui sont soumis à des expérimentations contradictoires. Toute la difficulté, pour que ce type de recherche soit probant, est de parvenir à isoler le plus possible la variable sur laquelle porte l'expérimentation » (Puren, 2013 : 17).

Pour qualifier cette recherche-intervention, il est préférable de parler simplement d'expérience pédagogique. Celle-ci consiste à concevoir un dispositif pédagogique (une séquence didactique susceptible de développer la compétence interactionnelle des apprenants) et de l'expérimenter (tester). L'évaluation des performances successives des apprenants (en aval et en amont) permettra d'apprécier l'efficacité du dispositif proposé.

Ainsi, la recherche trouve sa légitimité et sa raison d'être dans la volonté de comprendre, d'approfondir des connaissances, de résoudre des problèmes, dont l'objectif est d'améliorer les compétences langagières des apprenants en français.

3.2. Présentation du terrain et profil du groupe d'apprenants concerné par l'expérience

L'accès au terrain de recherche n'a pas été facile. En effet, dans un premier temps, un lycée de la ville de Maghnia (Wilaya de Tlemcen) en Algérie a été choisi : le lycée Moufdi Zakaria. En effet, c'est le lieu où nous avons travaillé pendant quatre ans (2013 à juin 2017) en tant qu'enseignant contractuel de français. L'intervention a été proposée au directeur du lycée et discutée durant la première semaine du mois septembre 2017, en vue de sa mise en œuvre au début d'octobre. Pour ce faire, une demande d'autorisation d'enregistrement et de filmage à des fins pédagogiques a été envoyée à la Direction de l'éducation de Tlemcen, mais aucune suite de réponse !

En effet, conscients des difficultés inhérentes à ce genre d'intervention, prémunir dans toute la mesure du possible contre certaines objections était une préoccupation. Cependant, pour des raisons ignorées encore, plus de 20 jours étaient passés (du 20 Octobre au 10 novembre 2017) et face à l'impossibilité de recueillir nos données dans ce contexte du secondaire, d'autres choix se sont avérés nécessaires : le cycle universitaire, un terrain plus accessible, notamment avec les étudiants de la première année de licence.

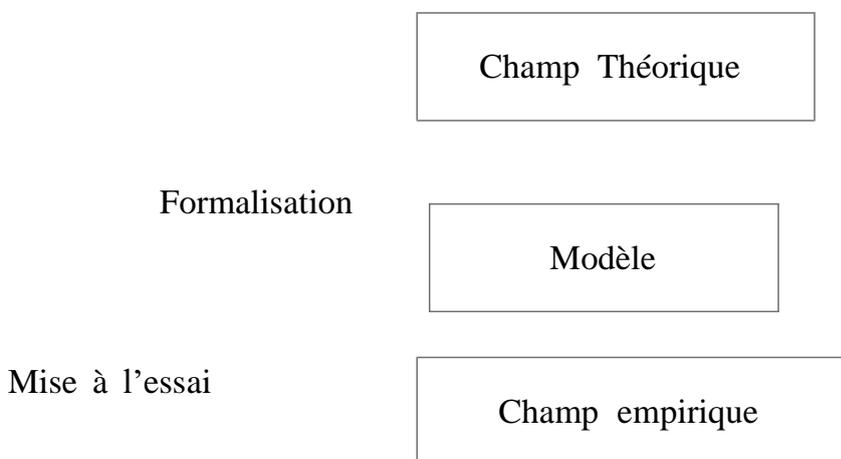
Pourquoi ces étudiants de 1^{ère} année de licence ? D'une part, parce que leur profil correspond dans une certaine mesure à celui des élèves de la 3^{ème} année du secondaire algérien. Ce sont des élèves sortant de la terminale et nouvellement inscrits au département de français. D'autre part, il était aussi plus simple pour nous de réaliser la recherche dans le lieu où nous travaillions en tant qu'enseignant vacataire depuis deux ans.

Les 22 étudiants (17 filles et 5 garçons) sont âgés entre 19 et 22 ans. Ils font tous partie du groupe G4 de la première année licence français. L'échantillon est certes petit, mais l'objectif de relever des indicateurs significatifs du développement de la compétence interactionnelle en FLE. Il faut noter que ces

étudiants, bien qu'étant inscrits en licence de français, n'ont pas tous atteint le niveau B2 et connaissent encore des difficultés à interagir en français. Ils ont été informés qu'ils allaient participer à une recherche doctorale. Afin de susciter davantage leur implication, nous avons précisé que les productions orales enregistrées allaient être anonymes.

3.3. Dispositif expérimental

Dans cette thèse, il s'agit de concevoir puis expérimenter, en classe, une séquence d'enseignement/apprentissage pour rendre compte du développement de la compétence d'interaction en FLE chez des apprenants algériens. Cet enseignement s'organise à partir de la modélisation didactique du débat en tant que genre oral. Pour cela, poursuivre les principales composantes et opérations du processus général de l'élaboration d'un modèle proposé par Walliser (1977 : 154 :) permettrait de baliser l'intervention :



Ce processus consiste en deux opérations centrales : la formalisation du modèle et la mise à l'essai du modèle. Pour mettre à l'épreuve cette modélisation, nous avons adopté une entrée par les genres oraux.

3.3.1. *Choix de l'entrée par les genres pour le développement de la compétence interactionnelle*

Par un détour théorique, apprendre une langue consiste à développer une compétence d'interaction (Firth & Wagner, 1997 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 ; Pekarek-Doehler, 2010). Pour cela, Kim, H.-Z. (2012 : 77)³¹ affirme que : « *l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est l'apprentissage d'un nouveau discours, à travers une variété de modes d'interaction...* ».

³¹ Kim, H. -Z. (2012). « *Pour un nouveau format interactionnel des activités dans l'enseignement-apprentissage du français en Corée* ». (pp.72-73).

L'enseignant doit introduire des activités interactionnelles diverses en classe. Bakhtine (1984 : 285) parle de genres de discours :

« Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout-premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif [...] ».

Le genre devient alors une activité langagière essentielle dont la maîtrise est le but. En effet, depuis au moins deux décennies, en didactique du français, on s'entend pour dire que les genres sont d'indispensables outils pour développer les compétences langagières des apprenants et qu'ils constituent le point nodal de l'enseignement du français. Il est important de souligner l'intérêt porté à la question de la maîtrise des genres de discours oraux pour le développement de la compétence interactionnelle des apprenants. Ils ne sont pas uniquement outil de communication, mais aussi, objet d'enseignement/apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1997)³².

En référence, principalement, aux travaux de J.-M. Adam, aux théorisations du cercle Bakhtine et aux travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Schneuwly & Dolz, 1997) qui mettent au premier plan l'aspect social des productions langagières, on peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, relativement stables.

Pour les apprenants du français, l'entrée par les genres est une orientation prometteuse, puisqu'elle leur permet, en classe, avec l'aide de l'enseignant, de réfléchir à leurs pratiques de communication orale afin d'améliorer leur production. Par conséquent, la planification de séquences d'enseignement et leur mise en œuvre dans la classe de français devraient reposer sur une

³² Repères n° 15 -1997

conception relativement précise des genres à partir desquels se réalisent les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale. Se questionner sur les genres oraux qui permettent d'observer l'élaboration du discours oral des apprenants dans un contexte pédagogique, c'est s'interroger sur le rapport qui existe entre le contexte de mobilisation de la compétence interactionnelle et la manière dont elle est mobilisée (Mondada, 2006).

Pour cette thèse, le débat comme genre oral et contexte de mobilisation des ressources pour l'interaction a été choisi. En effet, par son caractère interactif, son utilité, son utilisabilité et son acceptabilité, le débat intéresse l'école : « *l'école s'est donné une mission : celle de former les futurs citoyens. Or, le débat apparaît (...) comme un excellent moyen d'atteindre cet objectif* » (Souchet, 2007 : 09). La pratique du débat oral reste une des méthodes originales et comme activité interactive formelle, *outil didactique* opérationnalisable (de Pietro, 1997) et contexte d'apprentissage de la compétence interactionnelle.

3.3.1.1. Le débat oral, un genre pour développer l'interaction

Le débat est un moyen didactique de prise en compte de la classe en tant que communauté, (enseignant, élèves de la classe), communauté dans laquelle toute action est nécessairement conjointe (Sensevy 2007). Dans un article collectif, Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler & Pochon-Berger (2008) définissent le débat de la façon suivante :

« Il s'agit d'une activité qui donne typiquement lieu à un engagement accru de la part des (débatteurs), 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 ».

Il s'agit d'échanger, de « froter » sa propre parole avec celle de l'autre. L'influence réciproque demeure la clé dans la progression du débat, dans sa dynamique interactionnelle, discursive, thématique voire même interpersonnelle (Mahieddine, 2010). Il « *permet d'abord d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée* ». (Mahieddine, 2009 : 51).

Au-delà de la simple discussion, c'est un dispositif doté de règles de jeux acceptés socialement. L'enjeu est de savoir que les paroles prononcées et les paroles entendues ont autant d'importance l'une que l'autre. Il lui faut, aussi, une cause, un objet ou un sujet qui s'exprime souvent sous la forme d'une controverse, un désaccord : l'argumentation est la procédure. Le débat, basé sur l'échange d'arguments, obéit à ses propres règles. Il faut « vaincre » et convaincre grâce à l'argument. Il se fixe des buts et des règles, il s'organise, tout est prévu à l'avance et donc il s'apprend. Pour cela, il nous semble essentiel d'établir le lien existant, dans une perspective didactique, entre débat et apprentissage pour clairement identifier l'enjeu de cette activité interactionnelle dans le processus de la formation des apprenants d'une L2.

3.3.1.2. Le débat, comme contexte d'apprentissage

La proposition de mettre en place des genres oraux à l'école est en rupture avec les représentations traditionnelles de l'apprentissage d'une langue étrangère. La pratique du débat par les apprenants constitue le cadre et le moyen pour travailler de nombreux objectifs liés au développement des compétences langagières et communicatives et à leur socialisation.

Dolz & Schneuwly (2009 : 163) affirment : « *en écoutant des débats en classe, et analysants les interventions des participants, ils (les apprenants) découvrent certains ressorts de l'argumentation...* ». Ainsi, il permet aux apprenants de « *prendre la parole (...) prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son point de vue* »³³. Cette prise de parole leur fournit l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de questionnement, de réflexion sur la position d'autrui et de confrontation qui sont, à côté d'autres, des savoir-faire interactionnels spécifiques à débattre.

³³ Le socle commun des connaissances et des compétences (2006) « *Tout ce que nos enfants doivent savoir* ». Paris : CNDP/XO, p. 27-28.

Dans la même optique, Mahieddine (2010) réalise une étude sur cette activité interactive, dans laquelle il montre que le débat suscite une dynamique interactionnelle et l'acquisition de la maîtrise du genre. Ainsi, le débat est considéré comme :

« indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'élève occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue. Il l'est également si l'on considère que pour apprendre à parler, il faut communiquer» (Mahieddine, 2009).

L'auteur note l'intérêt du débat qui « *est utilisé aussi en tant que genre de discours de manière à ce que l'élève puisse en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer ou réfuter une thèse, etc.).* » (Ibid. 2009 : 51).

De son côté, Nonnon (1996) ajoute qu'en classe de langue le débat doit être vu comme une activité interactive de construction collaborative des savoirs et des savoir-faire « (...) où les positions de chacun se modifieraient et s'enrichiraient, en intégrant des démarches et des apports d'autrui » (Nonnon 1996 : 68, cité par Fasel, 2008). C'est dans la même optique Dolz, Moro et Pollo (2002)³⁴ ont affirmé que : « *le débat est un outil langagier d'exploration de champs d'opinions, d'approfondissement des connaissances, de construction de significations nouvelles et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes* ».

Il est à signaler aussi, que le débat est une situation qui va permettre aussi aux apprenants d'apprendre à vivre ensemble, de se construire dans un groupe. En ce sens, « (...) *organiser des débats en classe, c'est d'abord apprendre à travailler en groupe. (...), c'est tendre vers l'acquisition d'habiletés sociales, socio-affectives*³⁵ ». Pratiquer le débat en classe peut être un bon moyen de socialiser les apprenants.

³⁴ Repères, n°2, 2002

³⁵ Aubert-Pérès Josianne & Vieux-loup, Jacques, (2003 : 78). « *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe.* ». Mayenne : éditions SCEREN (CRDP Bretagne).

Toutefois, le choix du type de débat à travailler en classe est un élément important. Le débat d'opinion « *pré-planifiée* » (Fasel-Lauzon et al. 2008) semble la forme « *la plus facile à travailler pour elle-même* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 29). Ce débat peut apparaître dans les interactions en classe sous la forme d'un dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant et instaure les règles du débat (énonciation du thème du débat, demander aux apprenants de se positionner pour ou contre...).

Pour conclure, au terme de ce rapide état des lieux des études sur les débats en classe de langue, nous pouvons souligner qu'elles s'accordent à dire que le débat est favorable à l'implication des apprenants, à la production orale, à la négociation du sens et au développement des compétences interactionnelles chez les apprenants. Dès lors, la prescription du « *genre oral du débat* » est tout à fait justifiée.

3.3.1.3. Débattre dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien

Les documents d'accompagnement des programmes attestent d'un objectif prioritaire de la classe de français :

« Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour : exposer des faits en manifestant son esprit critique ; participer à un débat d'idées ; interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir... » (Programme de français 3^{ème} AS 2006 : 5).

Le recours au débat en classe du FLE au secondaire algérien, ainsi, résulte d'une injonction institutionnelle. Dans la rubrique « *Les contenus* » des documents d'accompagnement des programmes du FLE en 3^{ème} année secondaire (2005 : 11), nous avons relevé une partie du tableau synoptique attestant de la prise en compte du débat.

projet	Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude
Projet.2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu.	Dialoguer pour confronter des points de vue : s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader ; prendre position dans un débat : concéder et réfuter. Les stratégies argumentatives et incitatives.	Le débat d'idée

Tableau 4 : Une partie du tableau synoptique attestant de la prise en compte du débat dans le document d'accompagnement du programme du FLE en 3ème année (2005 : 15).

La première séquence du projet 2 s'intitule « *s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader* ». La deuxième séquence a pour titre « *Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter* ». Le débat est donc clairement inscrit dans le programme officiel du secondaire algérien. Cependant, en 1ère et en 2ème AS, nous n'avons pas relevé des pratiques concernant le débat en classe. Or, il faut que l'enseignant crée du matériel favorisant l'émergence de l'oral en tant qu'objet d'enseignement afin de répondre aux besoins de ses apprenants.

3.3.1.4. **Savoir-faire interactionnels et ressources linguistiques intervenant dans le débat**

Si le débat s'avère, didactiquement, opératoire pour développer les compétences interactionnelles, quels sont les savoir-faire interactionnels et les ressources linguistiques qui entrent en jeu dans cette activité ? Autrement-dit, débattre, c'est savoir faire quoi ? Et avec quelles ressources linguistiques ? Se pose ici, donc, la question de toutes les capacités argumentatives ou stratégies discursives qui entrent en jeu dans cette activité, telles que : exprimer son opinion, la justifier par des arguments, prendre position par rapport aux propos d'autrui, anticiper sur un contre-argument, exemplifier, etc. Par ailleurs, ces actes de communications nécessitent des ressources linguistiques appropriées. En effet, comme l'affirme Mahieddine, A. (2009 : 53) :

« Le problème pour ces apprenants est de réussir cette activité dans la langue étrangère qu'ils apprennent, c'est-à-dire être capable d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, nuancer, abonder, etc. Nous pouvons donc prévoir des insuffisances au niveau lexical et morphosyntaxique ou, plus spécifiquement, dans la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et stratégies argumentatives : expressions pour introduire l'opinion personnelle (à mon avis, etc.), pour exprimer des concessions ou des objections, locutions modalisatrices (pour marquer la certitude, la probabilité...), les articulateurs logico-argumentatifs, etc. Toutefois le débat peut être justement le lieu de construction de ces connaissances. »

La question « que signifie savoir participer à un débat ? » renvoie aux capacités procédurales qui entrent en jeu dans l'organisation et la construction du discours en interaction (Pekarek, 1999 ; Pekarek & Mondada, 2000). Il s'agit, donc de dégager les savoir-faire interactionnels entrant en jeu dans le débat. Pour cela, la présente étude explore et s'inspire de l'analyse conversationnelle telle que pratiquée dans les recherches de « l'École de Genève » (entre autres : Moeschler, 1985 ; Roulet, 1985, 1986b, 1999 ; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001) et de l'analyse de discours. Le processus d'enseignement, ainsi, peut être représenté en termes de contenus, et d'objectifs.

Pour l'enseignement de l'interaction, Mondada, L. en 1995, dans « Cahiers de l'ILSL, n°7 », posait la question suivante : « *quelles sont les marques linguistiques qui rendent observables les dynamiques de l'interaction ?* » Elle interroge la spécificité des outils linguistiques des types d'interaction.

Le modèle genevois identifie, entre autres, des fonctions interactives de certain savoir-faire selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à l'acte de parole en cours (ex. : la concession, justification, ...). Les tenants de l'analyse du discours partent de l'hypothèse que l'enchaînement dans le déroulement conversationnel est lié à des contraintes de complétude, qui se traduit par l'accord ou la satisfaction, le désaccord, etc. (Garcia-Debanco, 2016) rejoint ce modèle quand il affirme :

« Les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une

concession, à récapituler les thèses défendues. Cet apprentissage est à la fois un apprentissage linguistique mais aussi un apprentissage social et participe à la construction de la citoyenneté ».

Le tableau qui suit présente des savoir-faire interactionnels et des composantes de la compétence à débattre (des ressources linguistiques discursive et interactionnels intervenant dans le débat).

	savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat oral	Exemples d'outils langagiers
Compétences interactionnelles spécifiques et générales dans le débat	- Opinions exprimées et/ou prendre position	je pense que (ne pas) ; il me semble que ; je trouve que ; je crois que ; à mon avis ; pour moi..., etc.
	- Justifier une opinion par un ou plusieurs arguments	j'attire votre attention sur le fait que... ; je voudrais vous faire remarquer que... ; je vous signale que... ; il ne faut pas oublier que...
	- Appuyer ses propos et ses positions par des exemples.	« par exemple... » ; « c'est le cas notamment de... » ; « on peut citer par exemple le cas de... » ; « J'ai vu... » ; « j'ai lu... » ; etc.
	- Situer son propos par rapport aux autres :	« je partage entièrement l'opinion de... », « je suis du même avis que... » ; « moi je suis d'accord avec... parce que [justification] » ; « je suis en accord avec ... » ; « Nous sommes vous et moi d'accord sur le fait que... » « Je soutiens que... parce que... » ; etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son accord : soutenir un intervenant dans ses propos ; manifester l'<u>adhésion</u> • Exprimer son désaccord et ou s'opposer à la prise de position d'un intervenant en formulant des objections. 	« je ne suis pas d'accord, car... » ; « je ne vois pas les choses de cette façon » ; « je ne partage pas ton avis » ; « nous sommes en désaccord sur la façon de voir les choses » ;
	- Prendre appui sur le discours de l'autre : Reprendre et reformuler pour enchaîner : Rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit ; reformuler l'idée de l'équipe adverse ; résumer ; reformuler en ajoutant son désaccord ou son accord.	« Si j'ai bien compris, vous... » ; « D'après ce que vous dites, je comprends que... » ; « Ainsi, selon vous... » ; « Vous voulez dire que... », « ce que tu veux dire, c'est.... » ; « Si je résume bien votre pensée, vous disiez... » ; etc.
- Demande de clarification par un débatteur :	« Comment expliquer cela ? » ; « je n'ai pas compris » ; « qu'est-ce que tu veux dire..... » ; « Si je peux me permettre une remarque » ; « Peux-tu revenir sur » ; etc.	
<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une interrogation par rapport aux objets discursifs en circulation ou, encore, par rapport à une intervention précédente • Clarification, explication de ses propos 		

	- Attirer/maintenir l'attention de son auditoire (phatiques)	« vous me comprenez ? », « vous voyez ? », « vous me suivez ? », etc.
	- Coénonciation (L'énonciation conjointe)	Coénonciation (la complétion) : L2 qui complète les propos de L1
	- Montrez la fin de son intervention (usage de conclusifs).	Conclusifs « voilà », « voilà ce que je voulais dire » ; « je conclurai sur ce point simplement en disant que... » ; « finalement, je dirais que... » ; etc.

Tableau 5 : Tableau des savoir-faire interactionnels et des ressources linguistiques intervenant dans le débat.

Rapidement énumérés, certains de ces savoir-faire tels l'expression de l'opinion ou les actes d'accord et de désaccord sont les classiques réclamés par les approches communicatives et actionnelles. Le recours à la reprise semble constituer un outil fonctionnel opératoire disponible aux apprenants d'une langue étrangère, qui peuvent faire l'objet d'un travail en classe, en tant que moyens langagiers permettant d'initier, de poursuivre et/ou de développer un discours oral dans la langue cible lors d'une interaction.

En somme, le débat est perçu comme une activité interactionnelle et collaborative (Nonnon, 1996) qui se définit comme :

« Une discussion sur une question controversée, entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions et les attitudes d'un individu ou d'un groupe en vue, idéalement, de trouver une position commune ou du moins une position étayée. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 cité par Gagnon, 2009 : 36).

Il faut soutenir, ainsi, l'idée selon laquelle :

« La capacité à débattre ne se limite jamais à des aspects linguistiques au sens étroit : l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole renvoient à des aspects sociaux, "citoyens", du développement ; la prise en compte du discours de l'autre suppose une aptitude psychosociale à la décentration (Golder (1996: 45 cité par De Pietro & Gagnon, (2013 : 176).

Dans l'enseignement-apprentissage, le débat a pour objectif pédagogique général de doter les élèves de capacité argumentative et de savoir-faire interactionnels ou actes de communication langagière entrant en jeu dans cette activité interactive et de mobiliser des ressources linguistiques nécessaires. C'est dans cette perspective que nous envisageons de concevoir et d'expérimenter une séquence didactique à travers des différentes séquences didactiques proposées dans la littérature du domaine de l'enseignement-apprentissage du français.

3.3.2. Des séquences didactiques pour enseigner l'oral en interaction

Opérer un survol de quelques principaux travaux relatifs aux séquences didactiques pour enseigner/apprendre le FLE, est nécessaire dans la mesure où l'intervention en classe implique *un modèle didactique* pour mieux contrôler le processus d'enseignement proposé. Comme l'affirme Alain Rieunier³⁶ :

« (...) concevoir un dispositif pédagogique (...), c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec... »

Pour cela, il nous a paru important de « (...) recenser dans la littérature spécialisée les divers écrits théoriques qui constitueront les bases sur lesquelles le modèle [...] sera construit. » (Charland, 2008 : 75). Les éléments répertoriés alimenteront les étapes de la construction de notre modèle et orienteront l'intervention didactique auprès de la classe d'expérimentation.

3.3.2.1. Les séquences didactiques à genres pour s'exprimer en français (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 1998 - 2002)

Les didacticiens Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001 : 6) ont conceptualisé la séquence didactique pour l'oral, d'abord, puis l'ont étendu à la production écrite. Leur modèle est axé sur le genre : « *une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* » comme l'interview, le débat, etc.

Dans un texte de 2003, de Pietro & Schneuwly exposent le « *modèle didactique du genre* »³⁷ reconstruit par Dolz & al, (2002). Dans, dans la version (2001) de ce modèle nommé « *S'exprimer en français : séquences didactiques*

³⁶ Alain Rieunier auteur de nombreux ouvrages pédagogiques. Formateur d'enseignants, il poursuit depuis plus de trente ans le même projet : aider les maîtres et plus généralement tous les formateurs à mieux préparer et mettre en œuvre " une leçon ".

³⁷ Ce modèle est repris dans de Pietro et Gagnon (2013)

pour l'oral et pour l'écrit », les auteurs proposent

« une collection qui avait été réalisée dans le but de mettre à disposition des enseignants des démarches rigoureuses et des matériaux concrets pour un enseignement systématique, progressif et approfondi de l'expression écrite et orale » (de Pietro et al. 2009 : 5).

Leur modèle didactique expose des « séquences didactiques » élaborées sur divers genres et qui répondent à une structure de base, représentée schématiquement en quatre étapes. La réalisation de la séquence passe, d'abord, par une mise en situation qui correspond à la situation d'un problème de communication et à la préparation du texte à produire. Cette première étape permet le passage à la production initiale qui permet aux élèves de mettre en pratique leurs représentations du genre à produire ; ce qui aide l'enseignant à diagnostiquer les lacunes des apprenants afin de préparer des apprentissages spécifiques. Chaque module (atelier) se compose de plusieurs sous-modules, chacun porte sur un aspect spécifique du genre. Une fois tous les modules réalisés, l'aboutissement est la production finale

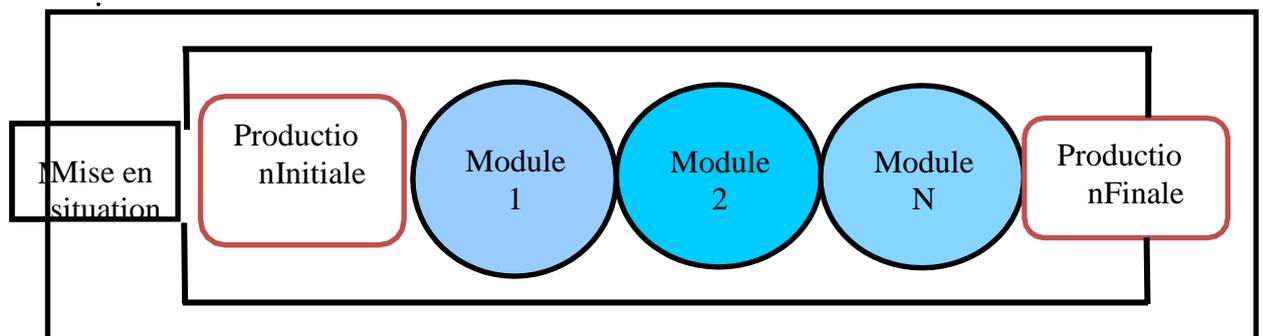


Figure 1 : Structure de base de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly, (1998)

Cette démarche nous paraît intéressante. Conséquemment, nous avons considéré un tel déroulement dans l'élaboration de notre modèle didactique.

3.3.2.2. La séquence d'enseignement de Loral de Lizanne Lafontaine et Clémence Préfontaine (2007)

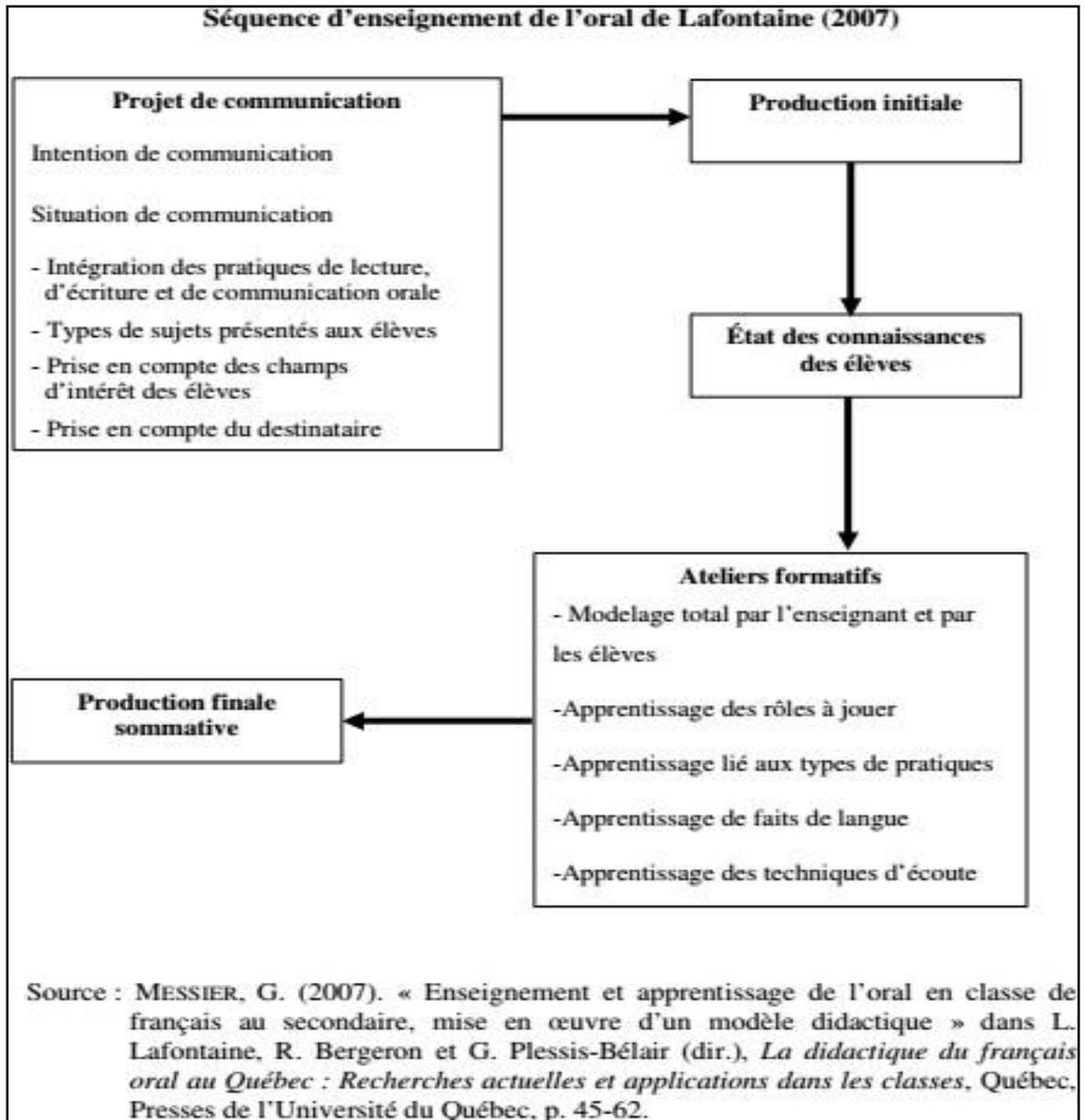


Figure 2 : Séquence de l'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2007).

Lizanne Lafontaine et Clémence Préfontaine (2007) rappellent que leur modèle se démarque de celui Dolz & Schneuwly. Elles y ont ajouté cinq types d'ateliers formatifs : la modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'apprenant ; l'apprentissage des rôles à jouer (animateur, modérateur, expert, etc.) ; l'apprentissage lié aux types de pratiques (selon le genre : débat, discussion,

etc.) ; l'apprentissage des faits de langue (éléments prosodiques, non verbal, registres de langue, etc.) et l'apprentissage des techniques d'écoute.

Dans leur modèle, les auteurs présentent d'abord l'oral aux élèves comme un projet de communication bien structuré avec une intention de communication précise et une situation de communication.

Les activités organisées rejoignent, dans une certaine mesure la démarche didactique proposée par Dolz & Schneuwly (1998) : production initiale, état des connaissances des élèves, ateliers formatifs en oral et production finale. Mais, la situation de communication est plus détaillée et les ateliers formatifs à l'oral sont plus précis

3.3.2.3. La séquence didactique dans l'enseignement du français au secondaire algérien

Le troisième modèle issu des programmes en vigueur dans l'enseignement du français en Algérie émanant du Ministère de l'éducation Nationale. Concrètement, « *L'enseignement/apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation* » (MEN, 2007 :24). La séquence est subdivisée en séances dont le nombre varie de 10 à 14, de 60 minutes chacune et regroupe des activités de lecture, d'écriture, d'expression écrite et orale, de maîtrise de la langue.

Ainsi, à partir des directives officielles de l'enseignement du français la conception et le déroulement de la séquence didactique ainsi :



Figure 3 : Déroulement en vigueur de la séquence didactique en 3AS

La première séance est une activité d'oral. L'apprenant est amené à s'exprimer librement face à un document écrit ou un support audiovisuel, ou autre. Ensuite, vient la séance de la lecture-compréhension. A partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique avec un regard critique sur les contenus, l'apprenant est amené à relever les grandes caractéristiques du texte, sa structure, ses idées. La troisième étape concerne les activités d'acquisition des ressources linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe) en fonction des besoins et des objectifs de la séquence (la deuxième et la troisième séance sont reprises avec un autre thème et avec d'autres apprentissages linguistiques). Les trois séances suivantes regroupent des activités d'écriture (des moments de préparation à l'écrit (les jets) puis un moment d'expression écrite (l'expression écrite finale). Une séance dite de compte-rendu de l'expression écrite (correction) suivra. La séquence s'achève par une séance d'évaluation des apprentissages et de remédiation.

Ce modèle souhaite faire réaliser en classe des projets d'intégration de l'oral, de la lecture et de l'écriture afin qu'un même sujet puisse toucher ces trois éléments de la langue. Toutefois les activités de l'écrit l'emportent.

3.3.2.4. Conception d'une séquence d'enseignement/ apprentissage pour le développement de la compétence interactionnelle

Ce modèle de séquence d'enseignement/apprentissage pour le développement de la compétence d'interaction s'inspire dans une certaine mesure des différents modèles présentés. La séquence que nous proposons comporte les quatre grandes phases suivantes :

- Phase 1 : Planification d'une première activité interactive : présentation de la situation de communication et de découverte du genre à travailler ;
- Phase 2 : production initiale et l'évaluation de la performance des apprenants. Il s'agit d'un premier exercice d'interaction orale qui permettra de connaître les difficultés des apprenants et les situer dans un niveau d'apprentissage afin

de définir des contenus à enseigner. Ces difficultés sont prises en considération dans l'évaluation (formative et sommative). Cette première étape a consisté à mettre en place et réaliser un premier débat (débat initial) avec le groupe d'apprenants.

- Phase 3 : ateliers formatifs et apprentissage des principaux savoir-faire interactionnels intervenant dans l'activité interactive orale (en l'occurrence le débat). Cette étape implique une diversification d'activités à l'oral organisées en séances pour travailler sur les difficultés identifiées dans la production initiale. Cela suppose une attention particulière portée à l'apprentissage systématique des formes langagières relevant des savoir-faire interactionnels ayant trait au débat.
- Phase 4 : la production finale consiste en la réalisation d'un deuxième débat puis son évaluation. Cette activité de production finale « *intègre plusieurs tâches communicatives, donc plusieurs capacités langagières* » (CECRL, 2001).

Nous schématisons ces différentes étapes de la façon suivante :

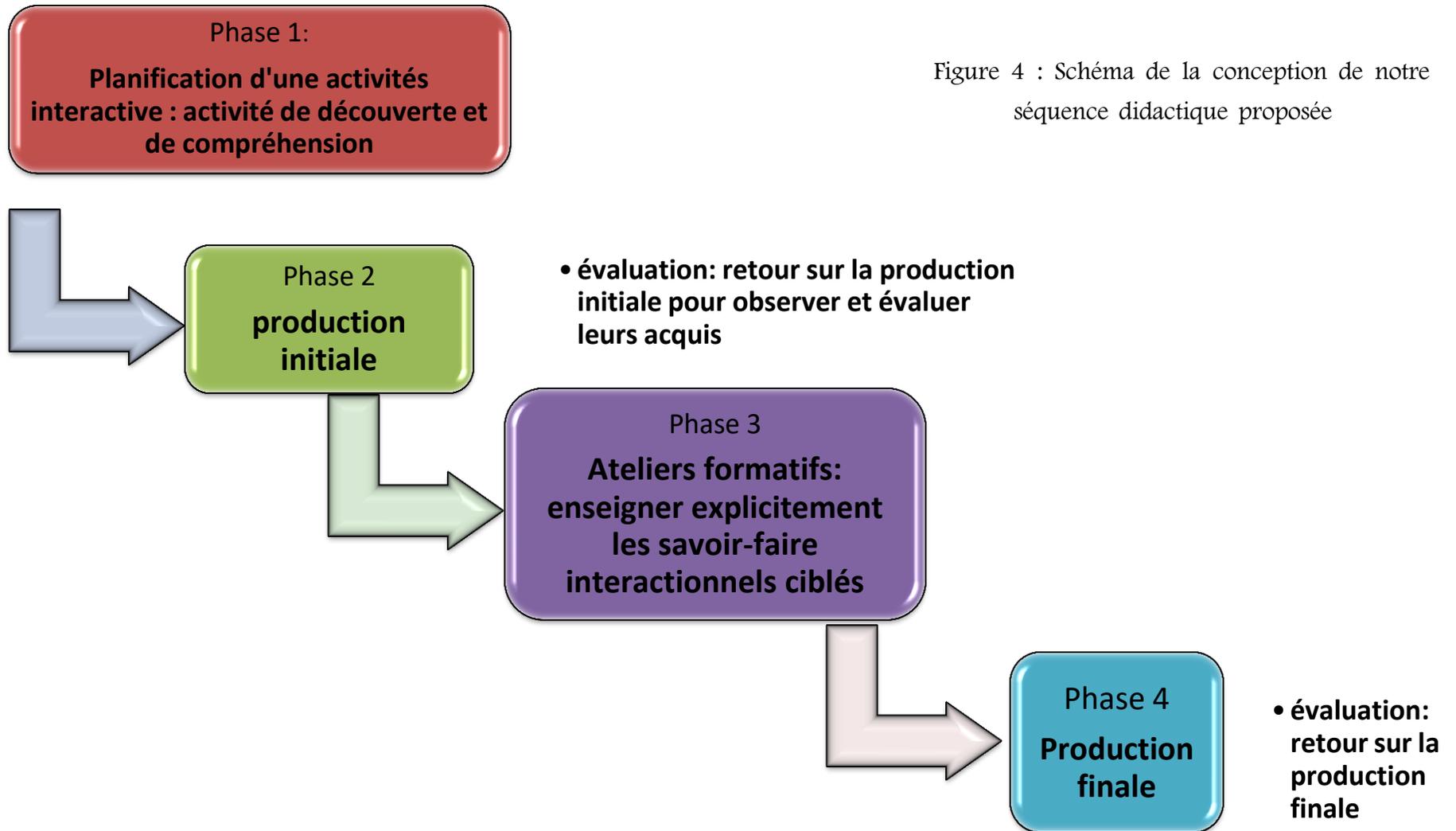


Figure 4 : Schéma de la conception de notre séquence didactique proposée

3.3.3. Description de l'expérimentation de la séquence d'enseignement-apprentissage

La séquence prévoit une période de formation d'une durée de 10 heures pendant trois semaines. L'objectif général de la séquence d'apprentissage est qu'à la fin de cette unité d'apprentissage, l'élève sera capable de participer à un débat en classe. Cette séquence s'inscrit dans l'optique de l'approche actionnelle.

3.3.3.1. Thème choisi pour les deux débats

Pour le choix de la thématique du débat, nous avons pris en compte la dimension psychologique incluant les intérêts des apprenants ; la dimension cognitive, qui renvoie à l'état de leurs connaissances; la dimension sociale, qui concerne l'épaisseur sociale du thème, ses potentialités polémiques, ses enjeux, et la dimension didactique, qui demande que le thème comporte de « l'apprenable » (Dolz & Schneuwly, 1998). Les propos d'Alain Legardez et Yves Alpe (2001) identifient des questions triplement socialement vives :

- .elles sont vives parce qu'elles suscitent des débats;
- elles sont vives parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et médiatique, et que les acteurs de la situation didactique (élèves et enseignants) ne peuvent y échapper ;
- elles sont vives enfin parce qu'en classe, les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder

Sur la base de ces dimensions, le thème de « *l'émigration des étudiants algériens* » a été choisi. Ce sujet semble adapté aux étudiants universitaires de la première année licence. Il est assez proche de leur vécu et sans doute de leur centre d'intérêt. Car, à l'heure actuelle, de plus en plus de jeunes Algériens optent pour des études universitaires à l'étranger. Selon Youcef Berkane (2009, citée par De Gourcy, 2013 : 371), « *La possibilité de poursuivre ses études à l'étranger semble représenter une aspiration très largement partagée* ».

Cette thématique a, donc, une charge qui met en lumière une question controversée sources de polémiques ; ce qui est de nature à susciter leur motivation et leur implication dans le débat.

A signaler que le débat initial (débat 1) et le débat final (débat 2) ont été réalisés avec le même thème. En fait, le choix méthodologique de conserver le même thème nous permet de neutraliser la variable *thème*. Comme le souligne Traverso (2000 : 34), « *la fiabilité de la comparaison (qui) repose en premier lieu sur le choix de situations, sinon similaire, du moins comparables* ». Or, dans le cadre de cette expérimentation, l'évaluation comparative des performances des apprenants devrait permettre d'apprécier leur progression et l'efficacité de la séquence didactique proposée avec le même thème (entre le débat 1 et le débat 2).

3.3.3.2. Tableau synoptique des activités de la séquence : élaboration d'un programme de formation

Précédemment, il a été présenté un schéma de la séquence conçue. Cependant, le choix des activités s'appuie en partie sur l'évaluation du débat initial qui fait ressortir certaines lacunes et donc certains besoins chez les apprenants à mettre en place : un programme de formation pour développer les compétences linguistiques, discursives et interactionnelles des apprenants. La démarche, comme il a été, déjà, mentionnée, ou le dispositif didactique mis en place se présente de la façon suivante :

La séquence débute par une séance de découverte et s'achève par séance de production finale. Elle comporte quatre phases incontournables : la découverte du genre oral, la production initiale, les ateliers d'apprentissage (ateliers formatifs) et la production finale. Voici de manière descriptive la logique d'enseignement qui se dégage à travers la séquence didactique :

Phase 1 et 2 : Découvrir, comprendre et produire				
Séances	Objectifs	Activités	Matériel	Durée (mn)
<p>SEANCE 1</p> <p>compréhension du contenu et découverte du genre de débat</p>	<p>objectifs communicatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découverte et familiarisation avec le genre de débat - comprendre le contenu de la vidéo et saisir le sens des opinions présentées ; - Développer les aspects du sujet en utilisant la documentation pour prendre part à un débat <p>- objectifs linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>le lexique lié au monde de l’émigration, les verbes et les expressions d’opinion, l’accord/le désaccord et les articulateurs logiques ;</i> <p>- objectifs socio-culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>sensibiliser au phénomène de l’émigration clandestine.</i> 	<p>Activité de compréhension et découverte du genre du débat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découvrir le thème et définir le concept d’émigration, puis de comprendre qui est concerné par ce phénomène. - trouver des arguments développés par chacun des intervenants, relever les accords, les réfutations exprimées à l’aide d’une grille. - saisir les caractéristiques du discours argumentatif : lecture de la transcription du débat visionné, distribuée aux apprenants pour retrouver des arguments, les recueillir sous forme de tableau. - développer les aspects du sujet en utilisant la documentation afin de se positionner par rapport à l’objet du débat : <p>Une attention est accordée aux moyens langagiers.</p>	<p>vidéo sur l’émigration et grille d’observation</p>	<p>60</p>
<p>SEANCE 2</p> <p>Production initiale</p>	<p>produire un débat oral pour voir ce dont les élèves pourraient être capable.</p>	<p>Activité de production d’un premier débat (débat 1) sur le sujet sans séparer la classe en deux (pour et contre).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture du débat par l’enseignant : Chacun tente de proposer un point de vue pour créer une situation conflictuelle qui va dynamiser les échanges. • clôture du débat par l’enseignant. 	<p>matériel d’enregistrement</p>	<p>60</p>

<p>SEANCE 3 : Evaluation de l'état des connaissances des apprenants</p>	<p>Se faire une idée des potentialités et des difficultés des élèves à propos du genre de débat, et définir des lieux précis d'intervention pour concevoir les activités d'apprentissage qui ont être effectuées.</p>	<p>Activité : retour sur le débat enregistré La démarche consiste à écouter puis à distribuer le débat initial transcrit à l'ensemble des apprenants. la correction collective se fera au tableau noir puis individuellement dans la marge tracée à cet effet. une grille individuelle liée à la compétence d'interaction, (voir annexe) sera mise à la disposition des apprenants. cela permettrait d'enrichir le contenu apprentissage qui pourrait être celui <u>du tableau proposé dans la progression dans cette thèse.</u></p>	<p>l'enregistrement de la production initiale et sa transcription</p>	<p>60</p>
<p>Phase 3 : Atelier formatifs et activités d'exercisation et de réemploi à l'oral³⁹</p>				
<p>Ateliers Formatifs</p>	<p>objectifs</p>	<p>Activités et apprentissage</p>	<p>supports</p>	
<p>Atelier formatif n°1: s'inscrire dans un débat :</p>	<p>- revoir, approfondir et employer le lexique d'opinion pour prendre position et argumenter en amenant un exemple pour justifier ; - organiser un discours argumentatif (suite opinion, arguments et exemple).</p>	<p>Activité : systématisation des verbes et des expressions d'opinion à l'oral : Objet d'étude : la séquence argumentative 1) Présentation et fixation des structures de l'expression d'opinions Exercices de réemploi : 2) Modélisation, exercices d'entraînement et de transformation 3) Construction des arguments avec des exemples</p>	<p>document vidéo, textes sur le sujet de débat</p>	<p>120</p>
<p>Atelier formatif n°2 Prendre</p>	<p>Apprécier et déprécier un des propos de son interlocuteur pour enchaîner dans le débat - soutenir un intervenant dans ses propos : exprimer son accord.</p>	<p>Activité : réemploi des structures et des méthodes d'enchaînement en concédant et réfutant (1 et 2) : • Repérer les adhésions, les réfutations et les concessions dans le débat.</p>	<p>matériel d'enregistrement et de filmage</p>	<p>120</p>

³⁹ **L'objectif morphosyntaxique** : c'est nommer le point de langue travaillé. **L'objectif fonctionnel** : c'est nommer les savoir-faire travaillés, c'est-à-dire la fonction qu'assurent ces savoir-faire dans la communication.

<p>position dans un débat: expression d'accord et de désaccord</p>	<p>- S'opposer et refuser sans blesser son interlocuteur : <i>exprimer son désaccord</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réemploi des structures de l'adhésion apparente et initiale à quelques énoncés et les expressions de réfutation. • connaître les faits puis donner son avis contraire : exprimer son désaccord : présenter un point de vue et soulever une objection tout en concédant : <i>oui, mais, oui, à condition que.....</i> • s'entraîner par des jeux interactifs : • Approfondissement dans la situation du débat sur l'émigration. 		
<p>Atelier n°3 L'acte de reformuler</p>	<p>Amener les élèves à utiliser la reformulation dans le débat :</p> <p>- reformuler pour véhiculer un caractère affiliatif d'adhésion ou s'opposer.</p>	<p>Activité : systématisation et apprentissage des techniques de reformulation des arguments d'autrui pour prendre position</p> <ul style="list-style-type: none"> • reformuler l'idée ou le message d'autrui pour véhiculer un caractère affiliatif ou d'adhésion. • Systématisation et réinvestissement des reformulations : suite à des modélisations. • reformuler en ajoutant son désaccord : admettre certains des arguments pour introduire les siens, en montrant son accord, puis en avançant son désaccord 	<p>la vidéo de la production initiale des élèves</p>	<p>60</p>
<p>Atelier n°4 demandes de clarification</p>	<p>Interrompre son interlocuteur pour demander des explications ou des clarifications</p>	<p>Activité : l'apprentissage des demandes de clarification : (séquences explicatives)</p> <ul style="list-style-type: none"> • demander des informations supplémentaires dans un débat. L'interlocuteur clarifie ou approfondit son point de vue : poser des questions ; explorer et approfondir les idées 		<p>60</p>

<p>Atelier n°5 Les marqueurs phatiques ; stratégies d'écoute</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attirer l'attention de ses interlocuteurs : - compléter le discours de l'autre et maintenir l'attention de son auditoire 	<p>Activité : Réemploi des marqueurs phatiques dans le débat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérage des marqueurs discursifs phatiques • Des formules pour établir le contact, à maintenir la communication, ou à clore la communication 		<p>120</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer des stratégies d'écoute ; - Relever le sujet d'une communication et les principaux éléments qui la caractérisent. - Communiquer ses besoins, ses opinions et ses idées; 	<p>Activité : L'enseignement explicite de la stratégie d'écoute et de prise de parole</p> <p>stratégies d'écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre une position d'écoute : lire un message - Réfléchir tout haut : décrire les images qu'on s'est faites dans la tête, - activer ses connaissances antérieures (je sais que.....; tout le monde sait que.) - s'entraîner à utiliser la stratégie d'écoute pour reformuler. - comprendre et expliquer le message à son partenaire <p>stratégie de prise de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - commencer la conversation dans le groupe classe en fonction d'un critère. - Préciser aux élèves qu'ils vont prendre la parole à tour de rôle pendant une période déterminée et que l'élève désigné va déterminer le précédent. - Inviter un porte-parole par groupe à résumer les idées principales issues de la discussion. 			
<p>Phase 4 : Production finale</p>				
<p>Atelier n°6</p>	<p>Mise en place de débat final en s'appuyant sur des savoir-faire interactionnels étudiés intervenants dans le débat. l'expression d'opinion, la suite argumentative ; la</p>	<p>Activité : production orale finale : débat 2</p> <p>cette activité est le lieu d'un travail de révision et d'évaluation. L'activité est, entièrement, dédiée à la</p>		<p>60</p>

	reformulation en y ajoutant l'acte de désaccord, etc.	<p>mesure du développement de compétences d'interaction à l'oral des élèves, de mettre les apprenants en situation d'utilisation des contenus linguistiques et communicatifs travaillés lors des ateliers précédents.</p> <p>Évaluation de la production orale des élèves (écoute) : L'après-débat</p> <p>Il est nécessaire d'aménager un temps de transition par un retour réflexif sur l'activité.</p>		
Atelier n°7	Visionnement d'extraits des débats afin de voir la progression des élèves - Discussion de groupe - Élaboration de la grille d'évaluation			60

Tableau 6: Activités proposées à l'expérimentation

Ce tableau synoptique peut être perçu à titre de référence susceptible d'être utile pour la planification de l'enseignement de l'oral en FLE. Il donne des exemples simples à mettre en œuvre, généralisables et transférables à l'enseignement de nombreux genres oraux en interaction. L'expérimentation consiste à proposer un ensemble d'ateliers et d'outils permettant de s'appropriier les compétences nécessaires pour la production orale en interaction. Les activités proposées ont vocation à être enrichies.

La démarche pédagogique traduit l'idée d'une approche actionnelle du CECR, (2001), car la séquence est organisée autour d'une tâche et elle favorise l'implication et les échanges entre les apprenants. L'approche vise à mettre les élèves dans le rôle des interlocuteurs (acteurs sociaux) qui doivent produire une interaction verbale (débat), en cherchant des informations dans un support mis à disposition (vidéo et documentation). La salle de classe s'est transformée en une sorte de petite société où les apprenants s'exerçaient à devenir des « *acteurs* » qui avaient des rôles à jouer

Quant à nous, nous avons eu une double tâche, celle du chercheur qui œuvre sur le terrain, qui observe et recueille des données et celle de l'enseignant qui anime et ajuste son agir en fonction des données recueillies en classe.

3.3.3.3. Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est étalée du jeudi 23 novembre au jeudi 14 Décembre 2017, dans une salle de classe du département de français de l'université de Tlemcen. La séquence, composée de 10 séances, a pour objectif principal d'aider des apprenants sortant du secondaire algérien à utiliser des savoir-faire interactionnels divers pour interagir en français langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. La classe était disposée en « U ». Cette configuration permet un bon déroulement des interactions en face à face (apprenants-enseignant et apprenants-apprenants).

Le tableau suivant présente la répartition des séances de la séquence d'enseignement-apprentissage sur les journées de formation :

Date	Séance	Déroulement de l'expérimentation	
23 Novembre 2017	01	Phase de découverte et compréhension du de la vidéo proposée	
23 Novembre 2017	02	Débat initial	
26 Novembre 2017	03	auto-évaluation et évaluation de la production orale initiale	
30 Novembre 2017	04	Atelier 1	Ateliers formatifs
3 Décembre 2017	05	Atelier 2	
5 Décembre 2017	06	Atelier 3	
7 Décembre 2017	07	Atelier 4	
10 Décembre 2017	08	Atelier 5	
12 Décembre 2017	09	Atelier 6	
14 Décembre 2017	10	Atelier 7	Production finale

Tableau 7: Calendrier de l'expérimentation

Les séances de la séquence d'apprentissage se sont présentées ainsi :

❖ Séance 1 : découverte et compréhension du contenu

La séance inaugurale de la séquence didactique est consacrée à la découverte du genre de débat et à réfléchir sur la conceptualisation, les moyens langagiers utilisés. Elle a pris la bande vidéo comme support, extraite de YouTube, intitulée Abdou Semmar « *Les étudiants algériens en France* » (durée choisie 04 minutes), disponible sur ALGERIE-FOCUS.com. Les apprenants sont appelés à voir et écouter un exemple de débat visionné, où un présentateur (le journaliste ou bien le modérateur) assure le bon déroulement de l'émission et les quatre invités qui auront à se confronter sur les diverses questions posées. Dans le but d'inculquer aux apprenants la culture de débat, le support audio-visuel est accompagné par une série de questions qui orientent vers l'identification des règles qui régissent un débat.

A travers une grille individuelle les étudiants sont amenés à connaître les acteurs d'un débat, à relever les thèses développées par chacun des intervenants, les arguments proposés, les accords et réfutations exprimées par chacun d'eux. Une attention particulière est accordée aux moyens langagiers : repérage et étude des éléments linguistiques dont on vise la maîtrise.

Une recherche documentaire suit ces deux premiers moments. Les étudiants ont reçu la documentation nécessaire sur le thème. Le choix du support laisse voir une variété de documents qui couvre des journaux à grand tirage dans le contexte algérien ainsi que la transcription distribuée de la vidéo observée. Les documents, dont la lecture a été recommandée, reflètent la bipolarité des positions qui se prononcent sur la question. Cette transcription et consultation d'articles ont permis aux apprenants de créer un « *porte-idée* » où ils inscrivent les idées et les arguments fondant leur position et qui seraient une référence ou un appui pour participer au débat.

❖ Séance 2 : Production initiale

La deuxième séance est un débat initial, un premier jet. C'est une production qui permet aux étudiants de réinvestir ce qu'ils ont acquis durant la première activité et à partir de leurs propres connaissances antérieures. Elle est enregistrée pour évaluer les compétences nécessaires à débattre. Chacun était libre d'intervenir à n'importe quel moment. Le but n'est pas d'arriver à un consensus. Quant à nous, nous avons animé ce débat tout en gardant une certaine distance, en évitant de donner nos opinions afin de ne pas influencer les apprenants. Ce rôle consisterait à relancer les échanges, à reformuler des opinions et des arguments et à effectuer des synthèses « partielles ».

❖ Séance 3 : évaluer la compétence à débattre

Pour l'évaluation, la considération des différents aspects et catégories recensées : *les stratégies de prise de parole ; la demande de clarification ; les composantes de la compétence linguistique ; le développement thématique ; etc.*

a été retenue. Ainsi, le dimanche 26 Novembre 2017, c'est la rencontre, dans la même salle de cours, les apprenants étaient pressés d'écouter leur voix à travers les enregistrements. Le débat enregistré dans son intégralité sans interruption a été écouté afin de permettre aux apprenants de saisir le débat dans sa totalité. Mais, au préalable, ils doivent transcrire leur intervention pour corriger leurs fautes, et de compléter la grille d'évaluation conçue et distribuée. Ensuite, la transcription de ce débat initial puis distribué à l'ensemble des apprenants pour faire une correction individuelle, ensuite, collective au tableau noir.

Cette production initiale joue un rôle de régulateur de la séquence d'apprentissage, elle détermine les aspects à travailler avec les apprenants dans les séances qui allaient suivre, avant la production finale. En effet, les carences dans ce débat, résultent de l'absence d'outils et d'expressions langagières pour exprimer l'opinion personnelle (ou du moins qu'ils ne parvenaient pas à réemployer), des difficultés à argumenter, à prendre position par rapport au propos d'autrui, etc. Nous avons donc identifié, à cette étape, les lacunes qui allaient faire l'objet de nos ateliers formatifs.

❖ Séances des ateliers formatifs

La deuxième et la troisième semaine incluent le processus d'apprentissage orienté vers la maîtrise des moyens langagiers nécessaire à l'accomplissement d'actions langagières et à la gestion du débat (Bronckart & Dolz 1999 ; Dolz, 2002 ; Dolz & al. 2002 ; de Pietro 2002). Sept (07) séances d'appropriation, de systématisation, d'exercitation et d'entraînement sur les savoir-faire interactionnels et leurs éléments langagiers sont conçues.

La première phase des ateliers formatifs de la séquence pédagogique consiste à déterminer le contenu linguistique, les formes d'expression linguistique ou bien les actes de langage. Les apprenants ont appris des expressions pour proposer, exprimer et défendre leurs opinions à l'aide des exercices de réemploi selon des modèles.

Les exercices structuraux conçus pour l'oral, sont manipulés avec soin et sont, selon nous, utiles en phase de fixation (réemploi essentiellement oral). Ils ont très vite été dépassés au profit d'exercices de communication dont le but est de construire de micro - conversations fondés sur une structure-clé. Puis, ils avaient pour consigne de préparer des arguments pour étayer leurs opinions et critiquer celles des autres : (expression d'accord, de désaccord, de certitude et de doute). Et puis, le jeu des reformulations a permis d'observer les traces des acquisitions et de l'évolution des formulations des élèves. Bref, les ateliers encouragent les élèves à interagir à exprimer leurs opinions, à « *reprenre la parole de l'autre dans son propre discours, exprimer d'abord, un certain accord avec son interlocuteur pour mieux marquer ensuite son désaccord, demander une explication ou une clarification...* » (Dolz & al, 2002 : 273-296)

❖ **Séance de réinvestissement : la production finale**

Enfin, la séquence est clôturée par un deuxième débat : c'est la production finale qui donne à l'apprenant la possibilité de mettre en pratique ce qu'il a précédemment acquis dans les ateliers. Cette production finale sert en même temps à l'évaluation de la séquence didactique proposée.

3.3.4. *Méthodologie retenue pour l'analyse des données*

L'évaluation de notre dispositif et des progrès réalisés par les apprenants a été menée à partir de l'évaluation des deux débats (débat initial – débat final) qui constituent notre corpus. Mais, avant de présenter la méthodologie retenue pour l'analyse des données, il est important d'expliquer le recueil des données et les outils d'analyse favorisés pour la recherche.

3.3.4.1. **Recueil des données**

Suivant Mucchielli, « *dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données.* » (Mucchielli, 1996 : 182). Étudier un corpus oral nécessite de disposer de deux types de données, des données primaires (les enregistrements), et des données secondaires (les transcriptions) car selon Mondada (2008),

« 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 ; la seconde donne à la première son caractère d'évidence. » (Mondada, 2008 : 79-80)³⁸.

L'accès aux données implique donc de les recueillir au moyen d'enregistrements audio. Les enregistrements permettent de préserver, pour un accès ultérieur, le déroulement temporel du discours (Mondada, 2005a), la manipulation d'outils linguistiques et les savoir-faire interactionnels observables qui rendent descriptibles la compétence d'interaction à l'oral des apprenants. Il convient d'apporter quelques précisions sur la nature du corpus, d'éclairer le contexte dans lequel les données se sont produites et de décrire dans la foulée sa transcription selon les approches de l'analyse conversationnelle.

³⁸ Mondada, L. (2008). « *La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle* ». Dans c.p. Bilger, Données orales, Les enjeux de la transcription. Lyon : Presses universitaires de Perpignan

3.3.4.2. Enregistrement du corpus

Les données utilisées dans cette recherche proviennent de deux débats produits en salle de cours de français et se déroulent dans une situation d'apprentissage avec les mêmes apprenants à deux moments de la séquence didactique conçue et mise à l'épreuve. Le corpus « une production initiale » et une « production finale » dans lesquelles les apprenants sont engagés dans un débat.

Pour l'enregistrement des deux productions, deux smartphones à grand débit ont été utilisés. Les conditions d'enregistrement ayant été fixées, ils ont été effectués respectivement dans la production initiale (débat 1) et la production finale (débat2) de manière à pouvoir « fixer » les données à analyser. Cependant, il convient de noter qu'effectuer des enregistrements en classe n'est pas une pratique sans difficulté. La présence de matériel d'enregistrement a eu une influence sur le comportement des apprenants. William Labov parlait à ce sujet de « *paradoxe de l'observateur* ».

Tous les participants ont donné leur accord quant au fait d'être enregistrés et compris que les données vont-être utilisées dans le respect de l'anonymat. Au début, l'enregistrement est l'objet d'une attention ponctuelle des apprenants mais, avec le temps, ils ne prêtent plus attention au matériel d'enregistrement.

Le corpus comprend donc, uniquement des données audio, ce qui implique que seul le vocal est pris en considération dans l'analyse. Ainsi, la dimension non-verbale (mimiques, postures, regards, gestes co-verbaux...), qui s'inscrivent dans une perspective d'« *écologie de l'action* » (Mondada, 2004a; Goodwin, 2000), n'a pas été prise en compte.

L'organisation du dispositif spatial est relativement simple à gérer dans la mesure où le groupe d'apprenants d'une vingtaine d'élèves, tous réunis en U. Un élève (A23, appartenant à un autre groupe) pour s'occuper uniquement de noter l'ordre dans lequel les apprenants numérotés prenaient la parole afin de pouvoir les identifier plus facilement au moment de la transcription.

3.3.4.3. Choix d'une transcription orthographique linéaire

Afin de pouvoir analyser les données recueillies au format audio, il est nécessaire de les transcrire. Il convient, ici, de préciser l'approche adoptée dans la transcription des données. Elle dépend des intérêts du chercheur ; chacun est habilité à donner des solutions pour ses problèmes analytiques. Dans ce sens, Gadet (2008) a remarqué qu :

« Une transcription est toujours effectuée en vue d'un projet de recherche : elle ne serait ainsi pas réutilisable sans reformulation par d'autres chercheurs avec d'autres objectifs, et il faudrait toujours la reconsidérer en tenant compte de ses propres objectifs de recherche, de façon à s'approprier la démarche autant que l e transcrit. » (Gadet F., 2008 : 46).

Il s'agit donc de faire des choix de transcription tout en ayant à l'esprit que ces choix reflètent la situation d'interaction. Notre transcription sera présentée sous la forme d'une transcription « *en mode linéaire* » (Dejean, 2004 : 40). Elle est fondée sur une base orthographique normative (en orthographe standard), sans 'aménagements' concernant la manière dont les éléments verbaux sont prononcés. Comme l'affirme Baudé (2006),

« En ce qui concerne les grands corpus de langue parlée, ils sont transcrits en orthographe standard, de façon à rendre la lecture facilement accessible. A partir de ce choix, plus d'options sont possibles : orthographe standard avec ou sans adaptations, avec ou sans ponctuation, avec ou sans indications de pauses, allongement, rythmes, accentuations, hésitations, toux, rires, gestuelles, etc. » (Baudé, 2006 : 30)³⁹.

Avec ce mode de transcription, la multimodalité, constitutive de l'interaction, n'est pas prise en compte pour l'analyse de notre corpus. Les informations liées au comportement non verbal des interactants (regards, gestes, postures, actions non verbales), n'apparaissent pas. Ainsi, seules les données verbales ont été transcrites. Cependant, quelques symboles typographiques permettant de signaler des caractéristiques rythmiques et prosodiques, sont

³⁹ Baudé, O. (2006). « *Corpus oraux - Guide des bonnes pratiques* » (CNRS Editions, Presses Universitaires Orléans).

employés.

?	intonation interrogative
//	Chevauchement de parole entre deux apprenants ou avec l'enseignant
///	Chevauchement de parole multiple entre plusieurs apprenants
\$\$\$	Paroles de l'enseignant non transcrites

Chaque tour de parole est numéroté. Afin d'anonymiser les données, les participants sont désignés par les codes A1 à A22. L'enseignant par « E ».

Exemple

TP25 A1 : *moi je pense qu'il y a un problème au niveau de l'université algérienne // c'est-à-dire qu'il ne met pas assez en avant // le côté pratique.*

TP26 A4 : *effectivement donc il y a manque de pratique qui ne permet pas une insertion professionnelle*

- Les numéros **25** et **26** renvoient au numéro du tour de parole,
- **A**, signifie apprenant-débatteur,

Le (1) et le (4) renvoient au numéro attribué à l'apprenant.

3.3.4.4. Le traitement des données

Chaque transcription a d'abord donné lieu à une lecture minutieuse qui avait pour objectif de corriger les erreurs de typographie et de vérifier la totale correspondance entre le fichier son et ce qui a été transcrit. Puis nous avons procédé à l'analyse du corpus en fonction de la grille d'analyse que nous avons conçue et qui prend en compte différents aspects des interactions : nombre de TP, volume des interventions en nombre de mots ; modes de sélection des TP ; actes de communications divers (opinions, arguments et exemples, actes d'accord et de désaccords ; etc.).

A partir du codage rigoureux de certains phénomènes, il est, donc

possible de procéder à des analyses quantitatives et qualitatives. Il s'agit d'un procédé lourd et minutieux, fait à la main.

Des écoutes répétées ont été nécessaires pour transcrire et pour saisir les différents phénomènes interactionnels. Les deux débats ont été minutés afin de faciliter l'analyse.

3.3.4.5. Outils d'analyse

Une grille d'analyse des conduites interactionnelles a été élaborée à partir des savoir-faire interactionnels développés dans le cadre théorique. Des grilles de Mc Donough (2004), de Porter (1986) et E. Pochon-Berger (2010), élaborées pour observer des interactions entre apprenants de différents niveaux ont inspirée cette recherche.

L'analyse est à la fois quantitative et qualitative

- La méthode quantitative : nos données sont soumises à une quantification que présentent des tableaux et des diagrammes où figurent les fréquences de production des élèves dans les deux débats ainsi que l'écart entre ces mêmes fréquences. Leur exploitation dans l'analyse est fondée sur une étude comparative entre ces fréquences obtenues dans la première production et celles relevées dans la production finale.
- La méthode qualitative, consiste en la description des conduites interactives dominantes des interactants dans la mesure où : « *le terme recherche qualitative (...) vise d'abord à faire éclore des données (...) et à les traiter qualitativement au lieu de les soumettre à l'épreuve statistique* » Deslauriers & al. (1982, 19). D'ailleurs, « *il peut être utile de penser la recherche qualitative comme la « lecture d'une situation.* » (Maykut et Morehouse, 1994:38).

La contribution des apprenants se mesure en tour *de parole*, « *unité fondamentale qui sert à construire une conversation* » (Bachman, 1991 : 142). C'est également le point de vue défendu par Bange (1992 : 90) : le tour de parole⁴⁰ constitue « *le plus petit élément de déroulement de l'action au niveau de l'organisation stratégique* ». Chaque tour de parole est influencé par les événements précédents et chaque tour crée des attentes pour la suite (Gülich & Mondada 2001 : 50 ; Heritage 1984 : 242-264) dans la mesure où « *toute interaction se présente comme une succession de tours de parole* » Kerbrat-Orecchioni (1990 : 159).

Voici les éléments qui ont été pris en considération dans notre grille d'analyse :

1- La dynamique interlocutive : elle consiste à analyser :

- « *la productivité langagière* » des apprenants. Il s'agit de la part prise à la dynamique interlocutive dans les deux débats (le nombre et la longueur moyenne de tours de parole de chaque participant au débat ; autrement-dit, le degré d'interactivité et d'engagement dans la conversation (Mahieddine, 2012).
- *les modes de sélection des tours de parole* : L'étude de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) est exemplaire pour décrire l'organisation de la parole : deux types de sélection du prochain locuteur : soit un participant est désigné ou sélectionné par le locuteur en place (*hétéro-sélectionné*) ou l'enseignant, ce dernier cas s'explique notamment par les statuts distincts des interactants, marqué institutionnellement (enseignant/apprenant), soit il prend la parole de sa propre initiative (*auto-sélection*).
- **la dynamique discursive** : elle consiste à évaluer les savoir-faire mentionnés dans le tableau suivant :

⁴⁰ Nous synthétisons la définition de l'expression « *tour de parole* » de la manière suivante : une unité interactionnelle, qui comprend une nécessité de coopération, indispensable à l'intercompréhension des interlocuteurs

Spécifiques pour le débat	Exprimer une opinion	Nombre d'opinion : les prises de positions exprimées, comme stratégies d'entrée dans le tour, comme action langagière principale accomplie par un participant
	Justifier	Nombre d'arguments utilisés défendre une idée personnelle la justifier par des arguments Exemplification/illustration
	Opinions appuyées	Suite opinion + Justification (argument et ou exemple)
	Situer son propos par rapport à ce qui a été dit	Expression de l'accord Expression de désaccord

Général x	Prendre appui sur le discours de l'autre : reprendre et enchaîner (la reprise ou la reformulation du discours de l'autre).
	Demande de clarification : initier un échange sous forme de demande de précision et de clarification
	Clarification, explication de ses propres propos et répondre à la demande de clarification ou d'explication
	Compléter le discours de l'autre/ co-énoncer (prise de parole pour aider à formuler, souffler un mot manquant ou compléter un énoncé)
	Attirer/maintenir l'attention de son auditoire

Tableau 8 : Grille de l'évaluation de la dynamique discursive

Sur le plan linguistique, l'analyse portera sur les ressources utilisées par les participants dans leur activité à débattre.

- **La dynamique thématique** : il s'agit de la contribution de chaque participant à l'orientation thématique du débat.

Les deux productions sont accompagnées par la grille suivante et qui présente les critères d'analyse du développement de la compétence d'interaction des participants aux deux débats.

1- Dynamique interlocutive					2- Dynamique discursive			Production en interaction dans le		
Indicateurs	Critères ⁴⁴	Fréquence dans le			indicateurs et critères			D1	D2	Ecart
		D1	D2	Ecart						
Degré d'engagement dans les 02 débats	Nombre de TP				Expression de l'opinion et justification	Opinions exprimées Utilisation d'une variété de verbes et d'expressions permettant d'introduire les opinions				
	Longueur et volume des TP (en mots)					• Arguments présentés				
						• étayage				
	Durée des débats				Enchaînements conversationnels	Enchaînements d'adhésion : - Appui et soutien (accord)				
				Enchaînements contrastifs • Refus et confrontation : désaccord • Désaccord d'opposition précédé d'accord						
Mode de sélection des TP	Appropriation spontanée de la parole					Reprise : Reformulation des propos d'un autre • pour ratifier une proposition • pour s'opposer				

⁴⁴ On a appelé « critères » toute mention d'un paramètre utilisé pour évaluer « quantitativement ou qualitativement » les savoir-faire interactionnels. La formulation des critères varie d'une activité interactive à une autre. Ici la CI est jugée par des critères relatifs à trois niveaux sus-mentionnés.

	Transmission sélective				Enchainements Interrogatifs <ul style="list-style-type: none"> • Demande de clarification : Formulation d'une interrogation par rapport à une intervention précédente : questionner • Réponse à la demande de clarification 				
	Demande de la parole								Enchainements expansifs
									co-énoncer : <ul style="list-style-type: none"> • Compléter le discours de l'autre • Présence de discours rapportés directs
				Les phatiques	utilisation de procédés pour susciter l'intérêt de l'auditoire et s'assurer de maintenir le contact				
3. Évaluation thématique									
Participe à la dynamique thématique générale				(oui/non)	Nombre de thèmes				
Oriente de nouvelles thématiques				(oui/non)	Nombre de Thèmes				

Tableau 9 : Grille des critères d'analyse du développement de la compétence d'interaction à l'oral

Grille d'évaluation

Apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	E	T ⁴⁵
Dynamique interlocutive																								
Nbre TP Débat 1																								
Nbre TP Débat 2																								
Ecart																								
LR TP débat 1																								
LR TP débat 2																								
Ecart (de la LRE)																								
Modalité de prise de parole :																								
Demander la parole																								
autosélectionné																								
Hétéro sélectionné																								
savoir-faire interactionnels spécifiques au débat : Expression de l'opinion et justification																								
prises de position exprimées	D1																							
	D2																							
Nombre d'arguments	D1																							
	D2																							
exemplification/ illustration	D1																							
	D2																							

⁴⁵ E : pour enseignant ; T : pour nombre total de tour de parole dans chaque débat ; D1 pour le premier débat ; D2 pour le deuxième débat

La démarche analytique comporte donc plusieurs étapes qui consistent en des va-et-vient entre elles, par exemple, l'examen de « la reprise » peut alimenter les analyses de « l'accord » et du « désaccord ». Il en résulte un modèle d'analyse articulant différents indicateurs qui entrent en jeu dans le débat. Ce qui semble tout à fait normal pour ce genre d'interaction.

3.3.4.6. Conclusion intermédiaire

Tout au long de ce chapitre, les choix méthodologiques adoptés de la recherche sont présentés. Une séquence d'enseignement/apprentissage a été conçue et expérimentée pour le développer la compétence interactionnelle en FLE des apprenants inscrits en première années de licence français. Le genre de débat oral a été choisi comme situation d'apprentissage et des savoir-faire interactionnels intervenant dans cette activité ont été enseignés. La séquence est montée en en quatre grands axes :

- 1) Une mise en situation dans laquelle : un projet pédagogique et une production initiale que les apprenants doivent réaliser (un débat initial d'opinion), puis évaluée et qui a mis en exergue les lacunes qui bloque la prise de parole chez les apprenants.
- 2) A partir des savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat, une série d'ateliers formatifs a été présentée. L'objectifs était donc de développer des habiletés entrant en jeu dans le débat : exprimer une opinion, étayer un point de vue, exprimer l'accord ou le désaccord, etc.
- 3) La production finale : l'expérimentation s'est terminée par une production finale (débat 2) dont l'analyse et la comparaison avec le premier débat doit servir à démontrer une progression chez les apprenants, Autrement-dit, un développement des capacités à interagir dans un débat.

En s'inscrivant dans le champ de la perspective interactionniste (Mondada, 1995 ; Pekarek-Doehler, 2000; Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2002), la grille d'analyse conçue emprunte notamment aux recherches en analyse conversationnelle (Sacks et al ; 1974 ; Traverso, 2009). Cette grille met en évidence les savoir-faire interactionnels spécifiques et généraux. Elle peut donc, servir d'appui pour analyser d'autres types d'interaction orale.

Chapitre 4

ANALYSE DES COMPETENCES INTERACTIONNELLES

Le présent chapitre sera consacré à l'analyse des deux productions orale (débat initial et débat finale) organisées en amont et en aval de la séquence conçue. Cette analyse se place dans une perspective d'évaluation comparative de la performance des apprenants à débattre et du développement de leur compétence interactionnelle, afin de déterminer l'impact de cette séquence sur l'apprentissage. Les deux débats organisés ont été enregistrés et transcrits orthographiquement.

Pour rappel, une grille d'analyse a été élaborée organisée en quatre niveaux

- ❖ Au niveau de la **dynamique interlocutive** : les apprenants sont évalués sur leur engagement dans les débats (il s'agira d'évaluer leur productivité langagière) et sur le fonctionnement de l'alternance des tours.
- ❖ Au niveau de la **dynamique discursive** : il s'agit à ce niveau d'évaluer l'évolution de l'appropriation et de la maîtrise des différents savoir-faire discursifs qui entrent en jeu dans le débat. l'analyse s'appuie sur les théories argumentatives de l'écrit (Plantin, 1996) adaptés aux productions orales de notre corpus, et qui constituent un outil intéressant pour rendre compte de la structure interne de l'argumentation.
- ❖ Au niveau de la **dynamique thématique** : il s'agit d'évaluer la contribution de chaque participant à l'orientation thématique du débat.
- ❖ Au niveau de **l'évolution linguistique** : L'analyse permettra aussi d'évaluer l'évolution dans l'appropriation par les apprenants des ressources linguistiques nécessaires pour débattre, et qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite au cours de la séquence.

4.1. L'évaluation de la dynamique interlocutive dans les deux débats

En premier lieu, il s'agit de mesurer quantitativement le degré d'interactivité et d'engagement des apprenants (Mahieddine, 2012) ; autrement-dit, l'espace interlocutif occupé par chaque participant et la longueur de leurs tours de parole (LTP) dans chaque débat. L'objectif premier est de voir s'il y a eu, entre le débat 1 et le débat 2, une évolution dans leur productivité langagière.

Pour cela, Le nombre de tour de parole (TP) et leur longueur (LTP) sont les premiers indicateurs retenus. Plusieurs tours sont regroupés en un seul dans le cas où il est co-construit par les deux locuteurs (complétion, soufflage, etc.). Les tours de parole de l'enseignant en chevauchement avec les apprenants sont éliminés.

En second lieu, les modalités de prise de parole et leur négociation afin de voir les apprenants qui ont joué un rôle plus actif, et ceux qui ont été moyennement ou faiblement communicants. C'est voir une mise en place « d'un système de tours de parole et de scripts conversationnels » (Springer, 1999)⁴¹.

Les résultats sont présentés pour chaque débat, puis comparés.

4.1.1. Degré d'engagement dans les deux débats

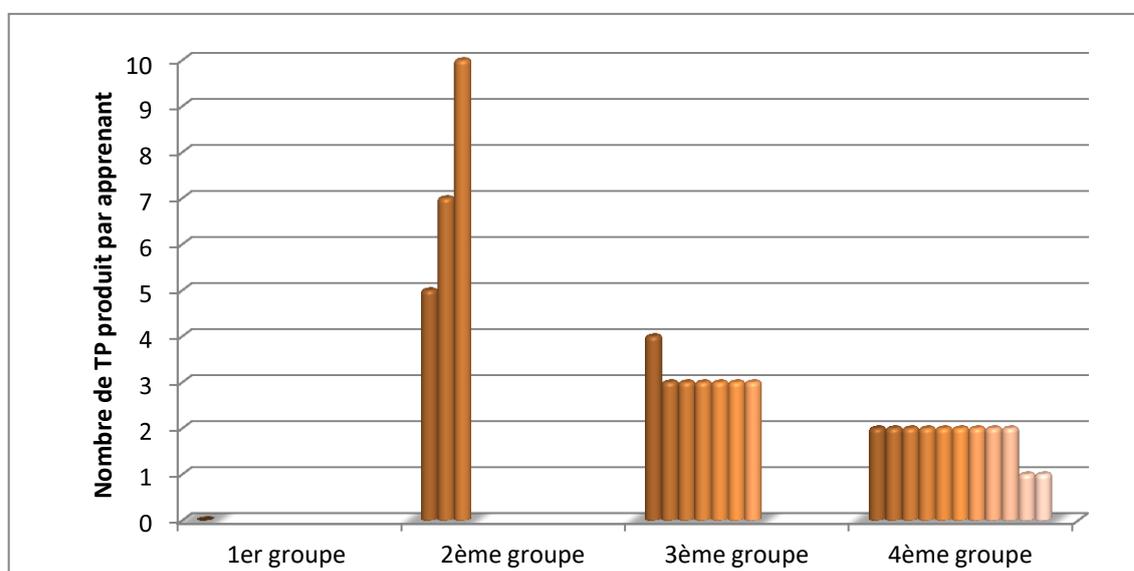
4.1.1.1. Le nombre de tour de parole dans le débat initial (D1)

Le débat initial est organisé au début de la séquence pédagogique. 22 apprenants disposaient d'une heure pour débattre. La consigne est de débattre librement sur le thème abordé. D'abord il s'agit de comptabiliser le nombre de tours de parole produits par les apprenants à partir de la transcription, voici les résultats :

⁴¹ Claude Springer (1999), « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? » In : Les Cahiers de l'Apliut, mars 1999.

La durée du premier débat : 28 minutes		
	Nombre de TP	pourcentage
Nombre de TP des apprenants	64	65,97 %
Nombre de TP de l'enseignant	33	34,02 %.
Nombre total de TP	97	

Tableau 11 : Répartition de l'espace interlocutif entre les participants



Graphique 1 : Représentation de la participation des apprenants D1

Le premier débat a duré environ trente (30) minutes, alors que le temps alloué était de 60 minutes. Un total de quatre-vingts dix-sept TP dont 64TP ont été enregistré (soit 65,97 %) produits par les apprenants. L'enseignant, à lui seul, a produit 33TP (soit 34,02%). Ainsi, il a occupé une place dominante dans l'espace interlocutif.

Les chiffres montrent également un déséquilibre dans la prise de parole entre les apprenants. La répartition des apprenants en quatre groupes productivité afficherait cette différence comme le montre le graphique (axe des abscisses) et le tableau suivant.

Groupes	Nombre d'apprenants	Nombre de TP pour chaque apprenant	Nombre total de TP produits
G1	01 apprenant : A2	00TP pour A2	00 TP
G2	03 apprenants A8, A12 ; A19	11 TP pour A8 ; 07 TP pour A12 ; 5 TP pour A19	22 TP
G3	07 apprenants A1 ; A10 ; A11 ; A16 ; A21 ; A22 ; A6	03 à 4 TP	22 TP
G4	11 apprenants A2 A20 et le reste	01 à 02 TP	20 TP
Total	22 apprenants		64TP

Tableau 12 : Répartition des apprenants en groupe de productivité

- L'apprenant (A2), représentant le G1 n'a rien produit (00 TP).
- Trois apprenants, regroupés dans le deuxième groupe, ont été plus communicatifs. Leur participation se traduit par un engagement nettement plus important puisqu'ils ont produit 22 TP, soit 22,68% du nombre de TP produits par les apprenants : 11TP pour A8 ; 07 TP pour A12 ; 05 TP pour A19.
- Le troisième groupe est constitué de sept (07) apprenants. Ils ont produit ensemble 22 TP : Trois (03) TP chacun, sauf A6 qui en a produit quatre (04).
- Enfin, onze (11) apprenants se limitent à une ou deux interventions et dans plusieurs cas, des répétitions. Ce quatrième groupe d'apprenants a produit uniquement 20 TP.

Ce faible engagement n'est pas forcément dû à une carence de leur compétence linguistique, puisqu'ils formulent des énoncés syntaxiquement et lexicalement assez élaborés. Les apprenants A8, A12 et A19 du G2, ont montré une meilleure capacité à interagir. L'apprenante A8 a pris la parole dans ce débat, plus de 10 fois dans plusieurs cas sans être désignée par l'enseignant. Il se pourrait que leur français est développé dans le contexte extra scolaire.

Or, l'apprenant A20 du G4 a participé une seule fois, sollicité par l'enseignant : son engagement est faible dans ce débat initial. Cela dit, la différence observée chez les apprenants au niveau de la participation, n'est pas un fait surprenant ; en effet, comme l'affirme De Nuchèze (2001 : 125, cité par Mahieddine, 2009 : 81), « *cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les groupes-classes perçus comme actifs (participatifs)...* ».

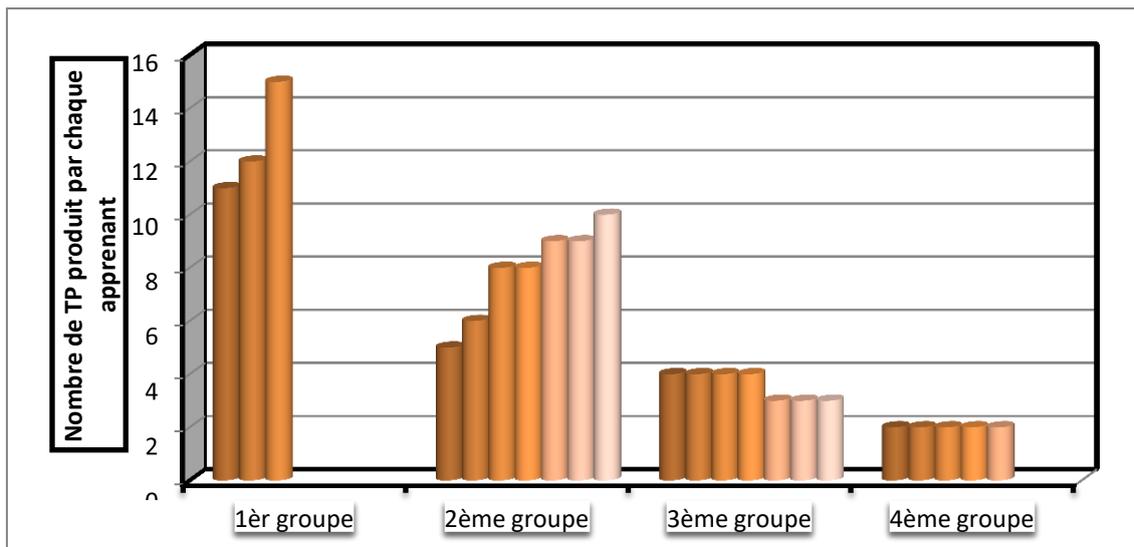
Quant aux interventions de l'enseignant, la transcription montre une régularité et une fréquence constantes de ses prises de parole. Ses interventions visaient notamment la distribution de la parole, l'orientation thématique du débat et la relance de la parole en cas de blocage.

4.1.1.2. Le nombre de tour de parole dans le débat final (D2)

La même tâche a été proposée aux apprenants : produire un autre débat et avec le même thème. D'une manière générale, les apprenants ont été plus productifs, puisque ce deuxième débat a duré 01) une heure. Le tableau suivant illustre la répartition de l'espace interlocutif entre les participants :

La durée du deuxième débat : 60 minutes		
	Nombre de TP	pourcentage
Nombre de TP des apprenants	129	64,50 %
Nombre de TP de l'enseignant	71	35,50 %.
Nombre total de TP	200	

Tableau 13 : Répartition de l'espace interlocutif entre les participants



Graphique 2 : Représentation de la participation des apprenants D
D2

Les chiffres révèlent de manière significative, une plus large prise de parole de la part des apprenants dans ce deuxième débat. En effet, nous avons dénombré au total deux cent (200) TP dont 129 TP produits par les apprenants, soit 64,50 % du nombre total des TP de ce deuxième débat. L'enseignant a produit 71TP, soit 35,50%. L'enseignant a occupé encore une fois une place dominante dans l'espace interlocutif.

Pour mieux apprécier la participation des apprenants, ils ont été, aussi, répartis en groupes de production, comme le montre le graphe.

Groupes	Nombre d'apprenants	Nombre de tours produits par chaque apprenant	Nombre total de TP produits
G1	04 apprenants A8, A12, A20, A22	10 et plus	49 TP
G2	06 apprenants	5 à 9 TP	45 TP
G3	07 apprenants	3 à 4 TP	25 TP
G4	05 apprenants	2 TP	10 TP
Total	22 apprenants		129 TP

Tableau 14 : Répartition des apprenants en groupe de productivité

Les apprenants du G1, qui sont au nombre de 04, ont été plus communicatifs ; ils ont pris la parole dans plus de 10 TP chacun. Les apprenants du G2, classé en deuxième position, ont produit 45 TP et leur productivité varie entre 5 à 9 TP chacun. Le G3 est composé de 07 apprenants qui ont produit 3 à 4 TP chacun, ils comptabilisent ensemble 25 TP. Le G4 comprend (05) apprenants qui ont pris la parole deux fois et ont produit ensemble 10 tours de parole, ils viennent en dernière position. Ainsi, les apprenants du G1 et du G2 ont été les interlocuteurs les plus actifs, et ont joué le rôle de leaders dans la progression du débat.

D'une manière générale, la participation a été nettement plus importante dans ce deuxième débat. Et, ce n'était pas toujours les mêmes apprenants qui monopolisaient la parole. A titre d'exemple, l'apprenant A20, qui était intervenu lors du premier débat avec 01 seul TP, se retrouve avec 12 TP dans la production finale. Il intervient spontanément (auto-sélection) et fait preuve d'un engagement plus important.

Pour conclure, cette première analyse montre une amélioration de la dynamique interlocutive au niveau de la participation des apprenants. D'un engagement minimal (00TP) à un engagement appréciable (plus de 15 TP) chez certains apprenants a été enregistré. Serait-ce un indice du développement de leur compétence d'interaction, observée entre les deux enregistrements ?

L'enseignant demeure, cependant, au centre de l'interaction, puisqu'il intervient régulièrement et domine l'espace interlocutif. Cela dit, pour apprécier la participation des apprenants et leur compétence d'interaction, le calcul du nombre de tours de parole n'est pas toujours, à lui seul, suffisant. En effet, un TP peut comporter 01 mot tout comme il peut en comporter 100. Il est donc nécessaire de calculer la longueur des tours de parole.

4.1.1.3. La longueur moyenne des tours de parole produits dans le débat initial (D1)

La longueur des tours de parole peut être un critère utile pour évaluer le degré d'interactivité d'un interlocuteur et le développement de sa compétence interactionnelle. Elle constitue « *un indice important de la prise de responsabilité de l'apprenant face à son activité discursive et d'une prise d'autonomie face au discours d'[autrui]* » (Pekarek-Doehler, 1999 : 67). Dans cette analyse, cette longueur des tours se mesure en « *mot* »⁴² comme unité de base.

Les comptages automatiques, qui considèrent le mot comme une suite de graphèmes séparés par deux blancs, sont exclus. Le système de comptage adopté consiste à considérer comme mot tout signe ou ensemble de signes doté d'un signifié ou d'un rôle spécifique dans le discours. Les déterminants et les prépositions sont comptées avec les substantifs en un seul bloc : exemples : « *l'étudiant* », « *en Algérie* » ; le mot composé « *un sac à dos* ». De même, les locutions prépositionnelles, conjonctives et adverbiales comme « *parce que* », « *à cause de* », « *pas du tout* », le verbe à la forme négative « *ne mange pas* » ou sous forme conjugué auxiliaire + participe (*avons formé*), la forme impersonnelle (*il faut*), les verbes pronominaux présentés avec leurs pronoms ; tous comptent pour un seul mot. En effet, les marques de la flexion et de l'accord (détermination, forme négative mode, temps, forme active/passive) ne peuvent être dissociées du lexème pour une bonne compréhension de l'énoncé.

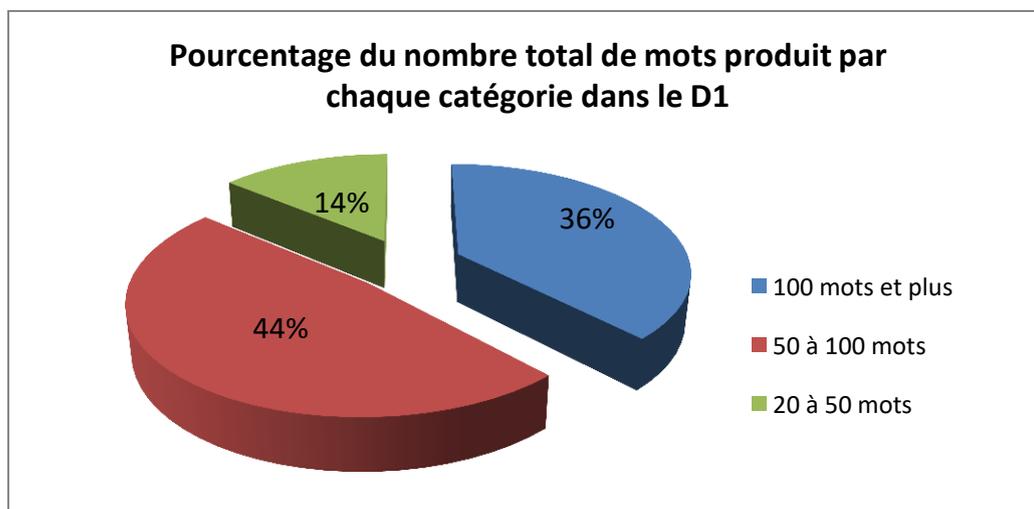
Les calculs sont effectués sur la base des transcriptions orthographiques dans lesquelles ne figurent pas les pauses et le non-verbal. Le calcul du nombre de mots produits par chaque apprenant dans l'ensemble de ses tours de parole est premier; ce qui nous a permis de regrouper les apprenants en trois catégories en fonction de leur productivité langagière. Ce qui a donné les résultats suivants:

⁴² Elle est « *est obtenue en divisant le nombre total de mots qu'il a produits durant l'activité par le nombre total de ses tours de parole.* » Mahieddine A. (2009 : 86).

Catégorie	Nombre d'apprenants	Nombre de mots produit par TP	Nombre total de mots produits par chaque catégorie
01	10 (45, 45%)	20 à 50 mots par TP	315 mots
02	08 (36, 36%)	50 à 100 mots par TP	708 mots
03	03 (13, 63%)	de plus de 100 mots par TP	558 mots
Total			1577 mots

Tableau 15 : Regroupement des apprenants en fonction de leur productivité langagière en mots

Quant au pourcentage du nombre total de mots produit par chaque catégorie produit dans le débat, nous proposons le graphique⁴³ ci-dessous:



Graphique 3 : Pourcentage de la Longueur en mots des TP des apprenants dans le D2,

⁴³ Nous avons arrondi les nombres.

D'abord, les données du tableau et du graphique, montrent que le nombre d'apprenants ayant produit entre 20 et 50 mots par TP, est de 10 (soit 45,45% des participants) et ayant produit au total 315 mots (soit 19,97 % du nombre totale mots produit par les apprenants).

Suivent les apprenants qui ont produit entre 50 et 100 mots par TP, et qui sont au nombre de 08 (soit 36.36 %), ils ont produit au total 708 mots (soit 44, 64%). Enfin, ceux qui ont produit plus de 100 mots par TP et qui sont au nombre de 03 (soit 13,63%). Ces derniers ont produit ensemble 558 mots.

Tous les apprenants ont produit 1577 mots dans ce débat.

La longueur moyenne des TP en mots de chaque apprenant dépasse 20 mots à l'exception de l'apprenant A2 qui n'est pas intervenu tout au long du débat.

Certains ont produit 79 mots en 02TP seulement, tel que l'apprenant A7.

En revanche A1, n'a produit que 28 mots en trois TP.

D'autres ont produit 3TP avec 98 mots tel que les apprenants A10 et A21 avec 94 mots chacun.

Ainsi, nous avons qualifié les 08 apprenants de la catégorie 2 comme étant des « parleurs » moyen, leurs tours de parole varient entre 50 mots et 100 mots ; les 03 apprenants de la catégorie (3) comme des **communicatifs**, leurs tours de parole dépassent les 100 mots. Voici des exemples de leurs tours de parole :

TP	Contenu des TP	Nombre de mots
TP38	<i>A21: non, le diplôme par-ailleurs pour acquérir un monde professionnel car ici on remarque qu'il ne donne pas une grande importance à un scientifique ou à un informaticien, par exemple un informaticien finit ces 5 ans st savent comment faire un algorithme c'est pas assez facile pour le faire mais, ils finissent par être un enseignant il ne fait pas des recherche ni des travaux...</i>	53
TP40	<i>A15 : l'Algérie c'est un grand pays il nous donne des grands médecins de grands professeurs de grand ingénieurs pas forcément aller à l'étranger pour chercher une formation// parce que on a des professeurs, des médecins, aller à l'étranger pour travailler</i>	30

TP48	<p>A8 : Mr, ce n'est pas tous les étudiants qui partent en France reviennent en général ils ne reviennent pas exemple j'ai trois de mes cousins qui sont partis 2 ont des diplômes et le 3ème il n'avait pas de diplôme les 2 ils ont réussi leur vie bien comme il fallait ils ont développé leurs connaissances mais ils ont pas trouvé ici les embauches pour rentrer il ne comptait pas revenir en Algérie par rapport au troisième il n'a pas de diplôme mais comme même il a réussi sa vie mais il compte pas revenir</p> <p>E : on peut partir et réussir et on peut partir et ne pas réussi pas là-bas</p> <p>8 : non dans les deux cas, si on a la volonté on peut réussir</p>	65
TP89/	<p>A22: personnellement je pense qu'aller aux universités étrangères pour chercher des savoirs c'est bien mais avoir ces outils qu'on cherche chez soi c'est mieux, donc c'est à l'état et aux algériens de valoriser l'université algérienne /// oui. je suis d'accord avec lui je prends l'exemple d'un hôpital français je suis allé et j'ai trouvé la listes des chirurgiens la plus part des algériens ou des maghrébins c'est-à-dire qu'on a des cerveaux qui exercent là-bas on peut les rapatrier c'est avec l'aide de ces personnes-là qui ont acquis du savoir là-bas qu'on peut développer notre université, notre savoir et notre niveau d'université</p>	93

Toutefois, quelques tours de parole contiennent moins de 20 mots voici des exemples :

TP 44	Le diplôme français garantit le poste, mais le diplôme algérien nefait rien	09
TP 55	C'est l'enseignant qui pousse l'étudiant à se développer	07
TP 74	Il y a l'émigration illégale	04
TP 78	Par exemple les maladies, la pauvreté	03

Le tableau montre que les tours ou la production des apprenants n'est pas volumineuse. Les apprenants interviennent à plusieurs reprises, mais ne produisent en fin de compte que peu de mots. En effet, les apprenants ne s'engagent pas trop dans ces tours, ils ne développent pas l'échange, pourtant, certains sont intervenus longuement dans d'autres tours.

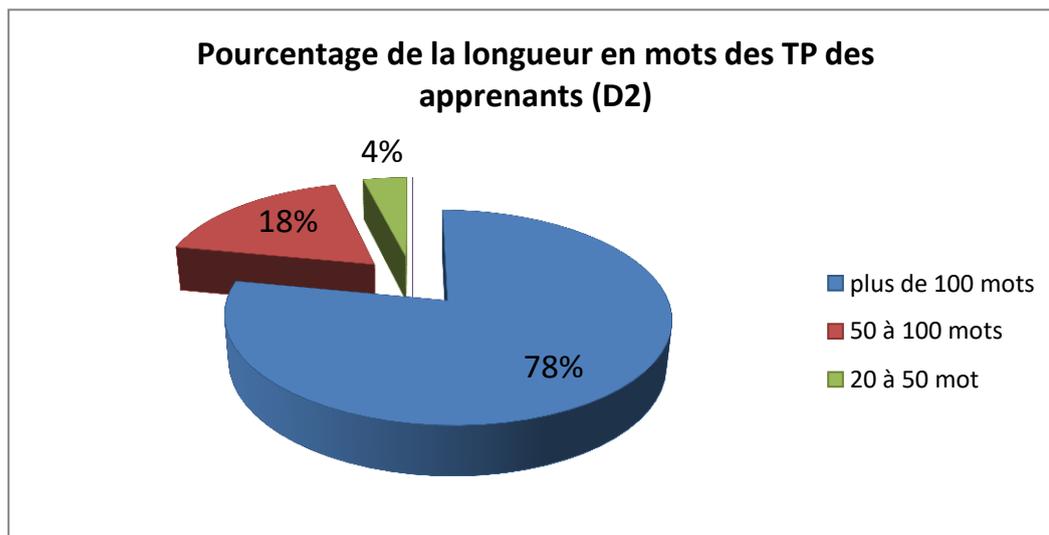
En conclusion, les TP de ce débat sont généralement entre courts et moyens comme dans l'intervention de A6 dans le TP14: « *Et quoi ?* » et A11 dans le TP80 avec 02 mots. Egalement, A8 dans le TP55, a produit dans son intervention 07 mots pour donner son point de vue sur le sujet. A1, de son côté, intervient dans le TP 44 avec 13 mots. En effet, avec « *par exemple* », A8 dans le TP 61 et A19 dans le TP78 valident la proposition de leur camarade sans développer l'idée. Le nombre de mots, dans plusieurs cas, ne dépasse pas la formation d'une phrase simple bien qu'il existe certains longs TP longs.

4.1.1.4. La longueur moyenne des tours de parole produits dans le débat final (D2)

De la même façon, l'analyse de la longueur des TP a été menée dans le second débat. Comme précédemment, nous avons réparti les apprenants en plusieurs catégories, comme le montre le tableau suivant :

Catégorie	Nombre d'apprenants	Nombre de mots produit par TP	Nombre total de mots produits par chaque catégorie
01	04 (18, 18%)	20 à 50 mots par TP	146 mots
02	09 (40, 90%)	50 à 100 mots par TP	692 mots
03	09 (40, 90%)	de plus de 100 mots par TP	2938 mots
Total			3776 mots

Tableau 16 : Regroupement des apprenants en fonction de leur productivité langagière en mots dans le D2



Graphique 4 : Pourcentage de la Longueur en mots des TP des apprenants »
dans le D2,

Lorsqu'on regarde les données du tableau et du graphique, on s'aperçoit que le nombre d'apprenants qui ont produit entre 20 et 50 mots se voit diminuer, passant de 10 apprenants dans le débat 1 à 04 seulement dans le débat 2. Ces apprenants sont passés dans les deuxième et troisième catégories.

La première catégorie compte 04 apprenants qui ont produit 146 mots et ne représente environ que 4% du nombre total de mots produits.

La catégorie 2 (apprenants ayant produit entre 50 et 100 mots) a légèrement augmentée par rapport au débat 1, passant de 08 à 09 apprenants et ont produit 692 mots, soit environ 18%.

Enfin, le nombre d'apprenants qui ont produit plus de 100 mots s'élargit pour atteindre 09 apprenants. Ils ont produit 2938 mots soit vers les 78% des mots produits.

Le nombre global de mots produits par le groupe d'apprenants est passé de 1577 dans le premier débat à 3776 mots dans le deuxième. Il y a eu donc, d'une manière générale, une augmentation du volume des interventions. Ceci représente un développement très net de l'ensemble des apprenants dans leur productivité langagière. Les cas des apprenants A20, A17 et A20 sont illustratifs et exemplaires.

A20 est passé de **55 mots** (débat 1) à **392 mots** (débat 2), une progression très significative. L'apprenant A17, de son côté, est passé de **33 mots** (débat 1) à **236** (débat 2). A2 qui n'était pas du tout intervenu dans la première interaction, enregistre 51 mots dans le 2^{ème} débat.

Si les deux variables que nous venons d'analyser (nombre de TP et longueur des interventions) sont déterminantes, les modes de sélection des TP témoigne aussi du développement de la compétence à interagir d'un locuteur. C'est cet aspect que nous allons analyser dans la section qui suit.

4.1.2. Analyse des modes de sélection des tours de parole

La compétence interactionnelle implique, également, la capacité à prendre, garder la parole ou la passer (négocier les changements de tours). Mondada souligne que « (...) *la compétence interactionnelle se manifeste dans les modes de participation à l'action encours...* » (Mondada, 2006 : 95).

En fait, le système de tours doit être considéré comme « *un système de droit et de devoir* » (K. Orecchioni, 1990 : 166) : le locuteur a le droit de prendre la parole et la garder, mais aussi, de la céder à ses interlocuteurs qui ont le droit de la demander. Les interlocuteurs suivent certaines règles pour organiser leurs conversations. Quelles sont, alors, les enjeux liés aux modes de prise de parole dans une interaction verbale ou comment les participants s'y prennent pour prendre la parole ?

Dans le contexte du débat en classe, la distribution des tours est réglée par l'enseignant, animateur et modérateur. Cependant, plusieurs cas de figure se présentent pour le réglage de l'alternance des tours soit :

- L'apprenant est sollicité et désigné : il prend la parole à la demande de l'enseignant ou d'un pair ;
- L'apprenant s'auto-sélectionne : sans être désigné, il prend la parole lui-même, de sa propre initiative.
- L'apprenant est sélectionné par un autre apprenant : hétérosélectionné.

Dans cette perspective, ces modes d'allocation des tours sont prises pour l'analyse comparative d'engagement des apprenants dans les deux débats :

Modes de sélection des tours de parole	Débat 1	Débat 2	Ecart
	Fréquence		
Nombre de TP où les apprenants demandent la parole et/ou sont désignés par l'enseignant	21TP soit 32,81 %	38 TP soit 29,45 %	+17
Nombre de tours où les apprenants s'auto-sélectionnent	39 TP soit 60,93%	78 TP soit 60,46 %	+39
Nombre de tours où les apprenants sont sélectionnés par leurs camarades s'hétéro-sélectionnent par leurs camarades	00	10 TP soit 07,75 %	+10
Autres non identifiés	04 TP soit 06,25 %	03 TP 02,32%	
Nombre de participants	22	22	00
Nombre d'intervenants	21	22	+1

Tableau 17 : Modes de sélection des TP et leurs fréquences

A remarquer que dans le débat 1, il y a un étudiant qui n'a pas parlé.

4.1.2.1. Les modalités de prises de parole par les apprenants dans le débat initial (D1)

Le tableau montre que les prises de parole dans le D1se sont déroulées comme suit :

❖ Des apprenants désignés

Le nombre de tours de parole où les apprenants sont désignés s'élève à 21 tours (soit 32,81%), dont trois correspondent à une sélection directe par l'enseignant. Ce mode s'est réalisé à l'aide de procédés verbaux utilisés par l'enseignant telles que : les *questions directes*, la *désignation explicite de l'apprenant (nom/prénom, vous, toi, MR, Mlle)* voilà des exemples :

- **L'enseignant pose des questions directes : Exemple**

TP26 : E : Ce qui ne vous permet pas d'approfondir vos connaissances : manque d'outils tels que l'Internet à l'université même ça, ça existe ?

TP31 : A12 : oui au début de l'année

TP 95- E : très bien pour finir pourquoi les gens généralement émigrent on va essayer de faire un petit résumé qui peut nous faire un petit résumé svp ? Oui :

TP96- A14: on pense toujours qu'on va à la France on va devenir riche, on trouver un travail facilement et on va vivre heureux

L'enseignant parle à un apprenant déjà désigné pour solliciter sa participation et faire progresser le débat. Ces modes de sélection prennent les formes de questions de l'enseignant qui fonctionne comme la première partie de la paire adjacente et sollicite une réponse pour enchaîner. Les expressions : *ça existe ? ; Jusqu'à présent vous n'avez pas ?*, sont des sollicitations, pour prendre la parole.

- **Nomme explicitement l'apprenant ou le désigne par un désignatif**

Exemple 1

TP 1 : E : vous Amina.... (Aucune réponse)

TP1 : E : oui Mlle (en désignant une autre apprenante)

TP38 : E (...) n'est-ce pas Mr Ryad, (aucune réponse)

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant sélectionne le débateur. La technique de sélection du locuteur est une sollicitation de l'opinion d'un élève en le nommant explicitement (**Amina, Ryad**).

Pourtant, ces deux derniers, comme interlocuteurs désignés, ont gardé le silence et n'ont pas abordé le sujet de conversation, ce qui amène l'enseignant à donner la parole à **A17 (TP 2)**.

Exemple 2

TP 21 : E : *donc, vous voulez dire que les jeunes partent pour se former et revenir afin de pouvoir participer à son développement./// Oui c'est ça.*

TP 39 : E : *vous voulez dire qu'après sa formation scientifique il se retrouve dans une classe en tant qu'enseignant, n'est-ce pas Mr Ryad, vous êtes prêt vous pouvez nous dire une....*

TP36 : E : *c'est quelque chose de normal pour vous/// oui*
TP 51 : E : *oui mademoiselle*

L'enseignant a fait recours à la désignation par un désignatif des fois, par un pronom en forme d'adresse « vous », « Monsieur », « Mademoiselle ».

• Des apprenants qui demandent la parole

D'autres la demandent puis sont désignés par l'enseignant. Ils la demandent quand l'enseignant reformule ou résume. Voilà un exemple :

TP 39 E : *vous voulez dire qu'après sa formation scientifique l'étudiant va se retrouver dans une classe en tant qu'enseignant, n'est-ce pas Mr Bachiri, (n'a rien proposé). Oui...*

TP40- A12: *c'est bien d'aller à l'étranger pour découvrir quelque chose de bien et pour se former mais de préférence de revenir au pays pour partager les bonnes choses qu'on a appris (E : résume) se former / de préférence et revenir à mon pays et le développer.*

L'apprenant A(12) prend la parole après le procédé de « la reformulation » qui est aussi considéré comme une place transitionnelle et s'enchaîne avec le L1 (l'enseignant).

❖ Des apprenants qui s'auto-sélectionnent

Des apprenants ont pris l'initiative et s'auto-sélectionnent dans 39 tours de parole, soit 60,93%. Voilà un exemple à titre illustratif :

Exemple :

TP 12 : A11 : *je pense que les étudiants quittent leur pays la première cause pour faire une carrière, et le but principale manque de formation j'ai un autre but peut être c'est pour faire un nouveau cercle d'amis....*

L'apprenant A (11) s'auto-sélectionne au milieu de l'intervention de l'enseignant pour intervenir et apporte une nouvelle thématique : « les cercles d'amis ». Elle se glisse pendant une petite pause dans le tour de l'enseignant : sorte de vol de tour « *violation de tours* » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 87) pour marquer sa participation au débat et donner son point de vue.

❖ **Des apprenants sélectionnés par un autre apprenant -**

Le cas où un apprenant a été sélectionné par un autre apprenant n'a pas été relevé.

Pour conclure, la compétition pour la « parole », telle qu'on peut l'observer dans le cadre de conversations ordinaires, est absente dans ce premier débat. C'est peut-être le fait que ces élèves ne sont pas habitués à ce genre de situation en cours de langue. Ainsi, ils attendent d'être questionnés pour émettre leur avis ou être orientés. L'analyse montre que c'est l'enseignant qui les sélectionne et les oriente à poursuivre le débat.

Dans l'ensemble, il n'y a pas trop de chevauchements, mais des silences. Cependant, compte tenu de la nécessité de ces modes de participation à la dynamique d'un débat, la proposition d'être enseignées en classe de langue est louable. 04 tours de parole sont non identifiés pour les catégoriser.

4.1.2.2. Les modalités de prises de parole par les apprenants dans le débat final (D2)

La séquence didactique a été mise en place pour remédier à des insuffisances observées lors de l'évaluation de la production initiale. Elle permettrait aux apprenants de disposer d'une certaine « *liberté interactionnelle* ».

Dès le début de l'activité du débat 2, les participants interviennent librement sans demander la parole et dans le cas de chevauchement, ils lèvent la main. Le tableau suivant illustre les modalités de prise de la parole dans le débat final :

Débat 2		
modes de sélection	Nombre de TP	Pourcentage
Nombre de TP où les apprenants demandent la parole et/ou sont désignés par l'enseignant	38 TP	29,45 %
Nombre de tours où les apprenants s'auto-sélectionnent	78 TP	60,46 %
Nombre de tours où les apprenants sont sélectionnés par leurs camarades s'hétéro-sélectionnent par leurs camarades	10	07,75 %
Autres non identifiés	03	03,01%

Tableau 18 : modalités de prise de la parole dans le débat 2

❖ L'apprenant sollicité et désigné

Dans ce deuxième débat, nous avons relevé 38 TP, soit 29,45 % des tours de parole des apprenants, dans lesquels l'apprenant demande la parole ou est désigné par l'enseignant. Ainsi, l'on peut observer au TP1, une consigne de l'enseignant, adressée à l'ensemble de la classe, sans sélectionner un élève particulier, tous les membres du groupe sont potentiellement visés

TP1 : E : (...) *Avec qui on va commencer ?*

Contrairement au débat initial, une élève A9 initie et demande le droit à la parole par un lever de main et que l'enseignant ratifie comme locutrice par un 'oui'.

TP 2 : A9 : *d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement.*

D'autres extraits illustrent la prise de parole en la demandant puis désignés par l'enseignant :

TP9 : E : Allez-y le 17

TP10 : 17 : je suis tout à fait d'accord avec toutes mes camarades, mais, je trouve qu'il y a des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie///.....

TP 11 : E : donner des exemples si vous pouvez, apprendre une langue étrangère telle que....

TP12 A 17 : -tel que, un étudiant il va aller au Canada il va apprendre la langue anglaise plus rapidement

TP23 : E : Monsieur. Votre avis,

TP24 : A22 : je voulais en une fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stage et on a des exemples, par exemple quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on n'a pas assez de moyens ici pour les former ici.

TP E : très bon exemple.

TP69 : E : oui Nejla

TP 70 : A19 : eh ben pour moi personnellement je pense que si j'aille à l'Europe pour étudier (correction je vais/ aller) d'abord pour obtenir un diplôme professionnel et aussi des qualifications respectées à l'international ; aussi j'aurai bien l'aventure de découvrir l'autre pays pourquoi pas (très bien) et aussi pourquoi pas se situer là -bas (E. /pourquoi pas s'installer effectivement et rester là-bas)

TP 157 : E : si vous n'avez rien à dire alors ; vous avez quelque chose à ajouter oui

TP158 :A8: Personnellement j'envisage pas quitter mon pays plutôt aller développer chez soi

Lorsque l'un des apprenants propose une opinion (argumentée ou non), celle-ci est soumise à une évaluation implicite ou explicite de la part de l'enseignant qui demande réaction à un autre pour faire avancer l'interaction. C'est un schéma d'allocation qui repose sur le principe de sollicitation et de désignation.

❖ **Débatteurs auto-sélectionnés dans le D2**

Ce débat s'est caractérisé aussi par un système de participation structuré autour des procédures de sélection moins courantes en classe ordinaire : 77 tours de parole soit 60,46 % du nombre total des TP des apprenants dans lesquels les apprenants sont intervenus au moins une fois sans demander la parole, sont recensés. Ce sont ces modes de prise de parole qui dominent très largement.

Chacun pouvait intervenir quand il le souhaitait pour donner son point de vue et alimenter la discussion sur le sujet. Voilà des extraits illustrant la prise de parole par mode d'auto sélection :

TP17 : E : oui. Ikram, vous dites qu'il n'y a pas de pratique on fait que discours

TP18 : A8 : -on a surtout le côté théorique

TP19 : A7: on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyens pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,

TP20 : A12 : il n'y a pas une complicité entre le cours et le TD

TP21 : E : Une, quoi, une relation, vous voulez dire ?//oui.

TP22 : A20 : moins de de stage, moins de formation en alternante

Au TP18, une apprenante A8 intervient sans être désignée par l'enseignant. A7 prend la parole alors qu'A8 n'a pas achevé son tour. Les échanges se poursuivent sans que personne ne soit désigné. Lorsqu'au début de la séquence, A8 interrompt l'enseignant pour donner sa réponse, elle montre, ainsi, son engagement. En intervenant, elle confronte sa vision subjective par rapport aux autres et elle reçoit un appui de ses partenaires, qui tentent de rétablir un accord intersubjectif. En effet, cette séquence était une occasion pour les apprenants de déployer plusieurs compétences (linguistique, discursive, interactive) qu'ils articulent conjointement. Dès lors, dans le deuxième débat chaque fois que ce type de séquence a lieu, elle dénote la co-construction des énoncés en collaboration.

Toujours la même apprenante (A8) suite à des chevauchements, en TP26, elle prend la parole sans être désignée par l'enseignant.

TP26 : A8 : Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens mais entre-temps on ne peut pas envoyer tous les étudiants faire des euh recueillir des informations ou bien faire des stages là- bas, donc on a un grand problème.

De la même façon on a relevé ce mode de prise de parole chez l'apprenant A22, qui dans le premier débat, a pris la parole soit en la demandant soit suite à une désignation par l'enseignant. Voici un exemple :

TP40 : E : mmmh, qu'est-ce que vous en dites là, ou bien si vous avez un autre point de vue

TP41 : A22 : je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoient les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme

TP42 : E : Vous voulez dire que l'image que donnent les immigrés lorsqu'ils viennent ici en vacances

TP43 : A22: oui, l'image que donnent les immigrés quand ils viennent ici en vacances dans le pays

Cette séquence montre des échanges séquentiellement organisés et met en valeur la dimension collaborative de l'interaction. Notamment lorsque les participants ont pris eux-mêmes l'initiative : le mode de sélection des tours de parole est largement resté à l'initiative des apprenants : (TP 159 : A6 : *elle était pour l'autre fois maintenant elle est contre*). Voici d'autres :

TP127 : A8 : M. si le n 22 il a dit s'il est d'accord pour émigrer et faire là-bas une carrière, mais, pourquoi vous dites qu'il faut retenir les génies bien formés en Algérie. Si tu comptes partir t'a qu'à partir///

TP158 : A8 : Personnellement j'envisage pas quitter mon pays plutôt allé développer chez soi

-TP159 : A6 : elle était pour l'autre fois maintenant elle est contre

-TP160 : A8 : non, j'ai donné juste une opinion j'ai n'ai pas dit ma décision

❖ Des apprenants sélectionnés par leurs camarades

Certains apprenants ont été hétéro- sélectionnés par leurs camarades. En effet, le rapport de places dominant est remis en jeu par une nouvelle façon d'intervenir. Dans l'exemple ci-dessous, un repositionnement de statut initié par l'apprenant. Au TP14 un apprenant A18 qui a remis en jeu le rapport de place dominant. Il s'adresse à ses camarades haussant la tête à une intervenante (pour dire, oui, toi !) :

TP 14-A18 : Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?

TP 15- E : manque de formation, donnez des exemples pour répondre votre camarade, svp.

TP16-A21 : on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh

TP17- E : oui, Ikram, vous dites qu'il n'y a pas de pratique on fait que des cours

TP 18- A8 : on a surtout le coté théorique

TP19- A7 : on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyens pour appliquer leurs idées, eh bien le travail

TP20- A12 : il n'y a pas une complicité entre le cours et le TD

TP22- A20 : moins de stage, moins de formation en alternant

Ce participant pose une question, à laquelle répondent ses partenaires de l'échange, ces réponses sont, ensuite, ratifiées par l'enseignant. L'élaboration des contenus est accomplie collectivement. Le TP14 de A18 est le stimulus pour le reste des tours. Le TP16 de A21 constitue une paire adjacente, qui est une réponse générique au TP15 et que l'enseignant valide pour orienter le TP17, 18, 19 et 20 et 22 en formant des autres paires adjacentes, et ainsi de suite. Cela s'explique par l'effet de la séquence didactique (atelier : demande de clarification).

Ce qui peut être interprété comme un indice du développement de leur compétence d'interaction. A22 enchaîne alors sur une réponse plus détaillée

Pour conclure, dans ce deuxième débat, les participants ont mobilisé des ressources pour prendre la parole, qui n'étaient pas préexistantes (avant la séquence didactique) mais, qui ont été construites de manière « située » dans ce débat.

Suite à cette analyse de mode de sélection des tours, le réseau de communication qui se configure dans les deux débats, va permettre de montrer les règles de communication qui régissent l'interaction verbale initiale et finale.

4.1.3. Réseau de communication dans les deux débats

Le réseau de communication dans le premier débat.

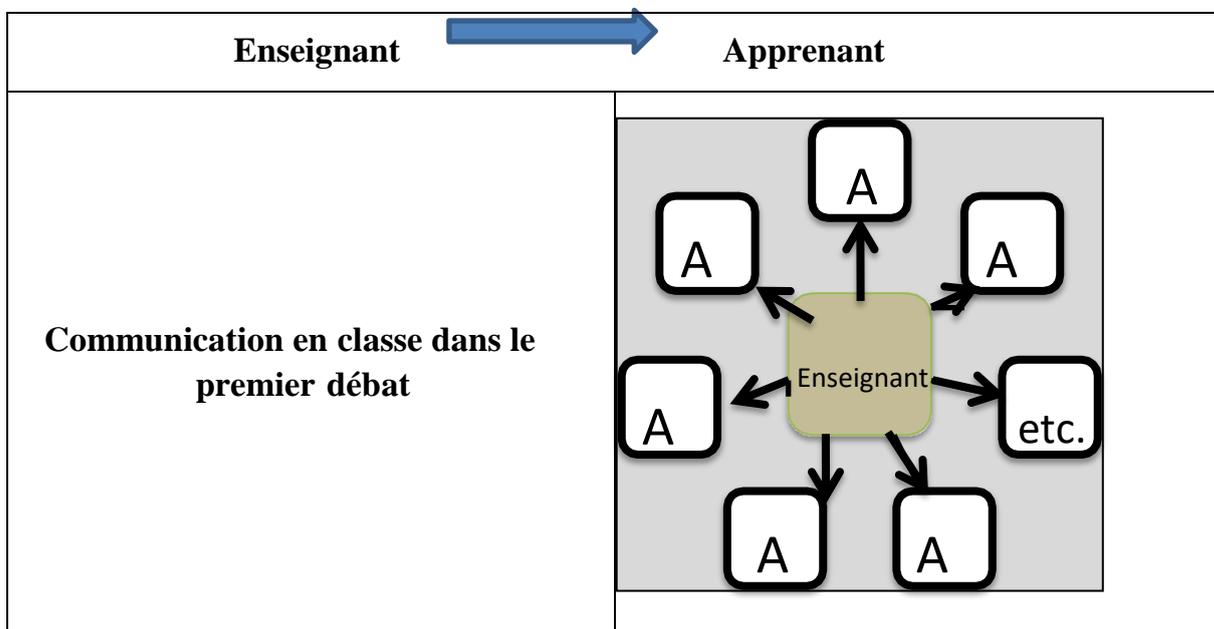


Figure 5 : réseau de la communication dans le débat 1

Dans le débat initial, le mode de participation fonctionne sur la sélection ou la désignation du locuteur débateur par l'enseignant. Dans la majorité des cas, la participation des apprenants fait suite à une sélection de l'enseignant, suite à un lever de main ou en disant « *Monsieur* ». Par ailleurs, cela s'explique par un certain rituel de la communication en classe (« *culture de communication* ⁴⁴ » (Lüdi, 1999), selon laquelle, il faut s'orienter vers l'enseignant pour parler. Ce sont des habitudes qui règlent la communication en classe et que les apprenants se sont appropriés durant leur scolarisation (Mahieddine, 2009 :96).

Ainsi, la centralisation des échanges vers l'enseignant est bien confirmée.

⁴⁴ George Lüdi (1999 : 30) définit la « *culture de communication* » comme les « *ensembles de normes discursives, communicatives et linguistiques, de logiques des usages langagiers et de droits et obligations que construit et perpétue l'enseignement, contribuant à créer des attentes, des attitudes et des valeurs chez les élèves et chez les enseignants.* »

Le corpus du premier débat contient 21TP de l'enseignant orienté vers les apprenants (enseignant → apprenants) ; il s'agit généralement d'une synthèse ou d'une question de relance destinée à l'ensemble des apprenants pour relancer ou dynamiser le débat. Voici les résultats :

orientation du tour de parole	Nombre de TP
enseignant → apprenants // apprenants →enseignant pour demander la parole	21 TP soit 32,81%
Apprenants auto-sélectionnés	39 TP soit 60,93 %
apprenant →apprenant	00TP
Autres non définis	04 TP soit 06,25%

Tableau 19 : Orientation de la parole dans le débat 1

Or dans le deuxième débat, la communication n'était pas, dans une large mesure, centrée sur l'enseignant. Les apprenants ne se soumettent pas au rituel de la communication en classe où l'enseignant figure comme le patron de la communication.

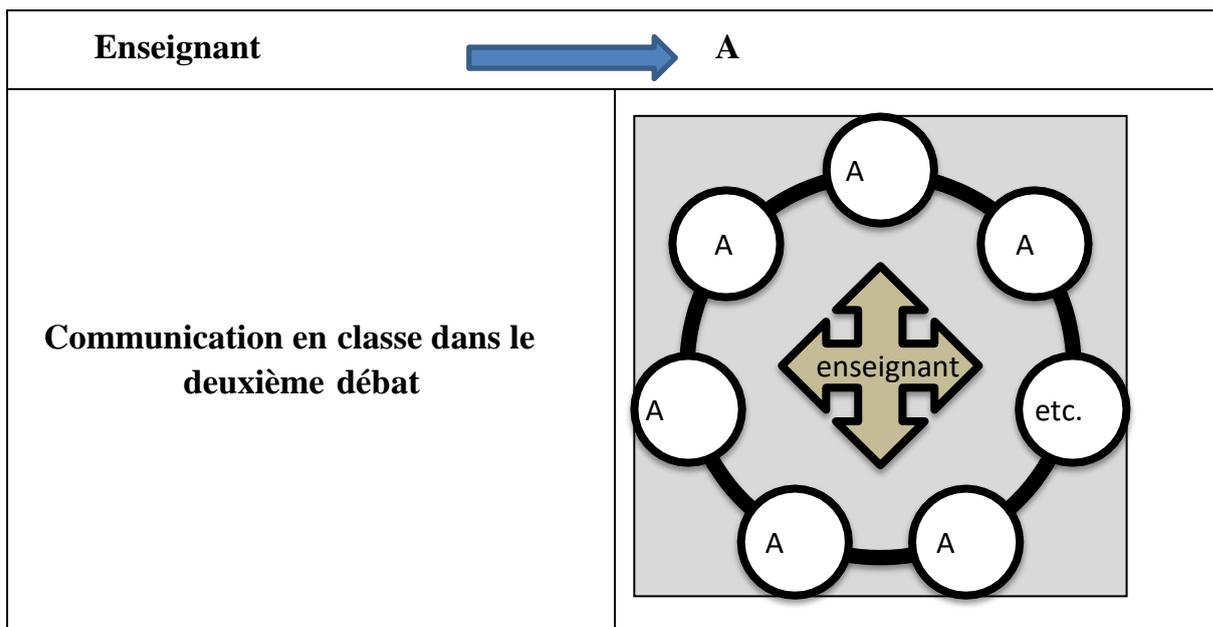


Figure 6 : réseau de la communication dans le débat 2

Le principe de l’alternance est organisé par le mécanisme d’interdépendance, qui selon Sacks, détermine l’enchaînement progressif des tours de parole. Dans plusieurs cas, les TP produits par les apprenants, se succèdent de façon à ce que le premier « oriente » le second et que le dernier soit relié au premier de façon : c’est le premier tour qui guide le deuxième et ainsi de suite.

orientation du tour de parole	Nombre de TP	
	enseignant → apprenants // apprenants →enseignant pour demander la parole	38 TP
Apprenants auto-sélectionnés	78 TP	60,46 %
apprenant →apprenant	10 TP	07,75 %
Autres non définis	03 TP	03,01%

Tableau 20 : Orientation de la parole dans le débat 2

A présent, l’analyse des interventions de l’enseignant, va permettre aussi de démontrer l’autonomie interactionnelles des apprenants dans les débats.

4.1.4. Productivité langagière de l'enseignant dans les deux débats et stratégies d'enseignement

Réajuster les discours, gérer les élèves, gérer le flux verbal des uns et des autres, expliquer et informer, reformuler, résumer, grouper, donner confiance et motiver la classe sont autant de stratégies d'enseignement (Rançon, 2009) sur lesquelles l'enseignant s'est appuyé pour gérer les deux débats en salle de cours. Il s'agit, dans les deux débats de donner la parole et la relancer en cas de "blocage", de rétablir l'ordre s'il venait à prendre une tournure agitée, de fermer le débat en synthétisant ce qui a été dit, etc.

Ainsi, les interventions sont, dans la plupart des cas des régulateurs souvent produits en chevauchement et qui ne sont pas considérés comme de vrais tours. Ce sont des petits mots ou des expressions comme « oui », « ah d'accord », « je vois », « ah bon ? » etc..., que De Gaulmyn (1987:209) les définit comme « *les régulateurs (...) contribuent à étayer, à soutenir le discours du locuteur sans attendre qu'il en manifeste le besoin, en allant au-devant de ses désirs d'approbation* ».

Dans le premier débat, l'enseignant a pris 33 fois la parole, soit environ 34,02% du nombre global de tours de parole, contre 71 prises de parole dans le deuxième débat, soit environ 35,50 % de l'ensemble des tours :

	D1	% TP enseignant D1	D2	% TP enseignant D2
TP total	97	34.02 %	200	35.50%
TP enseignant	33		71	

Tableau 21 : Nombre et pourcentage de prise de parole par l'enseignant (D1/2)

Dans le premier débat, une prise de parole de manière significative, très prononcée de la part de l'enseignant (nous) dans la mesure où il dirige le débat, contrôle l'alternance des tours et oriente le contenu du débat.

Cette façon de faire n'a pas favorisé les interactions horizontales entre apprenants. La quasi-totalité des interactions étaient entre enseignant et apprenants. Pourtant, nous avons déclaré à l'ouverture :

TP 1 : (...) *Intervenez sans lever le doigt – euh, sans euh, euh, sans---- hein ? / Vous, Amina.*

Ainsi, la progression de l'interaction selon le schéma Q/R/S (question/réponse/évaluation) ou de relance ou d'apport d'informations, de récapitulation et de résumé. Souvent, l'enseignant reprend les deux propos produits par les apprenants-débatteurs dans des tours de parole distincts pour les rassembler en un tour unique. Les tours de parole qui suivent montrent leurs fonctions dans ce débat :

pour apporter des informations

TP3 : *E : pour perfectionner sa LE, 2ème pour apprendre/// (une langue)*

TP52 : *E : on peut partir et réussir et on peut partir et ne pas réussir là-bas*

pour évaluer

TP10 : *E : oui, chercher très bien l'eldorado, c'est très bien,*

TP : *E : c'est très bien, très serein, très solide, lorsqu'ils reviennent*

pour relancer

TP26 : *E : Ce qui ne vous permet pas d'approfondir vos connaissances manque aussi d'outils tels que l'Internet à l'université même ça, ça existe*

TP38: *E : est-ce le diplôme qui est mieux valorisé ou bien l'étudiant lui-même*

TP70 : *E : mais svp, restons toujours dans notre thème pourquoi vous envisagez sortir plus tard, vous aussi parce que je viens d'entendre plusieurs parmi vous cherchent à sortir à l'étranger*

pour résumer

TP5 : *E : donc vous êtes tous d'accord sur « la formation »*

TP 65 : *E : donc, d'abord, c'est la volonté de l'étudiant pour vous qui lui permet de rester ici et de pouvoir acquérir un travail, un diplôme*

TP76 : E : et alors, d'après vous cette émigration, là, ces vagues de jeunes notamment des étudiants qui partent c'est pour / non parlant des étudiants, vous venez de dire que c'est la formation, vous, vous avez dit que c'est fuir les guerres, d'autres ils ont dit pour chercher des cercles d'amis et des cultures.

TP95 : E : donc la plupart parmi vous, le point de vue, puisque vous êtes des étudiants, qui a fait consensus c'est le manque de formation.

Il nous semble, ainsi que les interventions de l'enseignant ont des fonctions multiples qui se résument dans la progression du débat et l'élargissement thématique, la valorisation et la validation des productions des apprenants et la récapitulation des propos mais de manière très courte.

Dans le deuxième débat, après des ateliers formatifs, les apprenants ont fait preuve d'interactivité. Les ateliers formatifs ont influé sur la fonction des interventions de l'enseignant. Nous n'avons pas exprimé notre opinion. Avec notre intervention, nous reformulons les propos des apprenants en reprenant leur langage à des fins de séquentialisation, de façon à ancrer l'objet du discours dans un contexte pertinent ou en changeant de niveau de langage.

C'est pourquoi ses interventions sont nombreuses, environ 35,50 % de l'ensemble des tours produits dans ce deuxième débat.

4.1.5. Bilan de la dynamique interlocutive dans les deux débats

Les résultats de l'analyse comparative visaient à relever les indices de développement de la compétence interactionnelle des apprenants entre le premier débat et le deuxième débat au niveau de leur implication dans l'activité. En effet, cette première analyse montre que les productions des apprenants dans les deux débats, sont différentes notamment au niveau du degré d'engagement.

Les tableaux qui vont suivre reflètent ces premiers indices de développement dans le taux de participation des apprenants.

	Débat 1		Débat 2		Ecart
Durée des productions	28'		60'		
Nombre de TP des apprenants	64	65,97 %	129	64,50 %	65
Nombre de TP de l'enseignant	33	34,02 %	71	35,50 %	38
Nombre total de TP	97		200		103

Tableau 22 : Part prise par l'enseignant et les apprenants dans les deux débats.

D'abord, dans le premier débat, 97 tours de parole en 28 minutes sont enregistrés. Dans la production finale, 200 tours de parole en 60 minutes sont enregistrés. Il paraît davantage un déséquilibre en termes de temps alloué à chacune des deux activités. Les interventions des apprenants dans le deuxième débat étaient plus nombreuses, les apprenants se sont investis de façon accrue : Ils ont discuté entre eux dans 129 TP sur 200 tours soit environ 64,50%. L'écart de temps et de TP est significatif. A signaler que le débat final, ne s'achevait que lorsque la discussion entre les apprenants est spontanément arrêtée par l'enseignant.

Le tableau suivant présente la synthèse du nombre des TP produits par chaque apprenant et la LTP⁴⁵.

⁴⁵ Pour faciliter l'analyse, nous avons classé les apprenants par ordre de place occupée dans la salle (de A1 à A22) et par abréviation de leur prénom.

		D1	D2	Ecart TP	D1	D2	Ecart LRTP
Durée de la		28'	60'		LRTP ⁴⁶		
Apprenants		Nombre de TP			Longueur en mots		
A1	Amar	3	4	+1	28	84	+56
A2	Nora	00	3	+3	00	51	+51
A3	Khawla	2	4	+2	33	87	+54
A4	Wafa	2	2	0	38	69	+31
A5	Amira	2	2	0	76	61	-15
A6	Najla	4	8	+4	46	148	+102
A7	Hajer	2	3	+1	79	34	-45
A8	Nihal	10	15	+5	260	366	+106
A9	Sabah	2	3	+1	54	32	-22
A10	Zinouba	3	2	-1	98	44	-54
A11	Fatima	3	5	+2	58	79	+21
A12	Samira	7	10	+3	167	190	+23
A13	Badra	2	2	0	59	87	+18
A14	Amina	2	6	+4	47	204	+157
A15	Siham	2	4	+2	47	77	+30
A16	Karima	3	4	+1	77	97	+20
A17	Zineb	2	8	+6	33	236	+202
A18	M.Amin	1	9	+8	54	519	+465
A19	Bokhari	5	2	-3	43	36	-7
A20	Ryad	1	12	+11	55	392	+337
A21	Ikram	3	9	+6	94	196	+102
A22	Salim	3	11	+8	131	687	+556
Total		64	128	64	1577	3776	+2199

Tableau 23 : Données quantitatives générales sur les débats 1 et 2

⁴⁶ L'unité de base que nous avons retenue pour le comptage est le mot. La LTP d'un participant est obtenue en divisant le nombre total de mots qu'il a produits durant l'activité par le nombre total de ses tours de parole.

Le tableau présente la productivité des apprenants dans les deux débats. Les apprenants sont identifiés par les lettres et les nombres (A1, A2..., A22). Les chiffres inscrits dans le tableau représentent le nombre de TP, la longueur des TP de chaque apprenant et l'écart enregistré. Le tableau montre, aussi, des différences dans la durée du débat. Il permet donc de dégager les progrès réalisés dans le deuxième débat par rapport au premier au niveau de la densité interactive. Des locuteurs, qui étaient passifs dans le premier débat, ont progressé ; c'est le cas des apprenants A2, A18 et A20. Ce dernier (A20) a augmenté le nombre de ses tours à plus de 10 tours. Les apprenants qui étaient plus dynamiques dans le premier débat et en particulier A8, A22, A12 se sont plus impliqués dans le second débat, démontrant un engagement verbal bien supérieur.

La longueur des TP, dans le premier débat, se caractérise par des tours de parole courts, notamment au début du débat. Cependant, dans les dernières minutes, on observe que les tours de parole de trois apprenants sont très longs et dépassent les 100 mots : il s'agit d'interventions remarquables mais, plus monologiques. En effet, les réactions des participants aux propos de leurs camarades, ne sont pas réellement des dialogues qui sont mis en scène, mais davantage un enchaînement de courts récits monologués. Dès lors, la structure de leurs échanges montre qu'ils n'ont pas bien appréhendé ce genre de discours. Ces derniers possèdent une grande richesse lexicale et produisent des énoncés plus longs.

Pour le mode d'appropriation des tours de parole, dans le premier débat, l'axe interactionnel préférentiel se trouve dans les interactions entre l'enseignant et les apprenants, c'est seulement en demandant la parole que les apprenants produisent des énoncés. Ce débat est davantage ponctué par cette pratique qui, caractérise les situations des classes et que les apprenants ont l'habitude de suivre. Dès lors, ce mode de prise de parole occupait environ 32,81% du nombre total des tours de parole du premier débat.

Or, le nombre de prises de parole des apprenants, dans le deuxième débat, est élevé ; il atteint 15TP chez certains. En effet, les apprenants se sont investis de façon remarquable. Le nombre d'apprenants qui ont produit entre 20 et 50 mots se voit diminuer, ils se sont inscrits dans la deuxième et dans la troisième catégorie (+ de 50 et + de 100 mots). le nombre de ceux qui ont produit plus de 50 mots chacun se voit augmenter par rapport au débat 1: on passe de 11 apprenants à 18 apprenants et de 1262 mots dans le premier débat à 3630 mots soit vers les 96% des mots produits dans le deuxième débat pour ne calculer que les deux derniers groupes. Le volume de parole des apprenants était important, la durée a été plus longue ce qui a engendré une production orale volumineuse des apprenants.

Cette première analyse a permis, donc, déjà de distinguer sur le plan individuel, les « grand » communicants interlocuteur, ceux qui sont moyennement communicant et ceux qu'on pourrait désigner de faibles communicants.

Les résultats obtenus montrent que certains apprenants parlaient peu durant le débat initial : leur participation au débat était faible : leurs productions sont pour la plupart des réponses à des questions de l'enseignant, qui se présentent sous forme d'expressions telles que *oui/non ; je suis d'accord/je ne suis pas d'accord*, ou d'énoncés répétés des extraits de la vidéo ou encore des propos de leurs camarades. Toutefois, trois (03) apprenants s'expriment de manière assez spontanée : ce sont des « grand » interlocuteurs "leaders". L'idée selon laquelle l'engagement limité de certains apprenants est dû à une carence dans la compétence d'interaction en FLE est confirmée ou ils n'ont pas l'habitude de débattre ?

Cependant, Ces trois critères (degré d'engagement dans les activités ; longueur des TP ; modes de prise de parole), ne suffisent pas pour apprécier l'évolution de la compétence d'interaction entre le débat 1 et le débat. Dès lors, le recours à une analyse de la compétence d'interaction au niveau discursif et linguistique va, également, montrer l'efficacité du protocole expérimental utilisé.

4.2. Dynamique discursive et évolution dans l'appropriation des ressources linguistiques

Dans la présente section, l'analyse de notre corpus (débat 1 et débat 2) sera axée sur le niveau discursif. En effet,

« les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une concession, à récapituler les thèses défendues ». Garcia-Debanco (2016).

Dès lors évaluer la prestation orale des apprenants entre le débat 1 et le débat 2, suppose la prise en compte des savoir-faire discursifs tels que : exprimer son opinion, la justifier par des arguments, prendre position par rapport aux propos d'autrui, anticiper sur un contre-argument, exemplifier, etc.

Pour cela, l'adoption du modèle dialogal de l'argumentation⁴⁷ de Christian Plantin (1996 ; 2005) selon lequel l'argumentation est fondamentalement un dialogue, un processus interactionnel est nécessaire. En effet, lorsque quelqu'un prend la parole pour apporter une opinion personnelle ou développer celle qui a été dite par un autre interlocuteur, il se met et met les autres en dialogue : il leur demandant, implicitement ou explicitement, de se positionner par rapport à elle (Dejean, 2004 : 155). En ce sens la proposition d'une opinion « (...) crée une attente d'un enchaînement réactif » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 203) qui pourrait se représenter sous la formule suivante :

⁴⁷ Celui-ci stipule que l'argumentation constitue avant tout une ressource discursive mobilisable en situation interactionnelle de confrontation.

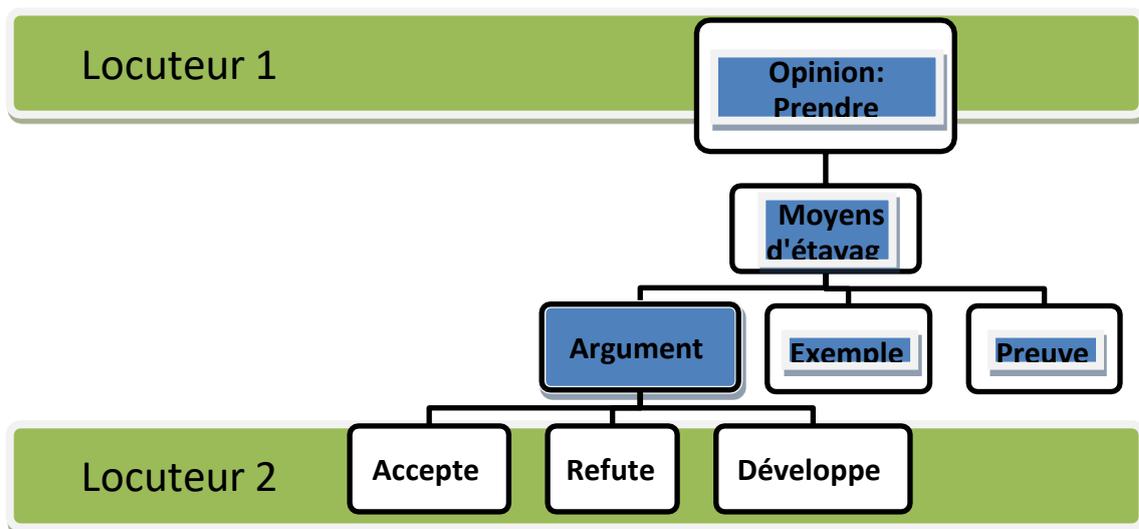


Figure 7 : formule d'une séquence argumentative

Savoir débattre consiste tour à tour, à formuler des opinions, à se positionner par rapport aux points de vue de ses interlocuteurs pour les approuver ou les désapprouver. Ces tâches discursives peuvent aussi s'accomplir en reformulant ses propos et ceux de ces interlocuteurs, en demandant des explications et répondant, etc. Ce sont tous ces savoir-faire interactionnels qui constituent les critères d'analyse de la dynamique discursive qui se présentent dans le tableau ci-dessous. Chaque savoir-faire est associé à un ensemble de formes linguistiques.

Dès lors, les expressions langagières employées par les locuteurs, la manière dont ceux-ci structurent leurs échanges, ainsi qu'aux rôles que ces expressions occupent dans l'interaction constituent un volet d'analyse de l'évolution linguistique des apprenants entre les deux débats.

indicateurs	Analyse de la dynamique discursive	Production dans le		
	critères : savoir-faire interactionnels	D1	D2	Ecart
Suite argumentative et justification : opinions exprimées appuyées et justifiées pour convaincre son/ses interlocuteur(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Prises de position exprimées : utilisation d'une variété de verbes et d'expressions permettant d'introduire les opinions. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Arguments présentés • progression dans argumentation 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples illustrés 			
Enchaîner avec les propos de l'autre : situer son propos par rapport aux autres	Enchaînements d'adhésion : <ul style="list-style-type: none"> • Appui et soutien (accord) 			
	Enchaînements contrastifs <ul style="list-style-type: none"> • Refus et confrontation : désaccord • Désaccord de nuance • Désaccord d'opposition • désaccord précédé d'accord 			
	Enchaînement par la reprise : la reformulation <ul style="list-style-type: none"> • Comme validation • Pour ratifier une proposition • Pour s'opposer • pour développer des propos 			
Enchaînements Interrogatifs <ul style="list-style-type: none"> • Demande de clarification : formulation d'une interrogation par rapport à une intervention précédente : questionner 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse à la demande 			
Co-énoncer pour maintenir le contact et avancer le débat : <ul style="list-style-type: none"> • Compléter le discours de l'autre • présence de discours rapportés directs 				
Les phatiques	utilisation de procédés phatiques			

Tableau 24 : -synthèse des indicateurs de la composante discursive à l'oral

4.2.1. *Les suites argumentatives observées, comme savoir-faire interactionnel pour débattre*

La thèse à laquelle souscrivent les participants dans leurs productions orales est la suivante : « *l'émigration constitue la solution incontournable aux problèmes des jeunes étudiants* ».

Nous avons invités les apprenants à se positionner sur cette thématique. L'activité d'élaboration de prises des positions exprimées correspond au premier savoir-faire interactionnel, suivi de la « séquence argumentative » (Adam, 2011 [1992]⁴⁸; Toulmin, 2003), qui est une unité composée. Nous avons préféré l'appeler une « suite argumentative » composée d'arguments-justifications. L'objectif consiste en une description séquentielle du déroulement des échanges d'opinions et l'identification des ressources linguistique mobilisées par les apprenants. L'accent est principalement porté sur l'utilisation de procédés d'argumentation (exprimer, évaluer, concéder, réfuter) et de prise de position face à autrui. La démarche analytique, donc, de cette suite est un cheminement coupé en cadrage menant des propositions à la conclusion, « *en principes successives impliquées logiquement, elle admettent des chevauchements des retours en arrière, des boucles rétroactives* ». (Charlotte Dejean, 2004 : 152).

4.2.1.1. **L'expression de prises de positions exprimées**

Il est à souligner d'abord, que l'élaboration d'une opinion en classe, est un objet d'enseignement cité par les curriculums scolaires algériens en vigueur et suivant les degrés de scolarisation. L'expression d'opinion est vue comme une prise de position de l'apprenant sur la thématique proposée et qui se façonne à travers une dimension argumentative. Elle est abordée, ici, par une « *entrée communicative centrée sur les genres de textes sociaux publics* » (De Pietro & Gagnon 2013 :157) : l'activité de débat. Ainsi, cette expression est fondamentalement un dialogue dans la mesure où toute intervention initiative sollicite une réaction de l'interlocuteur.

⁴⁸ Adam, Jean-Michel. 2011 [1992]. « *Les textes : types et prototypes* » (Paris : Colin)

Il y a affaire à une alternance de phases monologiques où les débatteurs présentent à tour de rôle leur position et des phases d'échanges où vont apparaître les marques d'accord/désaccord, de reformulation et de coénonciation.

Dans ce qui suit, nous comptons le marquage explicite des prises de positions exprimées des apprenants dans les deux débats. Toutefois, la formulation d'opinion est un phénomène vaste qui n'est pas entièrement saisissable sur la base de critères formels précis (Mullan, 2010 ; Hutchby & Wooffitt, 2008 ; Psathas, 1995). D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude ne propose de définition strictement interactionnelle de l'expression d'opinion. C'est pourquoi le recensement s'est basé sur une définition fondée sur des critères sémantiques et interactionnels, établie par cette étude.

❖ **Les prises de positions exprimées dans le premier débat**

L'observation des données du premier débat révèle la fréquence et la prééminence d'une particularité linguistique formelle des réponses par les apprenants dans les séquences d'échanges d'opinion : le verbe « je pense ». Ce verbe devient, dans ce débat, une ressource récurrente que les apprenants exploitent à diverses interventions pour répondre aux sollicitations de l'enseignant. Le tableau suivant présente les opinions exprimées par les apprenants participant au débat initial :

Opinions dans le débat 1

TP12 : A11 : *je pense que les étudiants quittent leur pays la première cause pour faire une carrière, et le but principale manque de formation j'ai un autre but peut-être c'est pour faire un nouveau cercle d'amis*

TP14 : A7 : *personnellement, je crois chaque étudiant quittait son pays vers un autre il a son but 1^{er} réussir, 2^{ème} avoir un diplôme et revenir à sa patrie et travailler*

TP19 : A16: *mais je pense que en Algérie il y cette capacité il n y a pas de chance.*

TP21 : A8 : *je pense que c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays.....*

TP24 : A14 : *Selon, mon point de vue, partir à l'étranger permet aux étudiants d'avoir des responsabilités et vivre une aventure et une expérience et avoir un diplôme qui valorise leur CV.*

TP31 : A13 : *D'après les points de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui poussent les étudiants de quitter leur pays c'est (le manque de formation et les outils /*

TP87 : A18 M. Amine : *il ne faut pas se mentir pour se dire ce qui émigrent c'est pour avoir un signe de richesse on n'y va surtout pour avoir un gagne-pain. Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire copier et s'inspirer des autres....*

TP89 A22 : *personnellement je pense que aller à l'universitaire étrangère pour chercher des savoirs c'est bien mais avoir ces outils qu'on cherche chez soi c'est mieux, donc c'est à l'Etat et aux algériens de valoriser l'université algérienne*

(08) opinions exprimées peuvent-être repérées. Même si l'objectif premier, dans ce débat, soit d'échanger, de négocier des points de vue, ce n'est qu'au 12^{ème} tour qu'apparaît le premier point de vue explicité par une structure d'opinion « *je pense que* » de l'apprenante A11. Cette dernière donne son point de vue à la demande de l'enseignant. Elle étale sa vision quant aux causes de l'émigration sans étayer son idée et donc, sa participation n'est pas très dynamique.

Ensuite, la plupart des apprenants ne se positionnent pas par rapport à l'opinion proposée par un camarade, c'est l'enseignant qui intervient pour faire avancer le débat et laisse réagir les apprenants. Ce comportement peut être qualifié de manque « *d'attente d'un enchaînement réactif* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 203).

Voilà des exemples qui ont suscité des réactions suite à l'évaluation de l'enseignant :

TP19 : *mais je pense que en Algérie il y cette capacité il n y a pas de chance.*

E : *manque de chance pour pouvoir se former de manière pertinente.*

TP20 : *A8* : *je pense que c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays*

E : *ah ! C'est la volonté.///c'est la volonté de réussir et de développer leur pays et développer eux-mêmes, qui leur poussent à changer de pays pour ramasser plus d'informations et revenir développer.*

Les deux apprenants réagissent et le débat progresse suite à l'intervention de l'enseignant. A8 adhère à l'opinion de A19 implicitement : « *c'est leur volonté* » pour dire « *il n y a pas de chance* » en Algérie.

En somme, généralement, les réponses des apprenants interviennent de manière adjacente à la sollicitation de l'enseignant. L'expression d'opinion est majoritairement formulée individuellement par les apprenants. Le verbe d'opinion « je pense » s'observe comme un mot routinier pour se positionner dans l'activité interactive du débat et utilisé au début de tour comme ressource pour prendre un engagement : une sorte d'uniformisation de phrase.

Il semblerait, aussi, que les apprenants évitent l'expression manifeste de leurs opinions : une tendance à répondre de manière minimale et succincte.

L'écoute des données du corpus laisse entendre que les réponses sont généralement suivies d'une relance de l'enseignant qui rend manifeste le caractère insuffisant de la réponse de l'apprenant.

❖ Les prises de positions exprimées dans le deuxième débat

Dans le deuxième débat, 41 opinions explicitées sont relevées et qui ont suscité des réactions. Chacun des participants tente de proposer un point de vue nouveau ou développe une opinion déjà entamée.

Voici des exemples d'opinions exprimées extraits du 2ème débat :

Opinions dans le débat 2

TP6 : A14 : *à mon avis, le diplôme algérien n'est pas reconnu universellement, si un jeune diplômé algérien passe un entretien de recrutement son diplôme obtenu en Algérie n'est pas valide et donc il lui faudra un équivalent qui nécessite d'autres formations plus approfondies*

TP35 : A20 : *A mon avis je suis avec les étudiants qui quittent leur pays vers l'occident parce que l'enseignement en France est supérieur et de grande qualité avec un frais d'inscription réduit.*

TP 41 : A22 : *je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme*

TP 49 : A15 : *d'après mes connaissances je crois que les étudiants quittent leur pays pour chercher du travail en Europe à cause de l'impossibilité de trouver un travail dans son pays, j'ai reçu que cette année 2016 décembre 2016 plus d'un million de chômeurs en Algérie c.v.d. il y a pas de travail.*

TP51 : A5 Amira : *oui pour ma part, je pense que partir à l'étranger l'avis de beaucoup des étudiants pour chercher une formation professionnelle un travail entre parenthèse l'eldorado mais n'oubliez pas que l'Algérie est un grand pays nous donne des grands médecins des ingénieurs des grands professeurs donc pas forcément aller à l'étranger pour chercher un travail*

TP63 : A14 : *je pense que les étudiants partent à l'étranger pour construire quelque chose de très brillant ... et aussi ils sont accueillis à bras ouverts car leur formation n'a coûté aucune dépense pour le pays d'accueil par contre en Algérie il y a un manque de formation*

TP64 : A8 : *Mr je pense que si on a de la volonté on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté mais cela Mr ici il y certains familles qui n'accepte pas que leur fille quittent le pays pour se former par peur que sa fille... ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. juste parce que c'est une fille elle peut se perdre elle peut ne pas retrouver /// surtout hors du pays peut être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son pays. elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira la ou elle est.*

-TP70 : A6 : *Eh ben pour moi personnellement je pense que si j'aille à l'Europe pour étudier (correction je vais/ aller) d'abord pour obtenir un diplôme professionnel et aussi des qualifications respectées à l'international ; aussi j'aurai bien l'aventure de découvrir l'autre pays pourquoi pas (très bien) et aussi pourquoi pas se situer là-bas -//*

TP : 79A1 : *M. Je pense la majorité des algériens quitte l'Algérie parce que il y a plusieurs rêves, par exemple fréquenter de belles voitures, fréquenter des belles femmes et l'outil pour gagner tout ça c'est étudier à l'étranger ou l'émigration.*

Nous avons relevé que, dès l'ouverture du débat, l'apprenante A9 affiche clairement sa position dans le deuxième tour de parole.

TP 2 : A9 : *d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement*

TP3- E : *un diplôme reconnu universellement, oui ;*

TP4- A9 : *et même d'avoir une carrière professionnelle*

TP 5- A3 : *je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire.*

Elle prend soin de qualifier l'émigration de « *bonne idée* » dans la mesure où ce phénomène permet d'approfondir la formation et avoir un diplôme universellement reconnu. Cet exemple illustre aussi la dynamique de l'expression d'opinion, lorsque l'un des locuteurs apporte un point de vue ou une opinion, il demande, implicitement ou explicitement, à ses partenaires de se positionner par rapport à ce qui vient d'être proposé.

L'opinion explicité d'A9, « *d'après moi je suis...* », faite suite à la question principale posée par l'enseignant est soutenue par l'apprenant A3: « *je suis d'accord avec le numéro n°9* » et apporte des informations nouvelles : « *la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire* ».

Ainsi, nous avons identifié que l'expression de l'opinion est beaucoup plus importante dans le 2^{ème} débat (41 opinions contre 08 dans le 1^{er} débat). Puis, ces extraits rendent, également compte que le second débat présente des formulations d'expression d'opinion largement plus développées sur le plan du contenu de la part des apprenants. A22 développe son opinion sur un long tour de parole. Son développement est ratifié par un autre élève, ainsi que par l'enseignant. Ainsi, des configurations où l'expression d'opinion est construite de manière collaborative sont observées : plusieurs apprenants réagissent à la

sollicitation de l'enseignant et co-construisent localement leurs opinions de manière dynamique. Les sollicitations ont permis de voir une évolution de l'activité d'échange qui s'oriente vers une forme d'autonomie des apprenants quant à la gestion de leur participation et à leurs prises de parole au sein du groupe.

4.2.1.2. L'étayage et la justification de prises de positions par les arguments

« *Bien pauvre celui qui n'a pas d'arguments* » : ce dicton populaire traduit la nécessité d'utiliser les arguments pour celui qui veut convaincre : des arguments à l'aide desquels on soutient une thèse. Il en ressort que l'absence d'arguments est un signe de faiblesse. Dans un débat, il faut que les participants expriment des opinions puis étayent leurs prises de positions par des arguments : fournir des raisons et prouver la validité de ce que l'on avance.

❖ Étayer son opinion dans le premier débat

Le point de départ consiste à relever le nombre d'arguments *étayant les opinions exprimées*. Plusieurs tours de parole argumentatifs ont été retenus ; voici quelques exemples :

TP2 : A17	<i>Les étudiants partent en étranger, en premier, pour apprendre une langue étrangère</i>
TP12 : A11	<i>(...) la première cause pour faire une carrière, et le but principal manque de formation j'ai un autre but peut-être c'est pour faire un nouveau cercle d'amis</i>
TP14 : A7	<i>(...) son but premièrement réussir, deuxièmement avoir un diplôme et revenir à son patrie et travailler</i>
TP21 : 08	<i>(...) c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays</i>
TP9 : A15	<i>Généralement, les étudiants quittent l'Algérie pour chercher l'Eldorado</i>
TP17 : A10	<i>le principal but c'est développer le pays, les étudiants quittaient leur pays pour améliorer leur niveau former et à cause de la rareté, le manque de formation et la pratique solide et exacte</i>

TP89 : A22	<i>Pour chercher des savoirs c'est bien mais avoir ces outils qu'on cherche chez soi c'est mieux,</i>
------------	---

En fait, les apprenants utilisent des arguments simples qui sont des causes (des subordonnées causales) non appuyées et par conséquent, ce qui n'a pas donné lieu à une interaction prolongée et a entraîné le tarissement de l'interaction même (que 28 minutes).

❖ **Étayer son opinion dans le deuxième débat**

La règle de la séquence didactique suppose que les participants apportent des arguments pour justifier leurs opinions. Tour à tour, chaque apprenant énonce une argumentation pour tenter de convaincre l'autre : produire un discours interactif et maintenir l'intérêt des interlocuteurs. Il est, ici, question de stratégie d'interaction qui permettent aux interlocuteurs de gérer les contenus co-construits de façon à ce que son discours produise un certain effet sur son interlocuteur.

Lors de cette séquence didactique, deux sous-indicateurs d'opinions sont distingués : les opinions illustrées et les opinions simples. 40 opinions simples et justifiées sont repérées. Le tableau suivant présente quelques exemples :

	<i>Opinions dans le débat 2</i>
<i>Opinions simples</i>	<p><i>TP2 : A9 : d'après moi (...), pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement// et même d'avoir une carrière professionnelle.</i></p> <p><i>TP35 : A20 : A mon avis (...) parce que l'enseignement en France et supérieur et de grande qualité avec un frais d'inscription réduit.</i></p>
<i>Opinions justifiées</i>	<p><i>TP6 : A14 : à mon avis, le diplôme algérien n'est pas reconnu universellement, si un jeune diplômé algérien passe un entretien de recrutement son diplôme obtenu en Algérie n'est pas valide il lui donc faudra un équivalent qui nécessite d'autres formations plus approfondies</i></p> <p><i>TP10 : A17 : je suis tout à fait d'accord avec toute mes camarades, mais, trouve qu'il y a des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie// en fait, les étudiant quittent leur patrie pour euh pour, euh pour apprendre une langue étrangère parce qu'il facilite l'apprentissage d'une</i></p>

	<p>langue, euh et il va développer des nouvelles compétences automatiquement il va découvert d'autres cultures</p>
	<p>TP 41 : A22 : je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme</p>
	<p>TP 49 : A15 : d'après mes connaissances je crois que les étudiants quittent leur pays pour chercher du travail en Europe à cause de l'impossibilité de trouver un travail dans son pays, j'ai reçu eh que cette année 2016 décembre 2016 plus d'un million de chômeurs en Algérie c.v.d. il y a pas de travail c'est pour ça.</p>
	<p>TP64 : A8 : Mr je pense que si on a de la volonté on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté mais cela Mr ici il y certains familles qui n'accepte pas que leur fille quittent le pays pour se former par peur que sa fille... ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. juste parce que c'est une fille elle peut se perdre elle peut ne pas retrouver /// surtout hors du pays peut être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son pays. elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira la ou elle est.</p>
	<p>TP : 79A1 : M. Je pense la majorité des algériens quitte l'Algérie parce que il y a plusieurs rêves, par exemple fréquenter de belles voitures, fréquenter des belles femmes et l'outil pour gagner tout ça c'est étudier à l'étranger ou l'émigration.</p>

Cette fois, l'intervention des apprenants ne se limite pas à l'expression d'une opinion, mais elle implique, également, des arguments. Ils ont changé de stratégies par rapport au premier débat. Le nombre élevé d'arguments contenu dans le deuxième débat pour les sujets ayant participé à la formation, est un indice de développement intra et interdiscursive. L'argumentation prend place dans une dynamique de communication, autrement-dit, l'argumentation a donné lieu à une interaction et au développement de la compétence à débattre des apprenants. Soulignons aussi, que parmi les arguments développés, les plus utilisés sont, par ordre d'importance : *la formation, l'apprentissage de la langue, la valeur du diplôme, la recherche d'une meilleure vie, la fuite des guerres, les conditions climatiques.*

4.2.1.3. L'étayage de arguments par exemplifications

L'exemplification désigne une procédure discursive à insérer comme un simple exemple ou une séquence d'exemple dans son discours (ici oral) pour faire valoir son point de vue ou son argument. Ainsi, les arguments peuvent être surtout appuyés sur des exemples et illustrations. Selon Louis Timbale-Duclaux (1986 : 120), « *Argumenter c'est fournir des faits, des preuves, des appréciations à l'appui d'une thèse* ». L'exemple quant à lui éclaire et précise l'argument et « (...) *se présente comme un cas particulier et concret, soumis à l'auditoire en vue d'étayer une thèse, voire de contribuer à la fonder* » (Robrieux, 2000 : 192), en introduisant des formules telles que : par exemple ; tel que ; comme en témoigne, etc.

L'approche d'analyse adoptée a été enrichie par une analyse argumentative. Le premier travail tend à identifier l'acte d'exemplification.

❖ Étayage par l'exemplification dans le premier débat

Les exemples font partie de la justification, mais cette façon de faire a été observée uniquement chez les 04 quatre apprenants qui ont activement participé dans ce premier débat. Voici leurs interventions :

TP 25 : A12 : *je complète le point de vue de ma camarade n° 21, ce que je voulais dire il n'y a pas des outils pour améliorer son travail etc., par exemple si pour faire des recherches il n'y a pas d'internet si tu demandes à l'administration, ils ont dit la carte d'étudiant et on l'a pas si tu vas pour faire des recherches, il n'y a plus d'Internet donc j'attends le Week-end pour aller à la maison et fait ce que je veux...*

TP39 : A21: *non, le diplôme par ailleurs pour acquérir un monde professionnel car ici on remarque qu'il ne donne pas une grande importance à un scientifique ou à un informaticien, par exemple un informaticien finit ces 5 ans et savent comment faire un algorithme c'est pas assez facile pour le faire mais, ils finissent par être un enseignant il ne fait pas des recherches ni des travaux.*

Dans le TP25, A21 présente son argument (*pour acquérir un monde professionnel*) étayé par l'exemple du parachèvement de la formation pour être enseignant.

Dans un autre TP, (A8) propose à ces camarades de partager une expérience. Cette utilisation illustrative, par les apprenants, participe à la mise en place d'une écoute et d'un engagement de l'autre et donc, d'un espace d'interaction :

TP51 :A8 : *Mr, ce n'est pas tous les étudiants qui partent en France reviennent en général ils ne reviennent **par exemple** j'ai trois de mes cousins qui sont partis 2 ont des diplômes et le 3ème il n'avait pas de diplôme les 2 ils ont réussi leur vie bien comme il fallait ils ont développé leurs connaissances, mais ils ont pas trouvé ici les embauches pour rentrer il ne comptait pas revenir en Algérie par rapport au troisième il n'a pas de diplôme mais comme même il a réussi sa vie mais il compte pas revenir*

Dans le TP91, A22 en argumentant, a ancré ses interlocuteurs dans l'expérience pour clarifier son opinion. L'argument est fortement illustré dans le but de produire une réaction chez l'interlocuteur.

TP91 A22 Sami *oui je suis d'accord avec lui. Je prends l'exemple d'un hôpital français je suis allé et j'ai trouvé la liste des chirurgiens 90% c'est des algériens ou des maghrébins, bien-sûr, c'est-à-dire qu'on a des cerveaux qui exercent là-bas on peut les rapatrier c'est avec l'aide de ces personnes-là qui ont acquis du savoir là-bas qu'on peut développer notre université, notre savoir et notre niveau d'université/// E : très bien.*

❖ **Étayage par l'exemplification dans le deuxième débat**

Dans le deuxième débat, les exemples qui confortent les arguments sont nombreux et traduisent la volonté de convaincre : on compte 47 exemples. En effet, les apprenants, pour exprimer leurs opinions essayaient à chaque fois de se référer à des expériences familiales ou amicales.

Les interventions illustratives ont pris une multitude de formes : des souvenirs, des connaissances familiales telles qu'illustrées dans ces tours :

TP12 : A17 : *tel que, un étudiant il va aller au Canada il va apprendre la langue anglaise plus rapidement*

TP24 : A22 *je voulais en une fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stage et on a des exemples, par exemples quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on n'a pas assez de moyens icipour les former ici.*

TP39 : A20 *un exemple si on va à la France le nombre de prix Nobel et les médailles des scientifiques, on voit la France, ses recherches sont dynamiqueset parmi les premiers dans le monde*

TP49 : A 15 : *d'après mes connaissance je crois que les étudiants quittent leur pays pour **chercher du travail** en Europe à cause de l'impossibilité de trouver un travail dans son pays, j'ai reçu eh que cette année 2016 décembre 2016 plusd'un million de chômeurs en Algérie c.v.d. il y a pas de travail c'est pour ça*

TP123 : A17 : *A l'émigration. je vais donner l'exemple d'un membre de la famille, il a quitté l'Algérie pour aller étudier en France, il a reçu un choc culturel parce que les méthodes sont différentes en plus il était loin de sa famille de ses amis en plus la langue étrangère était, il n'était pas excellent en français alors il a trouvé des difficultés*

TP138 : A22 : *(...) un jour j'étais allé à Alger avec mon copains une fois arrivés à Alger il a un copain qu'il l'appelle et lui dit tu viens je vais vous payer un repas on va diner ensemble il dit on y va j'ai dit non non, il a dit onva ensemble, il est coule. On est allé diner ensemble et autour du diner monami lui dit raconte-lui ton histoire. il a commencé à raconter il a dit c'est ingénieur de BOUIRA il est allé à Paris pour faire des études supérieur d'ingénieur d'état dans les machine qui fabrique les passeport biométrique (E : un électro technicien) l'Algérie est rentrée dans le système biométrique ils ont besoin d'un ingénieur des gens qui connaissent en la matière donc il est allé à Paris il a une femme française il a des enfants une fille et un garçon donc en 2009 il dit, moi je vais rentrer en Algérie je vais m'installer en Algérie quand même je fais des études supérieures c'est un nouveau domaine hhhh donc c'est rentable...*

TP152 : A18 *(...) j'aimerais savoir est ce que vous êtes prêt à laisser votre partie de ne pas voir vos parents pendant les fêtes d'entendre le Adann parc/que c'est réservées aux pays musulmans ? Est-ce que vous êtes prêt de ne plus fêter la fête de l'indépendance hors de votre pays et toutes ces fêtes qui font la beauté d'un pays.*

TP170 :A22 (...) comme elle a dit Angela Merkel, ils lui ont posé la question comment pouvez-vous reconstruire l'Allemagne dans ce laps de temps ? Elle a dit on a donné le pouvoir du politicien au prof, le pouvoir du politicien le salaire du politicien au prof et le...

TP199 : A18 : (...) nos recherches sont reconnues ici à l'université de Tlemcen on a de grands chercheurs dans le domaine de la grammaire, de la linguistique, etc., je pense qu'il faut faire connaître ces chercheurs donner plus de possibilités de se faire connaître mais aussi de faire venir d'autres étudiants/ valoriser l'enseignement.

Comme exemple, A22, A18, A17 effectivement, ont proposé des exemples ancrés dans l'expérience, dans le connu, le vivant. Il semble que les arguments illustrés, à travers les repères concrets et connus, ont participé à la mise en place d'un espace dynamique de l'interaction.

Cette analyse se présente comme un travail linguistique de l'exemplification, de ses marqueurs et même ses modalités de son insertion dans un acte discursif oral.

4.2.1.4. L'appropriation des ressources linguistiques dans les suites argumentatives dans les deux débats

Cette analyse a pour but de mettre en exergue des indices d'une appropriation de ressources linguistiques intervenant dans le discours argumentatif, et leur évaluation entre le premier débat et le deuxième débat. Elle consiste à extraire un certain nombre de marques linguistiques afin de déterminer leur valeur discursive dans le débat et donc, établir leur spécificité dans cette activité. Pour cela, les marques relevant de l'organisation argumentative constituent un indice essentiel à évaluer. En fait, la prise de position est souvent par des expressions comme les verbes d'opinion, de jugement, de modalité, les restrictifs, le discours rapportés...

❖ Des ressources linguistiques dans le premier débat

Les apprenants ont utilisé des verbes d'opinion, de jugement et de modalité,

mais, ils sont très peu nombreux puisque dans la majorité des cas, l'apprenant tente de répondre à des consignes de l'enseignant qui intervient pour faire avancer le débat. Voilà les types d'occurrence des expressions dans le premier débat :

Verbes et expressions d'opinions	TP14 (<i>je pense que ; personnellement, je crois</i>) ; T P24 (<i>selon, mon point de vue</i>) ; TP31 (<i>je trouve que</i>)
Verbes de jugement	TP13 : (<i>je dis bien que</i>)
Verbes de modalité	TP69 (<i>je voulais juste préciser</i>) ; TP74 (<i>il faut terminer</i>) ; TP87 : (<i>il ne faut pas</i>).

Tableau 25 : Occurrence des ressources linguistiques dans le débat 1

De manière générale, les interventions sont marquées par des éléments qui fixent la valeur discursive de l'intervention. Dans ce débat, beaucoup d'apprenants manifestent une carence syntaxique et lexicale, tel l'apprenant A1. Ce dernier a pris la parole à trois reprises sur la base d'énoncés agrammaticaux, comme l'illustrent les exemples suivants :

TP11 : A1 : *L'étude en France est un rêve pour moi parce qu'il y a avoir beaucoup des cultures européens et françaises et trouve beaucoup des outils et des formations professionnelles pour former dans notre pays et reviens, je souhaite que la jeunesse renvoient dans le pays »*

TP29 : A1 : *l'état française donnait beaucoup de facilités pour faire des projets à leur pays mais en Algérie on a fait pas, l'état on a fait pas.*

Il emploie le connecteur « *parce que* », mais dont la suite discursive ne constitue pas une justification ou une explication. Le verbe « *renvoyer* » (***renvoient***) n'a aucune utilité ici. C'est une preuve de ses lacunes en français, notamment au niveau grammatical.

❖ Des ressources linguistiques dans le deuxième débat

L'analyse des expressions marquant l'appropriation des ressources linguistiques intervenant dans le deuxième débat montre la fréquence élevée des marques lexicales, utilisées de façon appropriées par les élèves pour

exprimer leurs opinions ou juger. Voilà quelques types d'occurrences des expressions dans le deuxième débat :

Verbes et expression d'opinions	TP2 : <i>d'après moi</i> ; TP63 : <i>je pense que</i> ; TP6 : <i>à mon avis</i> TP45 : <i>pour moi</i> ; TP49 <i>d'après mes connaissance je crois que</i> ; TP51 <i>pour ma part, je pense que</i> ; TP70 : <i>moi, personnellement</i> ; TP158 : <i>personnellement, j'envisage</i> ;
Verbes de jugement	TP19 : <i>on ne valorise pas</i> ; TP20 : <i>Il n'y a pas</i> ; TP53 : <i>Je veux dire</i> ; TP112 : <i>j'ai remarqué</i> , TP103 : <i>j'ai bien entendu</i> TP129 : <i>je parle toujours pour</i> ; TP135 : <i>je soutiens</i> ; TP154 : <i>ce que j'ai à dire</i> ;
Verbes de modalité	TP85 : <i>on ne doit pas</i> , TP91 : <i>il ne faut pas</i> ; TP 114 : <i>vous pouvez</i>
Verbes conclusifs	TP99 : <i>je veux terminer</i> ,
Les restrictifs	<i>c'est vrai que....., mais....</i>
Le discours rapporté	<i>TP70 ; TP132 ; TP125 ; etc...</i>
connecteurs argumentatifs	<i>adversatifs ; conséquence, de cause ; de but ; de condition et d'hypothèse.</i>

Tableau 26 : Occurrence des ressources linguistiques dans le débat 2

Le tableau révèle un usage plus important des verbes d'opinion : le nombre de ces marques est presque le triple de celui du premier débat. Des verbes déclaratifs, sont relevés, pour déclarer ce qu'ont dit les autres, soit pour affirmer et souligner ce que le locuteur avance lui-même. La restriction (*oui, c'est vrai/ mais*) est exprimée de manière explicite, à l'aide d'un coordonnant (*mais*) ou d'autres expressions (*c'est vrai, je ne suis pas d'accord avec... mais...*). En effet, cette fois, les apprenants admettent l'existence de positions divergentes, ce qui a caractérisé ce deuxième débat. Dans le TP114, le verbe de modalité « *vous pouvez me dire* » peut être interpréter comme une requête et non comme une question. L'usage du discours rapporté (TP70 ; TP132 ; TP125 ; etc..) est remarqué.

Pour les connecteurs argumentatifs : sont relevés les connecteurs adversatifs dont le but est de marquer une opposition entre l'énoncé courant et ce qui a été dit auparavant (comme « *mais* »), les connecteurs qui introduisent un énoncé qui est une conséquence de ce qui s'est dit précédemment (« *donc* », « *alors*

»), et les connecteurs causatifs (« *parce que* », « *pour* »). Le connecteur « *pour* » est le principal connecteur de causalité de notre corpus.

4.2.1.5. Bilan sur la suite argumentative

Les analyses ont permis de prendre conscience de la dynamique argumentative dans les deux débats par différentes stratégies. En effet, les chiffres révèlent qu'il y a décalage important dans le marquage explicite des opinions et leurs justifications entre le premier et le deuxième débat. La suite argumentative est mesurée par le nombre total de ses composants (expression d'opinion, argument, exemplification). Il est jugé utile de calculer le nombre de fois où se retrouve ce modèle de manière plus ou moins complète. Par « complète », il faut entendre », la présence dans les énoncés de l'ensemble des éléments constituant du modèle enseigné. Le tableau suivant est illustratif :

une suite argumentative			expression d'opinion			opinion étayée par un ou des arguments			exemplification		
D1	D2	Ecart	D1	D2	Ecart	D1	D2	Ecart	D1	D2	Ecart
01	24	+23	08	41	+33	07	40	+33	04	47	+43

Tableau 27 : Comparaison des TP décrits selon le nombre d'opinions et d'étayage

Pour le premier débat, le tableau recense huit (08) opinions exprimées ; sept (07) arguments proposés et quatre (04) exemples. Cependant, nous avons recensé une seule suite argumentative complète proposée par l'apprenant A8 dans le TP21. Ainsi, Certains TP comprennent une expression d'opinion sans composants des suites argumentatives : ce sont des opinions simples. Ces résultats montrent, donc, que le nombre reste minime pour ce qui concerne le premier débat. On a observé aussi que :

- leurs argumentations sont superficielles et limités, ils n'aboutissent pas, dans la majorité des cas, à une conclusion ou une suite complète.
- un développement limité de leurs propres arguments. Ce sont principalement les opinions simples qui font l'objet d'une intervention,

les difficultés rencontrées par les apprenants sont liées, ici, au manque d'affrontement des opinions.

Dès lors, dans la séquence didactique proposée, il a été visé la construction de l'agencement des divers composants argumentatifs, qui soit susceptible de renforcer ou d'affaiblir la proposition avancée par soi-même ou par autrui. Celui qui propose une opinion est contraint de justifier ou d'argumenter sa proposition pour la faire accepter à son partenaire. Ainsi, dans le deuxième débat, 41 TP représentant des expressions d'opinions explicitées ont été repérées. Les apprenants semblent accorder une importance particulière à l'explicitation de leur posture : l'analyse a montré qu'ils ont proposé et développé, essentiellement, de nouvelles opinions et de nouveaux sous-thèmes.

En fait, ils ont appris à exprimer leurs opinions en utilisant les structures telles que « *à mon avis ; selon moi ; en ce qui me concerne ; quant à moi ; il me semble que ; je crois que ; je pense que ; je trouve que ; etc.* »

L'analyse a montré aussi, que dans ce deuxième débat, les opinions sont étayées par des arguments visant l'explication de leurs avis. Ainsi leurs points de vue sont plus enrichissants : ils ajoutent et comparent, défendent leurs points de vue, ce qui a augmenté les interactions entre les apprenants et leur compétence à développer des arguments. Sur le critère « exemplification », les différences apparaissent plus importantes.

Si l'on regarde le nombre d'exemples apportés par les participants dans le deuxième débat, on dénombre 47 exemples contre quatre (04) dans le premier débat.

Pour conclure, ce bilan, on constate que le recours à des composants argumentatifs est plus important durant le deuxième débat : 24 suites argumentatives, alors que dans le premier débat, une seule suite complète a été enregistrée. Un glissement, donc, s'opère entre une posture implicite simple dans le premier débat et une posture explicite engagée dans le deuxième débat.

Un réinvestissement des savoir-faire interactionnels généraux et spécifiques préalablement travaillés dans les ateliers formatifs la séquence didactique ont été exploités par les apprenants, grâce au travail préparatoire dans la séquence didactique proposée. Cette séquence a permis de bien préparer les apprenants, de renforcer leur confiance et de les placer dans de bonnes conditions pour le débat. L'utilisation récurrente par les apprenants de ces stratégies argumentatives traduit le développement de leur compétence à débattre.

4.2.2. Situer son propos par rapport aux autres et les enchaînements interdiscursifs

Apprendre à situer son propos par rapport aux autres a été un objectif central de la séquence didactique proposé dans cette thèse. Cette action permet de manifester un accord ou un désaccord sur une position avancée dans le débat. On ne peut pas ignorer les « *aspects coopératifs et conflictuels* » d'une interaction verbale. Toutefois, « *l'excès de conflit peut entraîner la mort de l'interaction (...), mais de l'autre, l'excès de consensus ne mène lui aussi qu'au silence* » Kerbrat-Orecchioni (2001)⁴⁹.

C'est pourquoi, pour se positionner, un apprenant propose, les autres valident ou rejettent. Ils réagissent par rapport à ce qu'il a été dit en manifestant soit l'accord soit le désaccord. C'est précisément à ces manifestations et aux formes qu'elles prennent et aux fonctions interactionnelles qu'elles assurent que cette étude s'attache en premier lieu. L'analyse, d'abord, s'attache à suivre les moments où sont affichés les actes d'accord construits dans la dynamique du débat et, à ce titre, présentés comme de petits événements interactionnels.

4.2.2.1. L'enchaînement par l'acte d'accord

En effet, l'expression de l'accord vise à accroître la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de soutien, d'appui (Apothéloz &

⁴⁹ (Kerbrat-Orecchioni, (2005 : 98) suppose la présence d'au moins « *deux négociateurs* », « *d'un objet à négocier* » et d'« *un état initial de désaccord ou du moins de non-accord entre les interactants* »

Miéville, 1989) dans la mesure où « sans *partage de normes, d'interprétation et de valeurs, on risquerait fort de ne pas pouvoir ajuster l'interaction* » (Cicurel, 2011 :18). C'est un acte réactif qui réagit à un acte initiatif et forme avec lui un « échange ».

Dans cette analytique, aussi, les actes de l'accord sont classés en trois types distingués par Pemarantz (1984 : 65) et cité par Jin-Moo KIM (2001) dans sa thèse doctorale : *l'accord renforcé, l'accord simple et l'accord baissé ou affaibli*. L'accord renforcé correspond à un accord total de ce que le locuteur précédent a dit en le renforçant par des termes ou une formulation plus forte que dans l'opinion précédente proposée. L'accord simple exprime une répétition partielle ou intégrale d'un énoncé exprimé par précédemment par certaines locutions : *exactement, oui ; vous avez raison je partage l'avis de..., etc.* ». Il peut se retrouver dans le contexte de désaccord : « accord + désaccord » (Pomerantz (1984 : 68). Le troisième, dit baissé, renvoie à une confirmation faible de l'opinion de son interlocuteur (exemple les paralinguistiques et non verbaux de l'accord, tels que les gestes, postures et mimiques des participants) ou les marqueurs d'hésitation « *bien ; euh* ». Ces actes d'accord ont fait l'objet d'enseignement explicite dans les ateliers formatifs de la séquence présentée dans cette thèse.

L'analyse prend en considération les deux premiers, « *l'accord renforcé* » et « *l'accord simple* ». L'accord « *baissé* » ne pourra être examiné vu que nous n'avons pas transcrit ce qui relève de la paralinguistique et du non verbal.

❖ L'expression de l'accord dans le premier débat

Dans le premier débat, les actes de l'accord sont identifiés dans (08) TP et sont exprimés, généralement, par une forme simple (je *suis d'accord*), ou par une répétition totale des paroles du locuteur précédent. Voici des exemples

TP9 : E : *donc vous êtes tous d'accord sur « la formation »*

TP31 : A13: *D'après le point de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui poussent les étudiants de quitter leur pays c'est le manque de formation et les outils*

TP55 : A12: *je suis d'accord avec le numéro 14 on peut revenir et développer leurs pays et pour le développement personnel*

TP68 : A12 : *comme il a dit le numéro 10 on a des médecins et des ingénieurs qui ont fait leurs études en Algérie*

Les débatteurs étaient d'accord sur le fait qu'il y a un manque de formation. Ainsi, l'intervention de A13 dans le TP31, marque son adhésion aux propos de sa camarade précédente, par un marqueur explicite « *d'après le point de vue de ma camarade* ». L'acte de l'accord de l'apprenante A12 est exprimé par le marqueur d'adhésion « *je suis d'accord avec le n°14* » et aussi dans son TP68 par « *comme il a dit le numéro 10* », suivi d'une reprise.

Ces accords apparaissent le plus souvent en début de tour, en réaction immédiate à une affirmation du tour précédent suite aux orientations de l'enseignant. Ils sont des réactions sous forme de commentaires et de réponses courtes. L'analyse enregistre, aussi, cinq (05) actes d'accord renforcés, dont la fonction est le développement et l'enrichissement des propos précédents par l'ajout de nouveaux termes :

TP15 : A13: *oui je suis totalement d'accord avec mes camarades, que le manque de formation joue un très grand rôle dans la fuite des étudiants mais aussi on des étudiants qu'on ne valorise pas dans leur pays c.-à-d. on ne donne pas des moyens et outils pour pratiquer leur connaissances*

TP25 : A12 : *je complète le point de vue de ma camarade n° 21, ce que je voulais dire il n'y a pas des outils pour améliorer son travail etc., par exemple si pour faire des recherches il n'y a pas d'internet si tu demandes à l'administration, ils ont dit la carte d'étudiant et on l'a pas si tu vas pour faire des recherches, il n'y a plus d'Internet donc j'attends le Week-end pour aller à la maison et fait ce que je veux*

TP35 : A7: *donc je suis totalement d'accord avec les amis qui disent que les étudiants quittent leur pays pourquoi, pour plein de causes l'un d'eux c'est la cause principale c'est le manque de formation ici en Algérie il n'y a pas une bonne carrière de profession, c'est pour ça leur (E : leur formation), non, c'est pour ça les étudiants quittent leur pays à l'étranger donc (E : donc vous avez résumé) donc pourquoi pas les étudiants algériens partent pas à l'étranger et faire une formation pour revenir à leur pays*

TP 91 : A22 *oui je suis d'accord avec lui. Je prends l'exemple d'un hôpital français je suis allé et j'ai trouvé la liste des chirurgiens 90% c'est des algériens ou des maghrébins, bien-sûr, c'est-à-dire qu'on a des cerveaux qui exercent là-bas on peut les rapatrier c'est avec l'aide de ces personnes-là qui ont acquis du savoir là-bas qu'on peut développer notre université, notre savoir et notre niveau d'université/// E : très bien*

TP96 : A8 *: je suis d'accord avec mon camarade 22 qui vient parler qui vient de parler sur les médecins ils n'ont pas l'opportunité de revenir parce que tout simplement, ils ne sont pas valorisés en Algérie qu'en France, En France ils ont un salaire mieux des conditions de vie mieux pas mal de choses par rapport en Algérie. En Algérie ils ne sont pas valorisé déjà des fois, on peut envisager un infirmier dit à un médecin-coiffeur c'est déjà assez grave donc je pense que c'est ça qui ont pas l'opportunité pour revenir ils préfèrent rester là-bas pour avoir pour être valorisés tout simplement*

Les actes correspondent à des actes d'accord renforcés mais à partir des répétitions des paroles du locuteur précédent comme « *je suis d'accord avec le numéro 14 on peut revenir et développer leurs pays et pour le développement personnel* », ou encore, exprimés par des reprises diaphoniques telles que *comme a dit / ce que je veux dire quand..., qui disent, etc.*

Pour conclure, ce sont les confirmations avec les marques d'accord qui prédominent. On peut regretter, dans ce débat, la part très importante d'éléments partagés (d'accord) sans développement : les accords ne sont pas argumentés et, par conséquent, on peut s'interroger sur leur contribution à la dynamique interactionnelle et coopérative du débat.

La réponse à cette interrogation pourrait apparaître dans l'analyse du débat 2.

❖ **L'expression de l'accord dans le deuxième débat**

Les apprenants, qui ont participé à la formation, ont appris que l'accord n'est alors plus une fin en soi, mais « *une condition locale au déroulement et la progression de l'interaction*» (Moeschler 1985 : 170 - 171). Ils ont développé leur capacité à exprimer leur accord dans l'interaction, en utilisant différents énoncés tels que : *je suis tout à fait d'accord avec... ; j'approuve ce que mes camarades viennent de dire ; je suis du même avis ; je suis d'accord sur le fait que ; etc.* ». Dans le second débat, 19 actes d'accord explicites sont

relevés. Voici quelques exemples :

<i>TP2 A 9 « demande la parole » : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement</i>
<i>TP 3 : E : un diplôme reconnu universellement, oui ;</i>
<i>TP4 : A 9 et même d'avoir une carrière professionnelle</i>
<i>TP 5 : A3 je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire</i>
<i>TP 8 : A12 je suis tout à fait d'accord avec l'opinion de ma camarade n°14</i>
<i>TP 10 : A17 je suis tout à fait d'accord avec toute mes camarades, mais, je trouve qu'il ya des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie d'autres raisons</i>
<i>TP35 : A20 : A mon avis je suis avec les étudiants qui quittent leur pays vers l'occident parce que l'enseignement en France est supérieur et de grande qualité avec un frais d'inscription réduit.</i>

Dans le TP2, un argument est avancé par A9. Dès le départ, A3 manifeste son accord et valide par un marqueur d'accord verbal du type « *je suis d'accord avec A9* » : un réel accord. L'argument de A9 est aussi développé ou suivi d'un autre argument produit par A3 (*je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire*). Ce deuxième argument est plus important que le premier.

TP2 : A9 : « demande la parole » : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement

TP3 : E : un diplôme reconnu universellement, oui ;

TP4 : A9 : et même d'avoir une carrière professionnelle

TP5 : A3 : je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire.

L'argumentation développée par l'apprenant A9, permet à l'apprenant A3 d'en percevoir la pertinence (admission de sa pertinence ou de sa valeur de vérité (Moeschler & Spengler 1981 : 101)⁵⁰, de l'accepter en la complétant ou en ajoutant des justifications. Cela a augmenté le « degré d'interactivité » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ils ont abouti à une représentation partagée, à ce que J. P. Bernié (2001) a appelé la construction de « l'espace discursif » : il s'agit d'une construction dynamique des interlocuteurs. (Dejean, 2004 :179) parle de « propositions co-construits⁵¹ ».

Un autre exemple : le TP10 de l'apprenante A17. Si on ôte les TP de l'enseignant, quatre tours étaient suffisants pour parvenir à un accord total : « *je suis tout à fait d'accord avec toutes mes camarades* » (A17). Aussitôt qu'elle amorce son intervention par un accord total et explicite pour signaler qu'elle a entendu et compris les arguments des interlocuteurs, elle s'apprête à introduire le sien par un « *mais* ». Ainsi, elle élargit le débat en proposant à la recherche des sous-thèmes : « *mais, je trouve qu'il y a des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie* ».

Contrairement au premier débat, l'accord se présente le plus souvent à l'intérieur d'une paire adjacente constituée d'interventions des proposants et des validants. Il est souvent produit dans la prise en compte du contenu non seulement du tour de parole du débateur précédent mais, du contenu des tours antérieurs éloignés, ce qui montre effectivement un développement dans l'enchaînement interactionnel et discursif.

En effet, par la formule initiale « *moi je suis tout à fait d'accord avec ...* », les apprenants assurent à la fois un enchaînement formel avec le locuteur précédent et indiquent l'orientation argumentative du tour de parole en tant que production d'un nouvel argument. Bref, l'accord se construit dans l'échange.

⁵⁰ MOESCHLER, Jacques & Nina DE SPENGLER (1981), « *Quand même : de la concession à la réfutation* », *Cahiers de linguistique française*, N° 2, pp. 93-112.

⁵¹ Pour l'auteur, « on considère qu'une proposition est co-construite lorsqu'un nouveau contenu propositionnel, ou un nouveau segment, est construit à partir des interventions des deux partenaires, chacun contribuant pour une part à cette mise au point.

4.2.2.2. Enchaîner avec l'acte de désaccord

L'opposition comme pratique interactionnelle suppose une action préalable et vis-à-vis de laquelle le locuteur actuel se positionne. Une pratique discursive qui se réalise par l'usage spécifique des ressources linguistiques. L'activité de débattre présuppose une orientation des participants vers le désaccord et la justification de position antagoniste (Burger, 2005). En effet, le débat, un contexte d'échange favorable à l'émergence du désaccord présuppose « *l'existence de deux débatteurs au moins (...) occupant dans un même champ spéculatif deux positions antagonistes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 5). N'importe quel interlocuteur du débat peut être proposant ou opposant.

Dans cette optique, les actes de désaccord constituent des enchaînements aux discours d'autrui et appellent une argumentation opposée à une intervention verbale antérieure annoncée par un ou plusieurs interlocuteurs. Cette norme discursivo-interactionnelle forme la séquence interactive du désaccord enseignée en classe dans la séquence didactique proposée.

L'analyse des actes de désaccord, est abordée selon trois formes : les désaccords explicite et immédiate (lorsque les élèves explicitent un désaccord, ils le font pour s'opposer, de manière plus ou moins ferme, au propos d'un pair), les désaccords masqués ou cachés et le désaccord précédé par l'accord (lorsque les élèves explicitent un désaccord, ils le font pour invalider partiellement l'intervention précédente d'un interlocuteur).

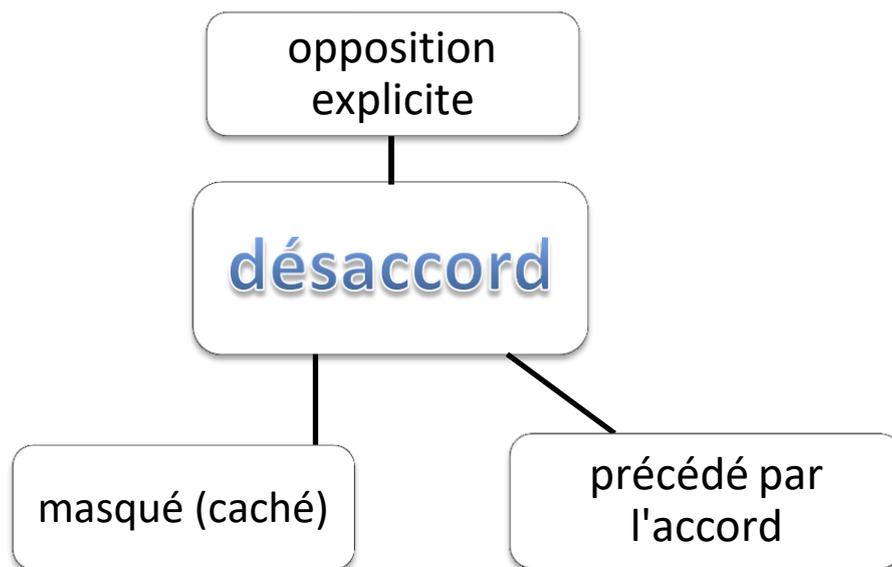


Figure 8 : les trois formes de désaccord

❖ L'expression du désaccord dans le premier débat

Uniquement trois (04) types de désaccord ont été identifiés dans ce débat. Le premier est un acte de « *désaccord explicite et immédiat* » exprimé par le marqueur de négation « *je ne suis pas d'accord* » déclaré en position initiale du tour tel qu'il apparaît dans cet exemple :

TP54 : A5 : *moi, je ne suis pas d'accord avec le n°11 qui dit la seule raison c'est le manque de formation évidemment c'est possible que les étudiants quittent leur pays pour avoir d'autres connaissances et d'autres nouvelles idée puis revenir à leur pays pour le développer mais ça dépend s'ils ont trouvé des valorisations et des capacités.*

L'apprenante A5 explicite un désaccord, elle le fait pour s'opposer, de manière plus ou moins ferme, au propos de ses camarades, par rapport à ce déjà dit. Mais, elle donne des raisons à son désaccord : « *c'est possible que les étudiants quittent leur pays pour avoir d'autres connaissances et d'autres nouvelles idées* ».

Toutefois, la transcription montre que cette situation conflictuelle n'a pas alimenté le débat et n'a pas mis les apprenants dans une situation d'interaction prolongée. C'est pourquoi l'argumentation proposée par A5 est unilatérale en l'absence d'interlocuteurs compétents au moment de son discours conflictuel.

Le second désaccord peut être qualifié de « *désaccord masqué ou caché* » et apparaît trois fois dans ce débat :

TP 61 : A6 : *pourquoi on dit toujours que c'est l'enseignant algérien est toujours responsable, pourquoi on ne dit pas que les étudiants sont responsables.*

TP 67 :08 : *il n'y a pas des moyens*

TP68 : A6 : *si ! On a les moyens, les sites d'internet// on a beaucoup d moyens.*

TP74 : A3 : *la génération qu'elle va développer le pays c'est pas les professeurs. Les professeurs nous donnent nous aident après c'est nous qu'on va faire eh...*

Dans le TP61, l'apprenante évite les conflits par l'utilisation d'un désaccord « masquée ou caché » présentée sous forme d'un questionnement « *pourquoi on dit toujours (...) pourquoi on dit pas* ».

L'opposition est moins marquée que dans le TP54 annoncé par l'apprenant A5. Cette manière d'exprimer son désaccord par A6 dans son TP61, a engendré un engagement et une dynamique interactionnelle dans le débat.

Le troisième désaccord peut être qualifié de « *désaccord précédé par un accord* » et apparaît deux fois dans ce débat :

TP94 : A21 : *c'est vrai que la volonté le pousse à chercher à réussir mais le prof, aussi, joue un rôle parce qu'en France le prof guide l'étudiant mais là/malheureusement on ne trouve pas ça.*

Dans le TP94, pour maîtriser son opinion personnelle, source de conflit, l'apprenante rejette poliment ce qui vient d'être dit par A3. Elle conteste les propos d'A3 dans le TP74. Cette contestation s'accompagne par une contreproposition en disant que « *mais / mais là/malheureusement on ne trouve pas ça* ». Le tour de parole du contestateur s'effectue au moyen d'un « *c'est vrai* », qui est suivi d'une élaboration discursive (un exemple) pour justifier

son opinion. Il s'agit d'une concession, où l'aspect conflictuel réside dans l'adhésion apparente et initiale puis il y a « contestation ».

TP87 : A18 : M. *il ne faut pas se mentir pour se dire ce qui émigrent c'est pour avoir un signe de richesse on n'y va surtout pour avoir un gagne-pain. Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire copier et s'inspirer des autres pays pour reproduire ici, personnellement c'est ce que je vois.*

Cet apprenant, parlant du bon français, exprime son désaccord par des marques lexicales discrètes (« *il ne faut pas se mentir pour se dire* ») pour arriver à donner son point de vue : « *Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire copier et s'inspirer des autres pays pour reproduire ici. Personnellement c'est ce que je vois* ».

❖ L'expression de l'accord dans le deuxième débat

Lorsque l'on parcourt la transcription de ces 60 minutes du deuxième débat, on est frappé par la manifestation, de la part des apprenants du moins, d'un certain « désir de désaccord ». Dans le deuxième débat sur les 14 actes de désaccords relevés, des désaccords explicites et immédiats et des désaccords cachés ou nuancés et des désaccords précédés par l'accord sont repérés. L'objectif des ateliers formatifs est que chaque interactant peut adopter l'un de ces désaccords.

• *Désaccords explicites et immédiats*

Le recours des apprenants aux interventions d'opposition se traduit par l'explicitation d'un désaccord franc qui invalide l'opinion de son interlocuteur. La séquence interactive suivante met en scène une intervention d'opposition :

TP32 : A12 : *personnellement je suis contre, énormément contre mes camarades, d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de se laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.*

TP72 : A13 : *Personnellement je ne suis pas d'accord avec la plupart de mes camarades comme Nejla, Bachiri que la principale cause de*

l'immigration c'est le manque de travail formation ou manque de travail ou avoir un diplôme bien valorisé on a des étudiants qui immigreront pour avoir des idées nouvelles et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées.

Les interventions des apprenants A12 et A13 s'inscrivent nettement en opposition avec les interventions précédentes de leurs camarades. Ces apprenants proposent un contenu contraire avec celui de leurs interlocuteurs en donnant un nouveau point de vue en faveur de cette réfutation A12 : « *d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de me laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.* ». Egalement chez A13, lorsqu'elle annonce « *on a des étudiants qui immigreront pour avoir des idées nouvelles et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées* ».

En rejetant la proposition de leurs camarades, A12 et A13 apparaissent comme des partenaires fortes. Par ailleurs, le développement qu'elles apportent à ces rejets donne à leurs interventions une dimension étayante. Ainsi, la situation argumentative apparaît comme l'enjeu du débat et a procuré une dynamique à ce débat dans une certaine mesure.

A11 étale dans son TP74 et TP76, de manière très spontanée, sa vision à propos de l'émigration des étudiants algériens sans savoir qu'elle est en train de susciter chez les autres l'envie de la contredire ou nuancer ses propos.

***A11** : A mon avis étudier dans certains pays en Europe coûte très cher par contre ici en Algérie les études sont gratuites ///*

E : vous soutenez quelle idée eh ? Je pense que vous soutenez l'idée du 18

***A11** : Par exemple l'inscription à l'université algérienne coûte seulement 200da.*

C'est ainsi que dans le TP137, A15 intervient en rebondissant sur l'idée antérieure de A11 pour la contredire :

***TP137 : A15** : Mais, je ne suis pas d'accord avec ma camarade, tout est gratuit en Algérie l'éducation/// l'enseignement*

Cette situation de désaccord participe activement à la dynamisation du débat.

- **Désaccords nuancés et masqués**

Cependant, certains apprenants attachent une importance beaucoup plus grande au désaccord caché ou encore, nuancé ce qui a contribué à remettre en circulation des idées précisées.

TP41 : A22 : je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoient les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme...

L'apprenant **A22**, tel qu'il a appris lors des ateliers formatifs, manifeste un désaccord caché ou «*poli*» selon Orecchioni en nuancant l'intervention et l'idée précédente de ses interlocuteurs. Il est possible encore d'observer une autre intervention de désaccord nuancé dans l'extrait suivant :

TP152 : A18 : Je pense que tout le monde ici est favorable pour l'émigration. Mais j'aimerais vous dire en tant qu'ayant moi-même vécu cette expérience ; est-ce que vous savez ce qu'implique d'être émigré ? J'aimerais savoir est ce que vous êtes prêt à laisser votre partie de ne pas voir vos parents pendant les fêtes.

TP26 : A8 : Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens mais entre-temps on ne peut pas envoyer tous les étudiants faire des euh recueillir des informations ou bien faire des stages là- bas, donc on a un grand problème

L'apprenant fait recours aux interventions de nuance qui viennent invalider partiellement les points de vue de ses camarades : « *Je pense que tout le monde ici est favorable pour l'émigration. Mais, j'aimerais vous dire en tant qu'ayant moi-même vécu cette expérience ; est-ce que vous savez ce qu'implique d'être émigré* » : une acceptation initiale de l'opinion de ses interlocuteurs, avant de passer à celles d'opposition « *j'aimerais vous dire en tant qu'ayant moi-même vécu cette expérience ; est-ce que vous savez ce qu'implique d'être émigré* ».

C'est probablement l'apprenant **A18** qui n'est pas en accord avec les interventions précédentes de ses camarades. Cette négociation est nouvelle dans la classe de telle sorte a donné naissance à des sous-thèmes multiples.

Pour conclure, les opinions rejetées impliquent un désaccord caché ou d'opposition qui débouchent sur une négociation au cours de laquelle les apprenants construisent un discours argumentatif pour justifier leurs désaccords. Cependant, outre ces procédés de désaccord mis en œuvre pour rejeter implicitement ou explicitement les opinions de ses interlocuteurs, la nuance peut être exprimée par un désaccord précédé par un accord tel que cela a été étudiée dans la séquence didactique.

- *Désaccord précédé par l'accord comme ressource interactionnelle*

Ce procédé interactionnel qui associe l'expression d'un accord à la production d'un désaccord est appelé par les auteurs en argumentation « la concession ». Théoriquement, les constructions concessives renferment une dimension interactionnelle. En effet, lorsqu'un argument est avancé par L1, les autres locuteurs peuvent manifester leur accord initial suivi d'un désaccord introduit par un connecteur oppositif (généralement, *mais*).

Cette stratégie argumentative affiche l'accord, et se clôt par la réfutation (Moeschler & Spengler 1982 : 17) : Ensuite, d'un point de vue interactionnel, cette configuration oppositionnelle marque l'engagement du locuteur et témoigne de son écoute. Dans un des ateliers formatifs de la séquence didactique, la notion de désaccord a été expliquée, aussi, comme un événement communicatif pouvant être exprimé dans la formule « *accord + désaccord* ».

Dans le deuxième débat, on retrouve le désaccord précédé par l'accord dans six (06) tours. Les apprenants l'emploient pour montrer leur adhésion aux points de vue de leurs camarades avant de produire des actes de réfutation comme le montre l'exemple ci-dessous, extrait du débat 2 :

TP45 : A12 : *pour moi je suis d'accord avec mes camarades quand il dit, ils disent on a manque de formation, mais je pense que les étudiants quittent leurs pays pour une meilleure vie pour, alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit les pays pauvres cherche une meilleure vie.*

Ici, l'aspect conflictuel réside dans l'adhésion initiale aux propos adverses. Le passage de l'accord au désaccord est assuré par les marqueurs d'opposition (*mais*,) phénomène qui a fait objet d'un atelier d'apprentissage. En fait, l'apprenant A12 intervient en faisant croire qu'elle était d'accord avec son interlocuteur, mais, en continuant son argumentation, elle explique mieux son intention. Ce « *mais* » introduit une expansion, un ajout et une restriction.

Dans un autre exemple :

TP142 : A21 : *je ne suis pas d'accord avec Siham qui dit que l'enseignement algérien est gratuit. C'est vrai il est gratuit mais il a un niveau faible.*

L'apprenant en proposant son désaccord « *je ne suis pas d'accord avec Siham qui dit....* », il a créé une situation conflictuelle. Mais cette fois-ci, il a fait suivre son désaccord par une adhésion partielle qui a alimenté le débat par des sous-thèmes, ce qui les amené à interagir en manifestant plus d'engagement et plus de présence que dans le premier débat.

En résumé, une présence marquée d'actes de désaccord dans le premier débat est observé. Or, cette pratique interactive est enregistrée sous un total de 14 actes de désaccord dans le deuxième débat.

4.2.2.3. Prendre appui sur le discours d'autrui par la reformulation

Dans une perspective didactique, le phénomène ou l'acte de reprise ou de reformulation⁵² est l'un des premiers outils disponibles pour l'apprentissage de l'interaction en FLE. Selon De Gaulmyn (1987 : 198), « *la reformulation est la technique, par excellence, qui permet d'élaborer le texte de manière coopérative, c'est-à-dire de s'approprier les formulations proposées par le partenaire de manière à "construire un discours monologique dans la forme dialogale* ».

Dans une étude menée au primaire, Weisser (2004) souligne que les élèves qui apprennent le mieux sont ceux qui reprennent fréquemment le discours des autres élèves. De leur côté, les analyses des corpus en milieu scolaire proposées par Le Cunff (2008) plaident pour une utilisation de reformulations par les enseignants, conforme au concept de zone proximale de développement de Vygotski (valider une partie des dires de l'apprenant tout en lui proposant une formulation plus adaptée, venant renforcer les productions individuelles et participer à l'avancement du discours collectif).

Dès lors, l'utilisation de la reformulation orale est susceptible d'améliorer les compétences interactionnelles des apprenants à l'oral, si on admet les termes de Claude Favre de Vaugelas (1647) selon lesquels : « *plus l'élève s'est approprié ce trésor, plus riche est sa verbalisation* ».

Les reprises ou reformulation sont à analyser comme des indices de progressions du discours en interaction, et permettent aux interactants de comprendre qu'ils font toujours partie de la même activité interactive. Gülich et Kotschi (1987) distinguent trois sous-ensembles de reformulations : la paraphrase, la correction et le rephrasage. Chez De Gaulmyn (1987), on distingue les quasi-répétitions, les répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle, les répétitions d'une amorce d'énoncé inachevée, les autorépétitions d'une répétition, et les répétitions d'autodictée.

Sur la base de ces modèles, les fonctions que la reformulation joue dans

⁵² Dans cette thèse, nous utiliserons de façon interchangeable les termes reformulation et reprise

les débats de notre corpus, seront dégagées : les reformulations interrogeant le dire de l'autre pour prendre la parole ; l'adhésion au dire ; la négation du dire et son rejet. Telle qu'elle a été présentée dans la séquence didactique, les apprenants ont appris qu'elle a trois fonctions⁵³ à savoir :

- elle marque une entrée dans le tour de parole (Evelyne Berger, 2008)
- elle marque une adhésion à une intervention antérieure d'autrui,
- elle marque le rejet des propos d'autrui.

La reconnaissance de cette triple aptitude va justifier le choix fondé de ce savoir-faire interactionnel dans la production des discours en interaction comme fonction de légitimation de la prise de parole (Pallotti, 2002 ; Vion & Mittner, 1986) et la fonction d'appui pour construire du nouveau en continuité avec ce qui précède.

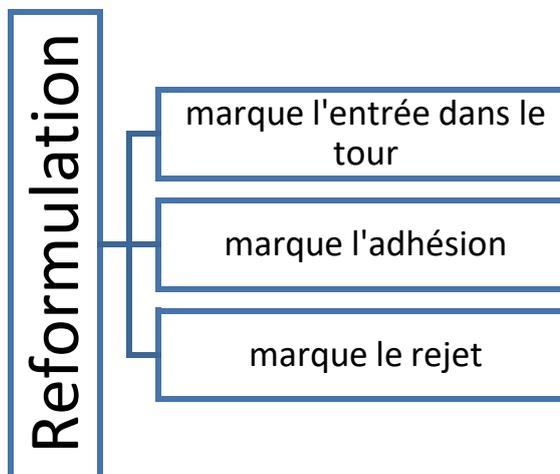


Figure 9 : les trois fonctions de la reformulation dans un débat

⁵³ Semblable à l'idée de De Gaulmym (1987), elle peut avoir une fonction de clarification (1987), de son propre énoncé (Morgenstern et Sekali, 1999), ou de confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de l'autre (Clark et Chouinard, 2000), une fonction phatique pour montrer à l'autre qu'on prend en compte ses propos (Vinter, 2000), ou encore une fonction « d'apprentissage » (Vinter, 2000).

Au premier abord, observer la reformulation revient à relever une structure discursive montrant une première formulation suivie d'une deuxième, produites par le locuteur afin de tenter de se rapprocher de ce qu'il veut dire ou s'éloigner.

❖ La reformulation dans le premier débat

Dans le premier débat, nous avons repéré douze (12) interventions impliquant un acte de reformulation. Soit la reformulation de la parole d'autrui ou de sa propre intervention pour entrer dans le tour en marquant l'adhésion ou en rejetant les propos des partenaires du débat.

- *La reformulation pour marquer son entrée dans le tour*

Bien que la reformulation comme l'a souligné Pochon-Berger (2008) constitue un moyen pour marquer son entrée dans le tour, cette fonction n'est pas configurée dans le premier débat.

- *La reformulation pour marquer l'adhésion à une intervention antérieure d'autrui*

La reformulation peut être une ressource linguistique mobilisée afin de marquer l'accord entre les locuteurs. Lorsqu'un locuteur reformule les propos d'un locuteur précédent, c'est aussi pour marquer son adhésion vis-à-vis des propos formulés, comme il est possible de l'observer dans ces TP du débat 1:

TP4 : A9 : Parmi les idées qui lancées par ces jeunes Dali, Massua et Abderrahmane, c'est le manque de formation, c'est la seule cause qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie (...) C'est pour avoir un diplôme, pour réussir et pour approfondir leurs connaissances,

TP8 : A12 Et tout ça parce que les étudiants en Algérie, ils ne trouvent pas les capacités et les outils pour faire ça en Algérie. Parce que il y a aussi manquede formation exacte et assez bon.

TP19 : A16 : les étudiants quittent d'Algérie pour réussir pour avoir un diplôme parce que il n'a pas en Algérie des capacités et des outils donc, il y aun manque de formation,

TP31 : A13 : *D'après les points de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui poussent les étudiants de quitter leur pays c'est le manque de formation et les outils /*

Dans ces extraits, l'intervention de A12 dans le TP8 est une reformulation des propos de sa camarade A9-TP4, pour renforcer son adhésion. Les reformulations de A12, A16 et A13 viennent marquer leur adhésion aux propos de A9 : « *pas que il y a manque de formation* » ; « *il y a manque de formation* » ; « *D'après les points de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui pousse les étudiants de quitter leur pays c'est le manque de formation*. Le lexique est restitué sans modifications : *manque de formation*. Ainsi, le terme « *manque de formation* » a fait l'adhésion et est reproduit par l'ensemble des intervenants (Pallotti, 2001 ; Vion & Mittner, 1986), sans ajouter d'autres propos. Comme il est possible de l'observer dans ce tour de parole :

TP68 : A 12: *comme il a dit le numéro 10 on a des médecins et des ingénieurs qui ont fait leurs études en Algérie.*

Ainsi, ils répètent les paroles de leurs partenaires dans le débat et profitent de cette prise de tour de parole pour poursuivre leur discours ou prendre la parole tels que l'énoncé suivant : « *comme il a dit A10* ».

Ainsi, la reformulation peut s'effectuer sur la parole d'autrui pour marquer l'adhésion, mais, elle se manifeste avec une certaine modification lexicale par rapport au texte initial : Exemple :

TP16 : A13 : *oui, je suis totalement d'accord avec mes camarades, que le manque de formation joue un très grand rôle dans la fuite des étudiants mais aussi on des étudiants qu'on en pas valorisé à leurs pays c.-à-d. on ne donne pas des moyens et outils pour pratiquer leurs connaissances*

La collaboration entre les apprenants intervenants dans les TP précédents et A13, justifie ce soutien discursif et se manifeste chez A13, avec le marqueur de reformulation « *oui* » pour accentuer l'accord et suivi d'une modification explicative : *c'est-à-dire, on donne pas des moyens et outils pour pratiquer leur connaissances* ».

Aussi, la reformulation peut s'effectuer sur ses propres paroles (auto-reformulation) pour développer ou insister. Cette reformulation est considérée comme un savoir-faire interactionnel par la réélaboration de son propre énoncé.

TP13 A12 : « *je dis bien que dans l'Algérie on manque de formation* »

Dans ce tour (TP 13), l'enseignant explicite son incompréhension à l'apprenante (A12), ce qui amène cette dernière à reformuler son intervention précédente en mettant l'accent sur l'idée transmise. L'apprenante insiste sur l'idée de « *manque de formation* » avec le marqueur de reformulation « *je dis bien* » pour marquer l'insistance. Les exemples suivants sont illustratifs :

TP 21 : 08 : *je pense que c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays*

TP 22 : E : *ah ! C'est la volonté ?*

TP 23 : 08 : *c'est la volonté de réussir et de développer leur pays et développer eux-mêmes, qui leur poussent à changer de pays pour ramasser plus d'informations et revenir développer*

Dans cet exemple, l'enseignant dans le TP 22, reprend l'idée d'A8 « *ah ! C'est la volonté ?* », Ce qui amène cet apprenant à reformuler son intervention précédente et met l'accent sur l'idée transmise « *c'est la volonté* ». Il s'agit d'une reformulation de sa propre intervention au cours d'une même prise de parole.

Dans d'autre cas, la reformulation de sa propre parole a été structurée sous la forme d'une reprise modifiée :

TP14 : A7 : *personnellement, je crois chaque étudiant quittait son pays vers un autre il a son but 1ère réussir, 2ème avoir un diplôme pour revient à son patrie et travailler*

TP35 : A7 : *donc je suis totalement d'accord avec les amis qui disent que les étudiants quittent leur pays pourquoi, pour plein de causes 1ère c'est la cause principale c'est le manque de formation ici en Algérie il n y a pas une bonne carrière de profession, c'est pour ça leur (E : leur formation), non, c'est pour ça les étudiants quittent leur pays à l'étranger donc (E : donc vous avez résumé) donc pourquoi pas les étudiants algériens part pas à l'étranger et faire une formation pour revenir à leur pays*

A7 reprend de son TP 14 TP pour confirmer son contenu référentiel avec une formulation sous la forme d'une « *reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* » (Vion 2000 : 219) pour expliquer clairement.

TP46 : A12 : *ce que je voulais dire auparavant quand je dis pour découvrir de bonnes choses.*

Dans cet exemple, la reformulation est implicite, l'apprenant opère par une remise en scène de sa formulation sous une nouvelle forme : *ce que je voulais dire, auparavant quand je dis....*». Ainsi, à considérer qu'il y a reformulation, même s'il s'agit d'unités inférieures à l'énoncé précédent.

- ***La reformulation pour marquer le rejet d'une intervention antérieure***

Dans les exemples suivants, les apprenants reformulent pour marquer leur rejet vis-à-vis des propos formulés. Voilà, à titre d'exemple, deux tours de parole incluant des reformulations pour exprimer le désaccord :

TP54 : A5 : *moi, je ne suis pas d'accord avec le n°11 qui dit la seule raison c'est le manque de formation, évidemment c'est possible que les étudiants quittent leur pays pour avoir d'autres connaissances et d'autres nouvelles idées après il revient à leur pays pour le développer mais ça dépend s'ils ont trouvé des valorisations et des capacités*

TP42 : A15: *l'Algérie c'est un bon pays il nous donne des grands médecins de grands professeurs de grand ingénieurs pas forcément aller à l'étranger pour chercher une formation// E : Donc rester ici vous pouvez dire que vous n'êtes pas d'accord// oui parce que on a des professeurs des médecins, aller à l'étranger pour travailler.*

Que ce soit par une reformulation des paroles d'autrui ou de sa propre parole, les apprenants ont utilisé ces savoir-faire interactionnels de manière simple mais utile pour intervenir.

Dans les interventions de l'enseignant, une série d'énoncés met en scène des *reformulations*. En effet, il reprend, par son discours ce que vient de dire ou répète littéralement les éléments de l'énoncé de l'apprenant pour faire avancer le débat.

❖ La reformulation dans le deuxième débat

L'activité de reformulation a fait l'objet d'un enseignement explicite dans la séquence didactique proposée. Les apprenants ont appris à reformuler à l'oral plusieurs points de vue sur le thème de débat. Ils ont appris que s'ils n'ont pas les moyens linguistiques nécessaires pour commencer un tour, ils pourraient faire appel à des reformulations de leurs propres tours précédents ou ceux de leurs camarades.

Ainsi, placée dès le début du tour, la reformulation indique l'entrée du locuteur dans l'espace de parole (Pallotti, 2001 ; Vion & Mittner, 1986). Dans ce deuxième débat, 10 interventions traduisant un acte de reformulation de la parole d'autrui ou de sa propre parole sont relevées.

- *Comme dispositif d'entrée dans le tour*

Nous lisons dans la transcription : « *je suis d'accord avec lui quand il dit* » ; « *j'aimerais revenir sur les commentaires de...* » ; « *je voudrais revenir sur...* » ; « *Si j'ai bien compris....* », Etc. Ce lexique intervient notamment lorsqu'il est question de reformuler les propos d'autrui pour (re)prendre la parole. Ainsi, les apprenants ont recouru à la reformulation pour entrer dans le tour. Le procédé de la reformulation est caractérisé, dans ce deuxième débat, surtout, par une partie discursive longue.

L'extrait suivant du deuxième débat éclaire ce point :

TP5 : A3 : je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire. »

A3, qui s'auto-sélectionne à la suite de l'intervention de sa camarade l'apprenante A9, débute son tour par une reprise : celle-ci concerne tout une

partie « *les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation* », produite par A9 dans le tour précédent. Elle a repris les paroles de sa camarade pour entrer dans le tour tout en prenant une certaine liberté par rapport au texte initial en introduisant certaines modifications lexicales puis, construire du nouveau en continuité avec ce qui précède. Ainsi, il réexploite les propos du tour précédent pour élaborer son propre discours ce qui n'était pas le cas dans le débat 1.

Voici, encore, deux tours illustratifs des apprenants A22 et d'A12 :

TP 41 : A22 „ « *ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme...* »

TP132 A12 : *je reviens à l'idée de Sami je suis d'accord avec lui quand il dit le système d'Algérie est faible par rapport à d'autres systèmes du monde mais je pense que il faut partager la formation qu'on a eu ou pris dans certains systèmes pour éviter ce problème. je pense que c'est la seule solution pour éviter (E : l'émigration) oui, pour éviter d'autres choses et essaie de développer d'autres formations.*

L'apprenant A22 reprend les paroles de l'enseignant et en profite pour développer son idée et enchaîner : la reformulation, comme il a été enseigné, permet au locuteur de prendre la parole et enchaîner.

Dans tous ces extraits, la reformulation a impliqué un travail de réorganisation avec un ajout d'information, et même avec un changement dans la thématisation : il y a des différences dans la restitution des informations et notamment dans la capacité des élèves à produire des énoncés reformulés et enrichis, mieux que dans le premier débat. Ici, la reformulation apparaît donc comme une trace de la construction et du développement.

- **Pour marquer l'adhésion aux propos précédents**

Cette façon de procéder à la reformulation avait fait, aussi, objet d'un atelier formatif dans la séquence didactique ; les apprenants ont appris que prendre la parole dans une interaction suggère un travail interactionnel supplémentaire : le recours à la reformulation permet aux apprenants de participer au débat en classe comme locuteurs compétents et pour marquer l'adhésion aux propos des interlocuteurs.

Dans le deuxième exemple, A17 reformule une partie du discours de son interlocuteur pour marquer son adhésion en ajoutant des informations. Ce phénomène véhicule un *caractère affiliatif* (E. Pochon-Berger, 2010 : 194), un soutien, mais, aussi une entrée dans le tour. Cette attention à ce phénomène témoigne qu'il y a développement dans les méthodes de prise de parole.

- **Pour marquer une divergence : un rejet du propos précédent**

Cette reproduction du discours d'autrui, au lieu de véhiculer un caractère d'adhésion, est parfois utilisée pour exprimer un point de vue divergent. Dans la séquence didactique proposée, les élèves ont appris que réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit, peut se faire en s'appuyant sur la reformulation des dires de l'interlocuteur. Voici quelques exemples extraits du deuxième débat.

TP14 : A18 : *Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?*

TP103 : A6 : *J'ai bien entendu mes camarades parlant des guerres. On n'a pas de guerre en Algérie ; non ?*

TP179 : A6 : *J'ai entendu que ma camarade qui a dit qu'on n'a pas des capacités. Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, ça dépend des capacités qu'on recherche (E : les capacités qu'on recherche) les capacités solides, professionnelles ici en Algérie on a des possibilités, mais elles ne sont pas tellement...*

Suite à l'énoncé « *J'ai entendu que ma camarade qui a dit...* », A6 poursuit par une concession (« *ça dépend des capacités qu'on recherche* ») qui lui permet d'introduire un contre-argument : « ***Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, (...) les capacités solides, professionnelles ici en Algérien on a des possibilités*** ».

A retenir que, dans le deuxième débat, les apprenants étaient capables de reprendre les idées énoncées par d'autres dans le but de prendre la parole, adhérer aux propos d'autrui, les rejeter et surtout enchaîner. Ils ont reformulé leurs propres énoncés et les propos de leurs partenaires au débat, comme une stratégie pour mieux organiser leurs discours. En fait, dans ce débat, les actes de reformulation constituent bien une ressource pratique, à partir de laquelle les participants peuvent évaluer les propos avant d'élaborer leur discours pour poursuivre le projet communicatif.

A souligner, aussi, que l'enseignant reformule les propos des apprenants pour résumer leurs propositions en bloc, après une phase, plus ou moins longue de débat avec des marques évaluatives.

En résumé, la présence de reformulation semble traduire une disposition des apprenants à revenir sur les points de vue de leurs camarades, selon les objectifs de la séquence didactique proposée : les points de vue des uns se construisent sur la base des points de vue des autres, c'est-à-dire les locuteurs accomplissent leur prise de parole, d'abord, en reformulant les propos d'autrui, puis, développer leurs propres idées en approuvant ou en désapprouvant. Dans cette perspective, dans le deuxième débat, la reformulation a, aussi, assuré l'intercompréhension, mais le rôle discursif premier de leurs reformulations, était d'enchaîner avec des propos antérieurs, ce qui reflète nécessairement un maintien et un développement dans l'interaction.

4.2.2.4. La demande de clarification, un savoir-faire interactionnel

« Questionner, répondre, expliquer et justifier » sont des capacités et des conduites langagières ou des actes discursifs qui se traduisent par la formulation d'une interrogation par rapport aux objets discursifs en circulation ou aux interventions précédentes (Van Ek & Trim, 1990). Ces actes sont des savoir-faire interactionnels composant la compétence interactionnelle (Fasel Lauson, 2014). Ainsi, l'activité de demande de clarification ou d'explication et de réponse ont fait objet d'un enseignement explicite dans la séquence didactique présentée dans cette thèse. L'hypothèse formulée était que la capacité à élaborer une question ou une explication est l'indice d'une maîtrise d'un savoir-faire discursif et interactionnel d'un locuteur.

Par ailleurs, « apprendre à expliquer, ce n'est pas apprendre à dire ce que je sais et ce que je vois, c'est apprendre à gérer mon discours avec celui de l'autre » (Treigner 1990 : 101). La présente analyse porte sur les questions posées par les apprenants lors des deux débats et les réponses apportées par les participants.

❖ Demande d'explication dans le premier débat

Dans le premier débat, les actes de « demandes de clarification » étaient d'abord, de l'enseignant vers les apprenants ; ainsi, elles ont pris la forme de QRE (question-réponse-évaluation).

Exemples :

TP38 : E : est-ce le diplôme qui est mieux valorisé ou l'étudiant lui-même

TP39 : A21: non, le diplôme par ailleurs pour acquérir un monde professionnel car ici on remarque qu'il ne donne pas une grande importance à un scientifique ou à un informaticien, par exemple un informaticien finit ces 5 ans st savent comment faire un algorithme c'est pas assez facile pour le faire mais, ils finissent par être un enseignant il ne fait pas des recherche ni des travaux...

TP 76 : A19 : *il y a l'émigration illégale*

TP77 : E : *l'émigration illégal tout ça c'est pourquoi ?*

TP78 : A19 *ça dépend de la situation familiale*

TP79 : E : *qu'est-ce que vous entendez par situation familiale*

TP80 : A19 : *par exemple les maladies la pauvreté*

TP82 : Chenafa Ned : *des crises économiques*

TP84 : A11 *On peut dire une personne n'a pas la chance de finir leurs études ici il va à l'étranger pour /// non c'est pas pour suivre /// mais pour travailler la bas et gagner plus d'argent qu'ici*

TP86 : A8 *pour s'enfuir des problèmes ils émigrent illégalement*

Le constaté que la demande de clarification initiée par l'enseignant remplit la fonction de maintien de l'interaction car, les apprenants ne sont pas impliqués dans la mesure où ils pensent que leur rôle n'est pas de demander des explications à leurs camarades, mais de répondre aux questions de l'enseignant.

TP58 : E : *c.-à-d. que l'émigration est facilitée par les pays d'accueil ?*

TP59 : A22 : *non ce n'est pas facilité, ils prennent les (E : cerveaux) les étudiants- oui -ils les prennent plus facilement que n'importe qui, (E : c.-à-d. le choix des, oui,) ils sélectionnent les cerveaux, les cracs algériens pour leurs aider à évoluer leurs pays.*

Dans ces extraits, le questionneur (l'enseignant) sollicite une explication de son apprenant. En ce sens, une relation didactique (enseignant-enseigné) reposant sur une asymétrie s'installe sans que ces interactions avec l'enseignant se placent dans un schéma coopératif.

Egalement, des demandes de complétion et des demandes de justification ou d'explication sont enregistrées, comme dans l'exemple suivant :

TP13 : A12 : *je dis bien que dans l'Algérie on manque de formation mais on ades capacités et des : //*

TP14 : A6: *et des quoi ?*

Dans cet exemple (TP13), l'apprenant A12 manifeste une hésitation assez longue, ce qui amène l'apprenante A6 à lui demander de finir sa phrase.

Toutefois, A12 n'arrive pas à achever son énoncé car le mot lui échappe ; ce qui correspond à une panne lexicale. A ce moment-là, elle a gardé le silence car elle a des difficultés d'ordre lexical, ce qui l'a découragé à s'engager dans le débat de peur de commettre d'autres erreurs.

Dans un autre exemple, A6 exploite encore l'occasion de sa prise de parole et demande clarification à ses camarades :

TP56 : A6 : pourquoi on dit toujours que l'enseignement algérien est responsable pourquoi on ne dit pas que les étudiants sont responsables

Cette demande a donné des réponses qui ont fait progresser le débat :

TP58 : A8 : Mr c'est l'enseignant qui pousse l'étudiant à se développer

Tp59 : A6 : déjà, tu as parlé de (E : tu peux le dire en arabe), la volonté.

TP60 : A8: mais ce qui ont de la volonté ils ne cherchent pas à partir.

TP61 : A6 : la volonté en Algérie si tu as de la volonté ///il y a de la volonté

TP62 : A8 : il n'y a pas des moyens

TP63 : A6 : c'est pas les moyens on a d'Internet on a beaucoup de moyens pour/// on n'a la capacité.

TP64 : A8 : par exemple les biologistes ils n'ont pas assez de moyens pour se progresser par exemple

TP65 : E : donc, d'abord, c'est la volonté de l'étudiant pour vous qui lui permet de rester ici et de pouvoir acquérir un travail, un diplôme

TP66 : A8 : Mr, même les concours ne sont pas faits en Algérie des fois on fait des concours pour sélectionner les cracs, ceux qui sont doués, ne sont pas faites en Algérie

TP67 : A5 : ce n'est pas le même niveau certes on a de très bons professeurs on ne peut pas dire le contraire, mais même ces professeurs quand ils vont partir à l'étranger ils se retrouvent dans un autre monde professionnel ce n'est pas le même niveau // E : différence de niveau)

Demander et fournir une explication ou une justification sont très peu présents dans ce premier débat si on exclut l'apprenante A6.

❖ Demande d'explication dans le deuxième débat

Dans le deuxième débat cinq (05) demandes de clarification et quatorze réponses sont enregistrées. Les apprenants y ont eu recours pour développer les échanges. Voici quelques exemples de demande de clarification :

TP15- A18 : *Moi, Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?*

Cette interrogation n'a pas la valeur d'une vraie question. En effet, lorsque les participants ont des opinions différentes, ils posent parfois des questions à leurs interlocuteurs plutôt que de leur dire qu'ils ne sont pas d'accord ou pour exprimer le doute ou la contradiction. Autrement-dit, ces questions ont pour fonction d'initier une négociation concernant l'acceptabilité d'une opinion ou sa contestation.

Au début de l'extrait, A18 adresse une question à la classe, demandant de justifier le manque de formation. Il saisit l'occasion de son intervention pour formuler une question visant à stimuler la recherche d'information, dont la clarification semble être nécessaire à la progression du débat.

Les apprenants ont la possibilité de répondre. Ainsi, à partir de cette demande d'explication et de clarification, il est possible de dire que la compétence d'interaction orale des répondeurs est en cours de construction, le fait que plusieurs apprenants entrent en compétition pour répondre. La réponse est initiée par A8. Mais, face aux apparentes difficultés de l'apprenante (A8) à fournir une réponse appropriée, A5 aussitôt se lance, également, dans l'échange et réagit ainsi à la demande de son enseignant « Répondez votre camarade » : cela signifie que les apprenants débatteurs ont pris en compte la demande et qu'ils tentent de la satisfaire.

La recherche individuelle se transforme manifestement en recherche collective. A20 exploite l'occasion pour la prise de parole et fournit la seconde partie manquante de la réponse initiée par A8. Ce fragment montre que c'est

grâce à un effort collectif des trois partenaires que l'explication et la réponse cherchée est trouvée et répond aux attentes de A18 : les propositions sont ratifiées par l'enseignant à la place de A18 pour reprendre sa position haute.

Au plan séquentiel, on peut admettre que leur conduite rend compte d'un travail interactionnel complet (collectif et qui suit le schéma appris lors des séances d'enseignement : ateliers formatifs). Le déroulement de l'explication a montré une forte coordination entre les apprenants, ce qui n'était pas toujours le cas auparavant. L'exemple précédent et le suivant marquent, ainsi, un développement de la compétence d'interaction chez les apprenants :

TP57 : A7 : Mr. j'ai une question si vous permettez/ quelle est la différence entre le diplôme algérien et le diplôme étranger ?

Dans cet extrait, la demande est accompagnée par un marqueur de politesse (*si vous permettez*) puis, sous forme de demande d'information (*quelle est la différence entre le diplôme algérien et le diplôme étranger ?*). Les participantes prennent la parole pour répondre à la sollicitation de l'apprenant A7 qui a posé une question précise de façon polie qui permet de valoriser pour elle et les autres des « faces de l'interlocuteur » (Thomsen, 2000 : 188).

Pour conclure, dans ce deuxième débat, les demandes de clarification ou les questions sont repérables grâce à la présence de différents marqueurs de questions pouvant être de différentes natures, étudiées dans la séquence didactique proposée dans cette thèse. Elles sont présentées sous plusieurs formes : «*Comment ça ? ...," tu veux dire que ?...," sur quoi vous vous basez ; vous le voyez à quoi ?, etc.* A chaque fois ces demandes sont des questions. La question peut se définir selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 86) comme « *tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information* ». Elle sollicite, donc, l'information.

4.2.2.5. La prise de parole accomplie au moyen d'une coénonciation

Dans les interactions verbales, il s'agit de coénonciation lorsque les interactants se trouvent en situation de co-construction du message. Cette énonciation conjointe (Jeanneret ,1999) du discours-en-interaction est désignée par différentes expressions telles que *phrases en collaboration* (Jefferson 1973, Sacks 1992), *complétion* (André Larochebouvy 1984), *achèvement interactif des énoncés inachevés* (Gülich 1986), *unité syntaxique produite conjointement* (Lemer 1991), *construction conjointe d'énoncés* (Coates 1994). La parole n'est pas individuelle, elle est le résultat d'une action collective (Virginie André 2010), de la construction collective du discours.

Cette construction est considérée dans cette thèse, comme une action interactionnelle qui témoigne de l'existence d'une compétence interactionnelle chez les apprenants. L'analyse est sur :

- *la complétion des énoncés inachevés à la suite d'une panne lexicale* favorisée par des indices dans le premier tour de parole
- *la complétion dont l'apparition dépendant du second locuteur* (V. André, 2014), qui s'inscrit dans une « *trajectoire actionnelle* » (Berger, 2010).

❖ La complétion dans le premier débat

Uniquement deux cas de complétion dans ont été enregistrés dans ce débat.

• *La complétion d'énoncés inachevés à la suite d'une panne lexicale*

L'extrait suivant montre la collaboration énonciative *d'achèvement interactif des énoncés inachevés* (Gülich 1986) suite à une panne.

TP13 : A12 : *je dis bien que dans l'Algérie/ on manque de formation mais ona des capacités et des///...*

TP13 : A6 : *et des quoi ? ///*

Dans cet extrait, l'apprenante A12 a du mal à continuer son idée devant une panne lexicale. L'apprenant A6 (TP 13) fait recours à une complétion pour questionner (*et des quoi ?*) ; cependant, A12 n'ajoute pas de réponse. La locutrice en panne tente de définir le lexème qui lui manque par des répétitions (*des, des, des*) on peut parler "*d'hésitation linguistique*" » (Cicurel, 1995 : 16-17) pour faciliter la tâche d'achèvement de ses interlocuteurs qui n'ont pas pui venir en aide ; ce qui l'amène finalement à abandonner son discours.

- **La complétion dans une trajectoire actionnelle**

Un autre extrait porte sur la co-production langagière d'une complétion et « *s'inscrit dans une trajectoire actionnelle* (Berger, 2010) :

TP74 : A19: *il y a l'émigration illégale*

TP75 : E : *l'émigration illégale tout ça c'est pourquoi ?*

TP76 : A19 *ça dépend de la situation familiale.*

TP80 : A11: *des crises économiques*

TP82 : A11 : *on peut dire une personne n'a pas la chance de finir leurs études ici il va à l'étranger pour, /// non c'est pas pour suivre ///mais pour travailler là bas et gagner plus d'argent qu'ici*

TP83: E : *donc il s'agit de l'argent*

TP 84: A8 *pour s'enfuir des problèmes ils émigrent illégalement*

Dans le TP73, l'enseignant a résumé puis demande une explication par une question. A19 propose une explication qui crée une attente pour la complétion du tour sans quoi la séquence resterait incomplète. Les réponses de A19, A11 et A8 étant comme une complétion « *s'inscrit dans une trajectoire actionnelle*. Ces prises de parole accomplies au moyen d'une complétion suite à une demande de clarification, constituent une occasion de participation. En effet, le tour du deuxième locuteur s'inscrit dans la complétion du tour initié par le premier locuteur.

❖ **La complétion dans le deuxième débat**

Dans le deuxième débat, l'enseignant intervient dans plusieurs reprises pour co-énoncer dans le but de réparer. Voici quelques exemples :

TP96 : A3 : *donc, j'ajoute encore une chose c'est la sécheresse ; les menaces climatiques. On va au sud d'Algérie en fait ; il y a beaucoup de sécheresse donc eh ça pousse les jeunes d'aller quitter la région des milliers d'hectares fertiles sont devenues désertiques*

-TP97 :A12: Les étudiants leur pays les causes/// (E) sont multiples pour la formation ; pour le travail et une des causes principaux pourquoi les étudiants quittent leur pays parce que il y a les guerres ce que j'ai voulu dire c'est notamment en cas de guerres dans les pays d'origine les étudiants préfèrent de quitter le pays et vont //(E) au lieu de rester (oui). Aussi une autre cause : installation dans un pays de paix et niveau d'imposition moins élevé

TP109 : A11 : *M. d'après moi aller étudier à l'étranger peut occasionner une perte de temps dans mon cursus (E : hhhh)/// par exemple au lieu de rester en Algérie et étudier pour avoir le diplôme de licence en trois ans/// E : sortir à l'étranger /// Laisser la finir son idée svp)*

TP110 : A11: *sortir à l'étranger at attendre visa et le temps d'installer d'inscrire.*

Ces deux derniers tours sont regroupés en un seul comme étant une seule unité (TP). Dans ces exemples, les apprenants ont eu du mal à trouver les mots que leur souffle l'enseignant. Il s'agit d'apporter le complément lexical. En effet, sans s'appropriier le tour, l'enseignant aide ses apprenants à construire leurs interventions en lui indiquant le mot qu'ils cherchent.

Toutefois, nous avons recensé 05 types d'enchaînement par complétion entre apprenants. Voici quelques exemples :

- A18, dans son TP14 puis les réponses d'A21, A8 et A7.

Ensuite, dans le TP14 de l'apprenant A18, auquel A21, A8, et A7 apportent leurs collaborations (ils construisent ensemble une question/réponse). Les énoncés d'A8 et A7 sont la suite de l'énoncé d'A21 ; il s'agit de complétion par A8 et A7 du tour de parole d'A21.

L'exemple suivant avec la formule « *Je veux terminer ce que vous avez dit le n° 3 (A3)* » est illustratif.

TP99 : A20 : Je veux terminer ce que vous avez dit le C'est vrai le climat l'undes raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs par exemple j'ai lu hier, l'université de Montpellier, l'un des raisons c'est le climat, le soleil et la vie, le moyen de transport à Montpellier l'un (e) des raisons il y a plusieurs raisons mais c'est le climat.

Dans un autre exemple, nous observons une complétion par l'usage du pronom indéfini « on » :

TP16 : A21: on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.

TP17 : E : Ikram, vous dite qu'il n'y a pas de pratique on fait que des cours.

TP18 : A8:-on a surtout le côté théorique

TP20 : A6 on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyen pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,

Le « on » indique l'intégration des apprenants dans la collectivité. Il y a présence d'un discours par lequel l'apprenante montre la permanence d'une opinion mûrie tout au long du débat, ce qui valorise l'opinion défendue et la rend apte à circuler.

Pour conclure, le recours à cette méthode revient à la participation des débatteurs aux ateliers formatifs proposés à cet effet. La dynamique interactionnelle est repérée dans ce deuxième débat lorsque deux apprenants énoncent conjointement leur discours, c'est-à-dire lorsque le premier locuteur (L1) commence une énonciation et qu'un second (L2) complète cette même énonciation ou complète l'idée par un retour ou rebondissement à l'idée première. Le recours à cette stratégie de collaboration, dans le deuxième débat, les amène à s'entraider afin que chacun d'entre eux puisse surmonter plus facilement les obstacles linguistiques ou interactionnels qui se dressent sur le passage et assurer sa chaîne parlée.

4.2.2.6. La prise de parole accomplie au moyen des phatiques

Dans la séquence d'enseignement proposée dans cette thèse, l'enseignant a expliqué aux apprenants l'importance de prendre en compte les marques phatiques pour interagir. Il a déterminé que la marque phatique fonctionne comme un appui de discours et comme une marque d'ouverture et de clôture. Les marqueurs tels que « *tu sais* », « *tu vois* », « *oui* », « *Monsieur* », qui appellent une manifestation d'attention, sont relevés dans plusieurs tours. En effet, chacun de ces termes ou expressions utilisés : « (...) *tend à se délexicaliser, il devient un appui de discours.* » (Luzzati, 1986).

Quelle est leur fréquence et leur emploi d'un débat à un autre ?

❖ L'emploi des phatiques dans le premier débat

Pour cette thèse, un locuteur compétent est quelqu'un qui utilise des phatiques dans ses interventions en situation d'interaction. Or, le recours aux phatiques est très peu fréquent dans le premier débat. Mais implicitement le locuteur attire l'attention de son partenaire. Voici quelques exemples relevés :

TP13 : A12 : *je dis bien que dans l'Algérie on manque de formation mais on a des capacités et des....*

TP15 : A13 : *oui, je suis totalement d'accord avec mes camarades*

TP18 : A21 : *c'est vrai en Algérie on a des outils mais on n'a pas de capacités.*

Avec ces pratiques langagières (*je dis bien que ; oui, c'est vrai*), les débatteurs veulent attirer l'attention de leurs interlocuteurs.

❖ L'emploi des phatiques dans le deuxième débat

Les procédés verbaux fréquents que nous avons relevés sont exprimés dans le débat final par les expressions verbales telles que : « *vous voyez, je ne vois pas pourquoi* » ; « *pourquoi vous dites toujours* », et qui sollicitent un L2 à prendre la parole. Dans la séquence d'enseignement, les phatiques en position initiale sont considérées comme un connecteur introductif, des marques qui permettent au locuteur de prendre la parole, d'introduire l'énoncé

et de l'articuler par rapport à l'énoncé précédent ou en cours. Voici des exemples :

TP103 : A : *J'ai bien entendu mes camarades parlant des guerres. On n'a pas de guerre en Algérie ; non ?*

TP116 : A22 : *En fait, oui, quand on voit tous les gens qui ont réussi. Moi personnellement je connais des personnes et plusieurs cadres et beaucoup d'algériens sont devenus quelqu'un là-bas et ils sont renommés. Pour moi, Oui.*

TP154 : A8 : *c que j'ai à dire en Algérie il y a tout à faire que ce soit les routes, que ce soit les usines, il y a tout à faire.*

Ces expressions phatiques « *prolifèrent dans les productions orales dont ils sont une des caractéristiques les plus saillantes* » (Bruxelles et Traverso, 2001 : 39). Il peut s'agir aussi d'une marque de clôture à la fin d'un énoncé (« **Pour moi, Oui.** ») comme dans l'exemple suivant :

TP116 : A22 : *En fait, oui, quand on voit tous les gens qui ont réussi. Moi personnellement je connais des personnes et plusieurs cadres et beaucoup d'algériens sont devenus quelqu'un là-bas et ils sont renommés.*

4.3. Analyse de l'évolution de l'appropriation des ressources linguistiques

A ce niveau, le développement de la compétence interactionnelle sera appréhendé par le biais des procédés dans lesquels des changements à travers le temps sont observés sur les plans linguistiques. Autrement-dit, le développement pourrait être retracé à travers les lexiques déployés par les apprenants (par le biais de l'étude des savoir-faire linguistiques). Cette évaluation sera basée sur les différents indices de l'évolution de la compétence interactionnelle, au niveau des ressources lexicales : les expressions de l'opinion (*adjectifs, noms, verbes ou expressions porteurs d'une opinion*), les adverbes intensifs (*totalelement*), les modalisations, les connecteurs d'argumentation (*mais, puisque, cependant, donc, alors, certes, il est vrai que, etc. .*). Ces indices constituent les ressources lexicales propres à l'évaluation.

Le tableau suivant reflète bien des différences quant aux choix linguistiques effectués dans les deux débats.

	Expressions employées	
	Débat 1	Débat 2
Expressions opinions	<i>Je pense que ; moi, mon point de vue; je trouve que</i>	usage très important et très remarqué des verbes d'opinion et des implications énonciatives.
Marqueurs de l'accord	<i>je suis d'accord (totalelement)</i>	l'accord est exprimé par des énoncés explicites: « <i>je suis tout à fait d'accord avec, j'approuve ce que mes camarades viennent de dire, oui d'accord, je suis du même avis, je soutiens l'idée de mon camarade</i> ».
Marqueurs de désaccord	les objections et les marques d'opposition sont explicites : <i>je ne suis pas d'accord.</i>	les objections et les marques d'opposition sont diverses : oppositions explicites mais aussi nuancée et poli (adouci).

La reformulation	<i>Ce que je voulais dire</i>	<i>ils reformulent pour entrer dans un tour, pour marquer l'adhésion ou le rejet de l'idée adverse.</i>
Les phatiques	<i>aucun phatique souligné</i>	<i>Monsieur (appel) ; j'ai entendu, tu peux me dire</i>
Les connecteurs.		<i>de cause, conséquence de concession, de but, de condition et d'hypothèse</i>

Tableau 28 : choix linguistiques effectués dans les deux débats

❖ Des ressources linguistiques explicites dans le premier débat

Les enregistrements et le tableau, ci-dessus, montrent que certains apprenants ont rencontré des difficultés dans la production orale, notamment, d'ordre lexical, syntaxique et même du retard pour prendre position.

Les apprenants ont utilisés des verbes d'opinion (TP14 : *je pense que ; personnellement, je crois ; TP24 : Selon, mon point de vue ; TP31 : je trouve que*), de jugement (TP13 : *je dis bien que*) et de modalité (TP69 : *je voulais juste préciser ; TP74 : il faut terminer ; TP87 : il ne faut pas*), mais ils sont peu importants car dans la majorité des cas, l'apprenant tente de répondre à des consignes de l'enseignant qui intervient pour faire avancer le débat.

L'usage des verbes ou des structures d'opinion était très retardé : ce n'est qu'au 12^{ème} TP que l'apprenant A11 s'auto-sélectionne et affirme :

TP12 : A11 : *je pense que les étudiants quittent leur pays la première cause pour faire une carrière, et le but principale manque de formation j'ai un autrebut peut être c'est pour faire un nouveau cercle d'amis.*

Un problème d'élocution provoqué par le mauvais usage de lexique. Chez A1, l'emploi de la conjonction « *parce que* » témoigne d'une difficulté syntaxique. En effet, il ne s'agit pas de cause ou d'explication.

TP11 : A1 : *L'étude en France parce qu'il y a avoir beaucoup des cultures européens et françaises et trouve beaucoup des outils et des formations*

professionnelles pour former dans notre pays et reviens, je souhaite que la jeunesse renvoient dans le pays. »

En outre, l'écoute des enregistrements, laisse entendre que les apprenants ont des difficultés qui se manifestent principalement dans la structuration des phrases argumentatives.

TP30 : A1 : *l'état française donnait beaucoup de facilités pour faire des projets à leur pays mais en Algérie on a fait pas, l'état on a fait pas aucun dispositif pour la jeunesse*

TP23 : A19 : *quand il réussit il faut doit retour au pays pour augmenter et développer les capacités de l'enseignement.*

Une autre remarque, celle de l'apprenant qui cherche le mot en langue maternelle, d'abord, et ensuite le traduit en français : « *marque transcodique* ». L'exemple ci-dessous tiré du débat 1 montre cette situation :

TP4 : A9 : *Parmi les idées lancées par Dali, Massua et Abderrahmane, le manque de formation,*

Les connecteurs, qui ont pour fonction de marquer différents types d'enchaînements sont rares.

Pour conclure, les difficultés identifiées chez les apprenants sont provoquées par une connaissance linguistique limitée en français. Ainsi, il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement le lexique de l'argumentation. De manière globale, dans le premier débat, beaucoup d'apprenants présentent une carence syntaxique et lexicale. Pour cela, nous avons pris comme exemple d'étude l'apprenant A1 dans un sous-chapitre précédent.

❖ **Des ressources linguistiques explicites dans le deuxième débat**

L'analyse des expressions référentielles marquant l'appropriation et le développement linguistique dans le deuxième débat montre la fréquence élevée des marques lexicales appropriées par les apprenants pour exprimer leurs opinions ou leur jugement.

Voilà quelques types d'occurrence des expressions explicites dans le deuxième débat :

un usage très important des verbes déclaratifs pour affirmer et souligner ce que le locuteur avance lui-même. Mais aussi, des verbes et des structures d'opinion (**TP2** : *d'après moi* ; **TP63** : *je pense que* ; **TP6** : *à mon avis* ; **TP45** : *pour moi* ; **TP49** *d'après mes connaissances je crois que* ; **TP51** *pour ma part, je pense que* ; **TP70** : *moi, personnellement* ; **TP158** : *personnellement, j'envisage*). Cependant, la transcription fait apparaître la fréquence d'une réalisation particulière du verbe « penser » sous la forme conjuguée à la première personne du singulier (« je pense »).

Le recours aux marques linguistiques d'implication du sujet dans la situation interactionnelle est très fréquent. Les apprenants ont utilisé de façon très importante des verbes d'opinion. Les prises en charge énonciatives et interactionnelles sont fortement présentes : (*moi, je pense que, je crois que ; tu ; vous ;*), le locuteur en cours présente son opinion de façon négociée et admet en même temps l'existence de positions divergentes vis-à-vis du thème discuté. Une augmentation de construction des suites argumentatives est observée.

Les chiffres aussi nous révèlent qu'il y a un décalage important dans la marque explicite du point de vue personnel des apprenants : **(41)** opinions exprimées explicitement dans le D2. Ce nombre est presque le quadruplé de celui exprimé dans le D1.

Il est à noter, aussi, que les opinions ne sont pas dépourvues de jugements (**TP19** : *on ne valorise pas* ; **TP20** : *Il n'y a pas* ; **TP53** : *Je veux dire* ; **TP112** : *j'ai remarqué*, **TP103** : *j'ai bien entendu* ; **TP129** : *je parle toujours pour* ; **TP135** : *je soutiens* ; **TP154** : *ce que j'ai à dire*) ; la restriction (*oui, c'est vrai/ mais*) est exprimée de manière explicite, à l'aide d'un coordonnant (mais) ou d'autres expressions (*c'est vrai, je suis pas d'accord avec...*). l'usage du discours rapporté est fréquent (**TP70**, **TP132**, **TP125**, etc.) des verbes de modalité (**TP85** : *on ne doit pas*, **TP91** : *il ne faut pas*,

; *TP114* :vous pouvez) ; et des verbes conclusifs (TP99 : je veux terminer).

Ensuite, les ateliers formatifs ont conduit les élèves à produire des énoncés plus longs, par l'utilisation des formes linguistiques très variées. Déjà étudiées dans la séquence didactique : des marqueurs discursifs (d'accord pour marquer leur degré d'adhésion au contenu de l'échange et leur désaccord), des verbes d'emplois variés, des figures de styles diverses, des connecteurs qui structurent le discours, marquant le temps et la cause (*alors, comme, après, alors, et après, parce que*) ou la succession et la conséquence (*et on a vu, et on voit*) ainsi que l'opposition (« *mais, pourtant* »).

Dans le deuxième débat, les connecteurs, qui ont pour fonction de marquer différents types d'enchaînements sont variés. A22, A18, A8, A17, A20 ont fait preuve d'une maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs. D'autres ont utilisé des pronoms, qui ont une fonction de clôture de discours comme « *alors voilà* » « *donc voilà* ». Il est intéressant de remarquer que l'expression « *voilà* » est toujours présent. L'emploi du « *on* » et « *nous* » caractérisant la mise en place d'un énonciateur collectif, et l'emploi de « *vous* » dans les demandes de clarification. Des adverbes, des conjonctions, des verbes et des interjections qui indiquent la co-construction interactionnelle. Ces formes linguistiques sont par exemple : « *je voudrais juste te demander de ; il me semble que, mais pourrais-tu ; je suis tout à fait d'accord avec... ; je valide ce que mon camarades vient de dire ; je suis du même avis, moi, personnellement, etc.* »

La prise en compte du propos d'autrui : les apprenants intègrent et rapportent ce que l'autre dit ou semble dire. Les adverbes *oui, non, totalement*, ont joué aussi un rôle dans la construction discursive collaborative, dans le sens où « *ils instaurent la prise en compte des propos tenus au sein même du débat* » (Wojciechowska, 2016 : 27). Des expressions de confirmation : « *je suis totalement d'accord* ». La prononciation des apprenants était bonne, bien qu'il y ait quelques erreurs phonétiques.

L'analyse a montré que les marques collectées n'intervenaient pas toujours dans le même contexte et n'occupaient pas toujours le même rôle. C'est en fonction de la présence et de la fréquence de ces formes linguistiques que l'on pourrait caractériser le degré d'engagement des apprenants.

L'étude du développement et de l'évolution de l'appropriation linguistique pour l'interaction verbale faisait apparaître un résultat appréciable : l'amélioration de la maîtrise de la langue, des interventions de plus en plus longues et de plus en plus complexes. Les apprenants ont utilisé aussi de façon plus pertinente des formes explicatives et argumentatives.

Une diminution sensible du nombre d'incorrections a été enregistrée. La langue orale parlée en classe est un oral formel qui emprunte des structures syntaxiques à l'écrit, ce à quoi les élèves semblent ici sensibles

4.4. Analyse comparative de la dynamique et de la progression du contenu thématique dans les deux débats

Il s'agit, à ce niveau, d'apprécier l'implication de l'apprenant dans le guidage thématique et son évolution. L'hypothèse est qu'une participation plus importante de l'apprenant dans la dynamique du débat (initiation de nouveaux thèmes ou sous-thèmes) constitue un indicateur du développement de la compétence interactionnelle. La comparaison de l'implication et du guidage thématique de la part des apprenants dans deux débats fera l'analyse de cette section.

En ce qui concerne le thème du débat, il est plus ou moins prédéfini. Les apprenants ne peuvent pas parler de n'importe quel sujet parce que le contexte de classe de l'autorise pas. Toutefois, il peut se décliner en plusieurs sous-thèmes, car, la progression thématique est le résultat d'une collaboration entre les participants : « *un thème ne peut être clos, introduit, poursuivi, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants* » (Traverso, 2009 : 38).

L'analyse de la dynamique thématique suppose, donc, d'identifier les unités interactionnelles ayant une fonction structurante sur le plan thématique. Elle consiste à retracer l'évolution des thèmes et sous-thèmes.

Préalablement, il faut analyser le message initial pour en dégager les thèmes. Le principe de l'activité exige qu'on annonce le sujet, dont, on veut parler et débattre, à l'avance : c'est l'enseignant qui l'expose :

TP 1 : E : *Bon après avoir fait le premier, nous allons faire un deuxième débat. Le sujet de débat était l'émigration des étudiants algériens vers les pays européens. (...). Alors – / pourquoi les jeunes algériens (étudiants quittent le pays pour aller en France ou dans un pays européen ? Est-ce quelqu'un a déjà une opinion –/Avec qui on va commencer ?*

On voit qu'il ne s'agit pas exactement d'une question, mais, d'un constat, qui débouche sur une question directe : « *pourquoi les jeunes algériens (étudiants quittent le pays pour aller en France ou dans un pays européen ?* ». l'enseignant a introduit le sujet directement avec précision.

Après cette ouverture, le sujet est développé dans une succession de séquences thématiques. Cependant, on remarque que certains tours de parole intègrent plusieurs thèmes. Cet exemple, issu du deuxième corpus, est illustratif :

*TP2 : A9 : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, **pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement***

- « *pour approfondir leur formation* » un premier sous-thème.
- « *avoir un diplôme universellement* » : un deuxième sous-thème.

Ainsi, l'analyse s'appuie sur le repérage des mots clés dans les tours de paroles pour voir comment les thèmes évoluent dans chaque débat et voir s'il y a effectivement, une progression à ce niveau entre la production initiale et la production finale. Dans les deux débats, nous avons repéré les sous-thèmes suivants

Sous-thèmes	D1	D2	
formation et diplômes	x	x	
meilleure vie et carrière	x	x	
chômage	x	x	
langues et cultures	x	x	
pauvreté et crises économiques	x	x	
importance aux recherches	-	x	
menaces climatiques	-	x	
stabilité politique	-	x	
retrouvailles	-	x	
l'image que donnent les émigrés	-	x	
système	-	x	
Nbre des thématiques évoquées	05	11	

Tableau 29 : Intensité thématique dans les deux débats

❖ La progression thématique dans le premier débat

« L'expression d'opinion » est l'élément qui a joué un rôle essentiel dans la dynamique thématique. L'intervenant apporte un sous-thème ou plus qui feront l'objet de réactions ou développements de la part des autres. Voilà des exemples de tours de parole selon les thématiques dans le débat 1.

sous-thèmes	Exemple de tours de parole
<p>Manque de formation et diplôme</p>	<p>A9 : Parmi les idées lancées par Dali, Massua et Abderrahmane, le manque de formation, c'est la seule cause qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie</p> <p>E,- manque de formation, donnez des exemples pour répondre votre camarade, svp.</p> <p>A21- on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh</p> <p>A20, moins de de stage, moins de formation en alternant</p> <p>A21, je voulais en une fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stage et on a des exemples, par exemples quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on n'a pas assez de moyens ici pour les former ici.</p> <p>A8, oui, je suis totalement d'accord avec lui, je valide ce qu'il a dit</p>
<p>Apprendre une langue et une culture</p>	<p>TP2 : A17, l'étudiant part à l'étranger pour apprendre une langue étrangère parce qu'il facilite l'apprentissage de la langue, automatiquement il va découvrir d'autres cultures.</p> <p>TP 9 : A1 parce qu'il y a avoir beaucoup de cultures européens et françaises</p>
<p>À la recherche d'une meilleure vie et du travail</p>	<p>A8 : je pense en général, qu'ils n'ont pas la chance de revenir ils n'ont pas les moyens pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, il y a pas assez de boulots, il y a assez d'embauche pour eux</p> <p>A78 : on peut dire qu'une personne n'a pas la chance de finir ses études ici il va à l'étranger pour, non c'est pas pour suivre mais pour travailler la bas et gagner plus d'argent qu'ici</p> <p>E : donc il s'agit de l'argent</p> <p>A 08 pour s'enfuir des problèmes ils émigrent illégalement</p> <p>A18 : il ne faut pas se mentir pour se dire ce qui émigrent c'est pour avoir un signe de richesse on n'y va surtout pour avoir un gagne-pain. Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils</p>

	<i>vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire</i>
	<i>copier s'inspirer des autres pays et reproduire personnellement c'est ce que je vois.</i> A10 : Généralement, les étudiants quittent l'Algérie pour chercher l'Eldorado A8- oui, quitter le pays pour pouvoir étudier et améliorer leur vie.
pauvreté et crise économique	TP82 : Boukhari ça dépend de la situation familiale TP84Boukhari : par exemple les maladies la pauvreté A687 : des crises économiques

Huit prises de parole de 06 apprenants ont contribué à développer le sous-thème « à la recherche d'une meilleure vie et du travail ». Ce thème devient très présent. Dans cette unité, il s'agissait surtout d'une comparaison entre la vie menée par les jeunes résidant en Algérie et celle menée par les émigrés en France.

Cependant, d'autres sous-thèmes sont envisagés de manière très courte par les élèves tels que : la crise économique et la pauvreté.

Ce qu'il faut retenir de cette production initiale, c'est que les apprenants ont participé, dans une certaine mesure, à la dynamique thématique bien qu'il soit l'enseignant qui monopolise le guidage thématique.

❖ La progression thématique dans le deuxième débat

Dans le débat 2, le thème du débat est développé au fur et à mesure, à travers de petites séquences thématiques au départ. C'est l'apprenante A4 dans le TP92 que semble émerger la première extension thématique, puis les thèmes nouveaux générés par le débat se poursuivent. Ce tour de parole à titre d'exemple :

TP92 : **A4** : Je pense que les étudiants quittent le pays car il y a **manque de formation** pour approfondir leur formation et aussi pour avoir un **diplôme** universellement en plus la formation ici ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle finalement je pense que l'immigration c'est la seule solution pour faire leur vie et se construire **une carrière.**

Voici les principaux sous-thèmes développés dans le deuxième débat :

- **Le manque formation**

Quinze étudiants ont pris part à ce sous-thème, ce qui a ajouté au débat une « polémique ». Ainsi, nous ne pouvons que confirmer l'intérêt porté à cette unité thématique et le développement de la compétence à débattre des participants dans le tour de parole suivant :

TP93 : A2: *Je suis totalement d'accord avec mes amis car ici en Algérie les étudiants émigrent à cause **d'un manque de formation** et je pense il reste à l'étranger c'est la raison pour approfondir leurs connaissances///*

La cause première, au début du deuxième débat, étant le manque formation, l'apprenant A18, dans son TP14, s'attarde sur l'expression « *immigration et formation* » et crée une situation conflictuelle qui va dynamiser les échanges de parole de manière très effective. Sa prise de position et son engagement ont libéré les autres débatteurs.

TP14 : A18 : *Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, **vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?***

TP16-A21: *on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.*

TP18 : A8:-*on a surtout le côté théorique*

TP19 : A7 : *on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyens pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,*

TP20 : A12 : *il n'y a pas une complicité entre le cours et le TD*

TP21 : A20: *moins de de stages, moins de formation en alternante*

TP23 : A22 : *je voulais en une fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stages et on a des exemples, par exemples quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on n'a pas assez de moyens ici pour les former ici.*

TP26 : A8 Monsieur, *c'est vrai qu'on n'a pas les moyens mais entre -temps on ne peut pas envoyer tous les étudiants faire des euh recueillir des*

informations ou bien faire des stages là-bas, donc on a un grand problème

- La valeur du diplôme

Parmi les thèmes abordés par les participants, celui de la valeur du diplôme, comme le montrent les extraits suivants, tirés du 2^{ème} débat :

*A9 : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir **un diplôme** universellement*

*A14 : à mon avis, **le diplôme** algérien n'est pas reconnu universellement, si un jeune diplômé algérien passe un entretien de recrutement son diplôme obtenu en Algérie n'est pas valide et donc il lui faudra un équivalent qui nécessite d'autres formations plus approfondies*

*TP95 : A2 : pour avoir **un diplôme universellement reconnu** le plus important que ça c'est développer leurs pays ; construire une bonne carrière.*

Pour ce deuxième débat, de nouveaux sous-thèmes apparaissent, la réaction des intervenants ne se faisait pas attendre : nos jeunes étudiants réclament davantage de garanties quant à leur devenir. Ainsi, il est difficile d'éviter, les sous-thèmes suivants quand le débat porte sur l'émigration et ses contraintes.

- « L'image que donnent les immigrés »

TP 41/43 : A22 : oui, l'image que donnent les immigrés quand ils viennent ici vacances dans le pays

- Le chômage

*TP90 : A16 : A mon avis **le chômage** qui efface une population nombreuse de jeunes ici en Algérie (E : le chômage qui affecte) de jeunesse et grand exemple de cause de l'impossibilité de trouver un travail.*

*TP135 : A21 : je soutiens l'idée de ma camarade Zinouba qui parle de chômage. L'Algérie ne verse pas une indemnisation **de chômage** ce qui engendre l'augmentation de **la pauvreté***

L'argumentation portait sur la recherche d'un travail en Algérie et sa réalité de l'autre côté de la mer méditerranée. Ils citaient des expériences familiales, et mettaient en avant un argument de force : la pauvreté.

- **la pauvreté**

*TP44 : A14 : je complète le point de vue de mon camarade n°22 et je voulais dire les habitants des **pays pauvre** euh cherche une meilleure vie c'est pour çails veulent aller à l'étranger.*

*TP45 : A12 : pour moi je suis d'accord avec mes camarades quand il dit, ils disent on a manque de formation, mais je pense que les étudiants quittent leurs pays pour une meilleure vie pour, alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit les **pays pauvres** cherchent une meilleure vie*

*TP125 : A14: je suis d'accord avec ma camarade n° 16 je pense, elle a dit que la **pauvreté** constitue la principale cause de l'immigration alors que certains étudiants quittent l'Algérie pour avoir un revenu suffisant.*

- **les menaces climatiques**

TP53A3 : je veux dire encore qu'il y a une autre cause les étudiants quittent le pays car il y a des menacespar exemple l'étudiant qui habitent au Sahara ne peut pas continuer leurs études dans ces ..(E : conditions) oui

TP54 : E : des menaces comme quoi

TP55 : A3 : - Climatique

*TP96 : A3 : donc, j'ajoute encore une chose c'est la sécheresse ; **les menaces climatiques**. On va au sud d'Algérie en fait ; il y a beaucoup de sécheresse donc eh ça pousse les jeunes d'aller quitter la région des milliers d'hectares fertiles sont devenues désertiques*

TP99 : A20 : Je veux terminer ce que vous avez dit le n° 3 C'est vrai le climat l'un des raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs.

- **Les retrouvailles entre les membres de la même famille**

Pour ce thème, deux participants ont collaboré à cettethématique.

- **Fuir les guerres et l'instabilité politique**

TP17 8 – monsieur, on peut trouver d'autres causes, par exemple les lieux où il y a des guerres, les étudiants quittent leur pays pour avoir de meilleures conditions de vie.

*TP83 : A19 : je crois que **l'instabilité politique et l'absence de sécurité** jouent un rôle nécessaire pour quitter leur pays, il doit sortir l'étranger.*

- **Manque d'importance accordée aux chercheurs et aux étudiants**

TP19 : A7 : on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyens pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,

*TP47 : A10 : je suis tout à fait d'accord avec mes camarades car notre pays **ne donne pas l'importance à nos étudiants** car il n y a pas longtemps que j'ai vécu... un citoyen algérien qui a découvert un médicament pour les diabétique et pour cela alors que l'état a découragé et le public aussi, et que les autres pays ils ont encouragé et ils ont donné un diplôme de doctorat et ils ont donné l'honneur*

TP151 : A21 : l'Algérie ne donne pas trop d'importances aux chercheurs.

- **Critique du système universitaire**

*TP91 : A22 : je vais en profiter pour répondre à mon ami et à mon camarade Amine //(E : je sais qu'il va vous répondre)// qu'il ne faut pas prendre responsable le système universitaire certes pas seulement le système universitaire mais il faut prendre responsable le **système algérien** parce que c'est le système algérien qui a causé la fuite des cerveaux, et ça ils le savent très bien. Quand on voit par exemple le système allemand, le système américain c'est un système qui offre tous les confort et tous les besoins et l esopportunités pour les gens qui ont du savoir.*

TP107 : A13: personnellement je suis d'accord avec mon camarade n°22 au point où il dit que le système des pays joue un très grand rôle. Par exemple pourquoi ne pas faire des choses pour attirer nos étudiants qui sont à l'étranger pour revenir à leur pays.

Pour résumer, les apprenants précisant dans plusieurs cas « *le manque de formation* » dans les deux débats. Sans doute c'est le résultat de l'influence de la vidéo visionnée lors de de la présentation de la séquence didactique.

Toutefois, dans le deuxième débat, les sous-thèmes sont plus nombreux, les apprenants étaient plus réceptifs aux point de vues et aux interventions des uns et des autres. Ainsi, les sous-thèmes développés sont illustratif : *le manque de formation, avoir un diplôme universellement reconnu, recherche d'une vie meilleure, le chômage, une carrière, les retrouvailles familiales.*

D'autres nouveaux sous- thèmes sont abordés, d'autres explications sont

données : « le manque d'importance accordée aux étudiants, les menaces climatiques, l'image que donne les émigrés, la critique du système universitaire

Quant au glissement d'un thème vers un autre, il s'effectue sans rupture dans le deuxième débat. Les sous-thèmes s'enchaînent de manière logique dans la mesure où les intervenants, motivés par l'enseignant qui les interpelle pour donner leur avis, se sont lancés à les développer et chacun tente de proposer un point de vue. Ainsi, ce débat s'est caractérisé par une progression thématique prise en charge de manière collaborative par tous les participants.

Enfin, pour porter un regard rétroactif sur la question générale et sur la pertinence des thématiques dégagées, les deux débats sont clos par des phases de récapitulation demandée par l'enseignant :

- Dans le débat 1 :

E : *très bien pour finir pourquoi, les gens généralement émigrent on va essayer de faire un petit résumé qui peut nous faire un petit résumé svp ? Oui*

- Dans le débat 2

TP171 : E : *c'est valoriser l'enseignement ce que vous avez dit l'autre fois. Vous avez très bien parlé argumenté sur ce point. **Je pense si vous n'avez rien à dire on peut conclure.***

TP175 : E : *ça c'est sûr qu'aucun homme ne quitte son pays pour le plaisir si vous n'avez rien à dire vous allez, ///OUI/// vous avez dit beaucoup de chose aujourd'hui. L'essentiel vous avez parlé de la formation, du chômage du travail, des menaces vous avez parlé des opportunités qui existent dans notre pays. Vous êtes tous des patriotes.*

TP200 : E : *Donc, c'est là qu'on faire fin à notre débat.*

Ainsi, **A8** synthétise :

TP192 : A8 : *je pense en général, qu'ils n'ont pas la chance de revenir ils n'ont pas les moyen pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, il y a pas assez de boulots, il y a assez d'embauche pour eux.*

L'analyse rend visible l'existence des tours intégrant deux ou trois sous-thèmes.

4.5. Comparaison : quelle progression dans la compétence interactionnelle des apprenants ?

Notre choix méthodologique essentiel était, dès le recueil des données de faire une analyse des deux débats et d'en faire une analyse comparative. Comment était le niveau des apprenants avant de travailler la séquence et comment s'est-il développé suite à la séquence. C'est l'appréciation de cette progression qui peut permettre de mettre en évidence l'efficacité de la séquence didactique proposée.

Sous ce titre, il s'agit de synthétiser les résultats de la recherche et en discuter les conséquences. Les résultats de l'analyse servent à évaluer l'efficacité de la séquence didactique et à prévoir les régulations ou ajustements à apporter pour son optimisation, qu'elle soit mise en place par nous-mêmes ou par d'autres enseignants.

D'abord, le nombre de prises de parole, leurs modes d'attribution ainsi que leur volume plaident dans le sens du développement de la compétence interactionnelle des apprenants. Ensuite, l'examen des différences en termes de temporalité des débats témoigne de la dynamique interlocutive.

Par ailleurs, l'expression des opinions, la pertinence des arguments et leur étayage dans une dimension interactive, la prise de position par rapport aux propos d'autrui, la reformulation des propos d'autrui, la co-construction de TP, les phatiques – autant d'observables présents dans la grille d'évaluation des deux débats – sont également en faveur d'une évolution de la compétence discursive des apprenants.

En résumé, l'analyse évaluative a porté sur quatre critères, chacun composé de sous-critères comme le montre le tableau comparatif de synthèse suivant, avec l'indice de réussite pour chacun des sous-critères :

Grille d'analyse macro de la participation des élèves aux deux débats et observation du développement de la CI

I- Analyse interlocutive					II- Analyse discursive					
Indicateurs	Sous-indicateurs	Fréquence dans le			Indicateurs	sous- indicateurs	Production en interaction dans le			
		D1	D2	Ecart			D1	D2	Ecart	
08	45	+37	200	+102	1-Opinions appuyées	<ul style="list-style-type: none"> Opinions exprimées Utilisation d'une variété de verbes et d'expressions permettant d'introduire les opinions 				
	L RTP	1577	3776	+2119						
	Durée en minutes	28	60	+32						
2- Mode de sélection	Nombre de TP où l'apprenant demande la parole ou est sélectionné par l'enseignant	21	38	+17			<ul style="list-style-type: none"> Arguments présentés 	07	41	+34
							<ul style="list-style-type: none"> Exemples illustrés 	04	44	+40
	Nombre de TP Auto-sélectionné	39	78	+39			<ul style="list-style-type: none"> Suite argument et justification : 	01	24	
	Nombre de TP hétéro-sélectionné par un ami	00	10	+10						
	Non identifié	04TP	-							

III- Analyse de l'appropriation linguistique				2-Enchainements sur le discours d'autrui							
Verbes d'opinion	usage retardé	41 TP : usage excessif						❖ Enchainements d'adhésion : - Appui et soutien (accord)	05	19	+
Verbes de jugement	marqué	moins									
Verbes de modalité	usage simple	usage répété						❖ Enchainements contrastifs : désaccord - désaccord de nuance - désaccord d'opposition - désaccord précédé d'accord	03	14	+
usage du lexique et des connecteurs logiques	mauvais usage de lexiques	correcte et usage excessif									
argumentations complètes : suite	phrases simples	phrases complexes 24TP						❖ Reformulation des propos d'un autre - pour valider et ratifier une proposition - pour s'opposer		09	
accord	explicite	explicité et caché									
Désaccord	explicite	oppositions explicites, nuancée et poli									
IV- Analyse de la progression thématique											
S/thèmes		D1	D2								
formation et diplômes		x	x	❖ Enchainements Interrogatifs - Demande de clarification - Réponse à la demande	02 04	05 13	+				
meilleure vie et carrière		x	x								
chômage		x	x	❖ co-énoncer : - Compléter le discours de l'autre - discours rapportés directs	02	05	+				
langues et cultures		x	x								

pauvreté et crises économiques	x	x			❖ Les phatiques	00	03	+
importance aux recherches	-	x						
menaces climatiques	-	x						
stabilité politique	-	x						
retrouvailles	-	x						
l'image que donnent lesémigrés	-	x						
système	-	x						
Nbre des thématiques évoquées	05	11						

4.5.1. La durée des débats

Une différence importante dans la durée entre les deux débats. Le premier a duré 28 minutes, bien que les participants disposent de plus de temps pour débattre et malgré les relances de l'enseignant, les échanges se sont spontanément épuisés. Le deuxième débat a été plus long (plus de 60 minutes). Les apprenants ont manifestement fait preuve de plus d'implication. Cette augmentation de leur productivité langagière est un indice positif du développement de leur compétence interactionnelle.

4.5.2. Comparaison des niveaux d'engagement dans chaque débat

L'analyse du corpus a permis de relever des différences portant sur les rituels de l'interaction et la productivité des apprenants d'un débat à un autre. Le tableau suivant résume ces différences quant à l'engagement des apprenants :

	Occupation de la parole par les apprenants		Évolution	
	D1	D2	Ecart	
Nombre de TP	60TP	129 TP	69 TP	positif
Nombre de mots	1577	3776	2199	positif
Nombre de tours où les apprenants demandent la parole ou sont désignés par l'enseignant	21TP	38 TP	17	positif
Nombre de tours où les apprenants s'auto-sélectionnent	39TP	78TP	39	positif
Nombre de tour de parole de parole où les apprenant s'hétéro-sélectionnent où s'hétéro-sélectionnent	00 TP	10TP	10	positif
Autres prises de parole	04TP	-	-	
Nombre d'intervenants	21	22	+1	

Tableau 30 : Occupation de la parole par les apprenants dans les deux débats

Dans le premier débat, au début de l'activité, le thème a été introduit par l'enseignant et qui a sollicité la participation des apprenants. Face au manque de réactions des participants, il a sélectionné, dès le départ, des apprenants pour intervenir en multipliant les questions de relance. Ainsi, les interventions des élèves étaient, généralement, orientées vers l'enseignant et non vers entre les apprenants. 21 TP où les apprenants demandent la parole ou sont sélectionnés par l'enseignant.

Le tableau précédent (ci-dessus) montre, par ailleurs, que la longueur de leurs tours de parole restait souvent limitée à des interventions réactives courtes. Uniquement 1577 mots produits par les apprenants, dans ce débat, ont été recensés. Toutefois, 39 prises de parole volontaires ont été enregistrées.

Le mode du système d'alternance des tours, le plus fréquent est la sollicitation par l'enseignant ou la demande de la parole à l'enseignant. Il en résulte un système d'alternance des tours de parole dominé par un degré élevé de *pré-allocation des tours de parole* (McHoul, 1978), ce peut être interprété le manque d'occasion de débattre en classe. Aucun tour de parole n'est inscrit dans le mode hétéro-sélectionné. Il est à noter, aussi, une forte inégalité entre les interactants en termes de taux de participation ; la domination de 04 ou 05 apprenants est très nette. Les échanges sont très peu interactifs et laisseraient penser que le locuteur débattre ne tient pas à partager sa réflexion avec ceux qui l'écoutent.

Pour le deuxième débat, ce même tableau montre que les occurrences des différents savoir-faire intervenant dans la dynamique interlocutive indiquent une progression. En effet, tous les indicateurs pointent une évolution positive. D'abord, dans la durée des interventions : du débat s'allonge : la durée du débat est passée de 28 à plus de 60 minutes, les changements de locuteurs sont fréquents et rapides comme l'indiquent les modalités de participation par lesquelles la compétence interactionnelle est rendu visible. En fait, le deuxième débat comporte plus de 200 tours de parole. Les débattreurs occupent environ 65% du nombre total des tours avec un total 3776 mots produits par les apprenants.

Le développement de la compétence interactionnelle se traduit par une production importante en termes de tours de parole et de productivité lexicale. Les apprenants ont fait des interventions plus longues dans le deuxième débat. Le nombre moyen de mots produits par apprenant a augmenté de façon significative par rapport au premier débat. Les apprenants sont passés d'un engagement minimal à un engagement accru ; ce qui conforte l'hypothèse de l'efficacité de la séquence didactique proposée.

Quant à l'alternance de tour, elle s'opère sur le mode de l'auto-sélection. Des variations du mécanisme d'alternance par rapport au débat initial ont été observées, des prises de tours spontanées sans sélection préalable. Le débat commence par un tour d'un débateur sélectionné par l'enseignant puis les locuteurs suivants se sélectionnent eux-mêmes dans plusieurs cas. Ce qui relève d'un développement dans leurs compétences interactionnelles. Comme l'affirme Pekarek (2000 :15), « *le développement des compétences langagières dépendrait [...] non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales (Vygotsky, 1978) et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours (Bialystok, 1993)* » (cité par Mahieddine, 2009 : 210).

Au-delà du nombre d'occurrence pour chaque comportement interactionnel, dans les deux débats, les savoir-faire interactionnels proposés dans la séquence didactique sont mis en œuvre, voire routinisés lors du deuxième débat. Le tableau comparatif suivant de la participation de chaque apprenant est démonstratif :

GRILLE D'ÉVALUATION RECAPITULATIVE

Sujet débat : Pourquoi les étudiants algériens partent à l'étranger ?

Apprenants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	total
la dynamique interlocutive																							
Nbre TP Débat 1	3	0	2	2	2	4	2	10	2	3	3	7	2	2	2	3	2	1	5	1	3	3	64
Nbre TP Débat 2	4	3	4	2	2	8	3	15	3	2	5	10	2	6	4	4	8	9	2	12	9	11	129
LM TP débat 1	28	-	33	38	76	46	79	260	54	98	58	167	59	47	47	77	33	54	43	55	94	131	1577
LM TP débat 2	84	51	87	69	61	148	34	366	32	44	79	190	87	204	77	97	236	519	36	392	196	687	3776
évolution et écart (TP)	+1	+3	+1	0	0	+4	+1	+5	+1	-	+2	+3	0	+4	+2	+1	+6	+8	-	+1	+6	+8	
évolution et écart (LRT)	56	51	54	31	-	+	+	+	-	-	+	23	18	157	30	20	202	465	-	337	102	556	
Modalité de prise /parole D1	transmission sélective par l'enseignant / Auto-sélectionné																						
Modalité de prise/ parole D2	transmission sélective par l'enseignant / Auto-sélectionné/ hétéro-sélectionné																						

Savoir-faire interactionnels spécifiques au débat produits par les apprenants :																								
Apprenants	A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
Initier un échange : prises de position exprimées	D1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-	1	08
	D2	2	1	-	2	5	2	-	3	1	1	2	3	2	2	1	2	2	5	1	3	2	3	45
Nbre d'arguments utilisés	D1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	07
	D2	1	2	2	-	-	2	-	3	1	1	2	2	1	3	1	2	3	5	-	4	2	4	41
Exemplification/illustration	D1								1				1									1	1	04
	D2	3	1	1	-	1	1	-	3	-	2	3	1	-	3	1	-	2	5	-	5	3	9	44
Suite d'opinions+ justification	D1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
	D2	1	-	-	-	-	6	-	2	-	2	2	-	-	2	1	-	1	5	-	4	1	3	28
Accepter une idée : expression d'accord	D1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	05
	D2	1	2	1	-	-	-	-	2	1	1	-	2	1	1	-	-	2	1	-	1	2	2	20
Réagir en s'opposant : expression de désaccord	D1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1		03
	D2	-	-	-	-	1	1	-	1	-	2	1	1	1	1	1	2	1	1	-	2	1	-	13

Savoir-faire généraux produits par les apprenants : prise en charge du discours de l'énonciateur ; interroger pour une critique ou pour demander clarification ; expliquer																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
Prendre appui sur le discours de l'autre : reformuler	D1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	3	2	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	12
	D2	-	-	1	-	-	2	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	1	09
Demande de clarifier	D1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
	D2	-	-	-	-	-	1	1	2	--	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	05
Répondre à une demande : clarifier et expliquer	D1	-	-	-	-	-	--	-	4	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04
	D2	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	1	1	4	12
Compléter et aider à formuler : co-énoncer	D1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
	D2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	1	05
Attirer et maintenir l'attention de son auditoire	D1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	D2																							03

Tableau 31 : grille d'évaluation récapitulative

4.5.3. Comparaison de la dynamique discursive et composante linguistique

Dans le premier débat, l'analyse a relevé un (01) seul tour de parole en forme de suite argumentative complète. Les arguments amenés dans ce premier débat sont des reprises du contenu de la vidéo source, sans développement explicatif. Les apprenants peinent dans leurs argumentations, ils ne vont pas au bout des idées et ne montrent pas de véritables efforts de justification. Ils éprouvent des difficultés à étayer leurs positions et à construire un dialogue argumentatif. Les tours de parole sont généralement assez brefs et répondent à une orientation argumentative simple.

Les actes de l'accord et la reformulation sont les actes majoritaires. Le débat se déroule sur le mode du consensus sans menaces de faces ; ce qui a conduit les apprenants à négliger le recours à des stratégies argumentatives.

Quant au désaccord, il y avait peu de contre-arguments co-construits si l'on exclut l'apprenant A6 : en coupant la parole, elle attaque dans le TP 61 et disqualifie les opinions de ses camarades dans une réaction à une prise de position : « *pourquoi vous dites toujours c'est la faute à l'enseignant* ». Ainsi, nous remarquons que l'absence de procédures de désaccord auprès des apprenants à ce niveau témoigne d'une compétence d'interaction moins développée.

Sur le plan linguistique, l'observation de l'emploi des indices de personne, notamment « je », « tu », « on », des verbes appréciatifs, dépréciatifs et d'opinion sont rares ou retardés dans les extraits analysés. Par ailleurs, cette analyse a aussi révélé les difficultés de productions des apprenants qui se manifestent en termes de lacunes lexicales.

Enfin, l'orientation thématique a été essentiellement prise en charge par l'enseignant qui opérait des glissements thématiques pour faire avancer le débat. Mais, à signaler que 05 apprenants ont contribué dans une certaine mesure dans l'orientation et dans la dynamique thématique. Il s'agit des apprenants :

A12► A18► A22► A17► A8►.

Le tableau suivant rassemble toutes les informations sur les indicateurs de l'évaluation du déroulement du premier débat.

niveau interactionnel et discursif	critères	<ul style="list-style-type: none"> • simple : Q/R/E entre élèves/apprenants
	Taux de participation	<ul style="list-style-type: none"> • inégalité forte entre les interactants
	Tours de parole et mode de sélection	<ul style="list-style-type: none"> • Demandé • Sollicité par l'enseignant
	Rapport de places et de rôles	<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchisé • Asymétrie marquée
	Opinions, interaction argumentative et enchaînement discursif	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'opinions est limité • Limité au proposant • Accord simple sans développement • Rejet explicite de la proposition de son partenaire • Complexité du mode d'enchaînement des interventions, et d'organisation séquentielle • Aucune co-énonciation • Reprise des propos d'autrui marquée
niveau linguistique		l'emploi des indices de personne notamment « je », « tu », « on », des verbes appréciatifs, dépréciatifs et d'opinion sont rares ou retardés
niveau thématique	Progression thématique	limitée ou orientée par l'enseignant

Tableau 32 : indicateurs de l'évaluation du déroulement du premier débat

Dans le deuxième débat montre le réinvestissement des apprentissages réalisés lors des séances des ateliers formatifs. Le programme de formation comprenait plusieurs enseignements de savoir-faire interactionnels et fournit aux apprenants des matrices discursives pour une production orale en interaction. C'est ainsi que les faits langagiers découverts, discutés, mémorisés dans les phases des ateliers formatifs apparaissent comme propices au développement inter-discursif, interactionnel mais aussi linguistique et thématique de cette compétence.

En effet, dès le premier moment de ce débat, les premiers arguments étaient rapidement lancés, mais, sans que cela donne vraiment lieu à un véritable échange. Mais au bout de quelques minutes, l'échange gagna en spontanéité entre les apprenants : en effet, ce qui est notable dans ce deuxième débat ce sont les négociations des tours et les interruptions. Ainsi, les progrès des apprenants sont remarquables, attestant de l'efficacité du dispositif de la séquence didactique.

24 suites argumentatives complètes (propositions d'opinion appuyées par des arguments et des justifications) sont relevées. Le but est d'« *essayer de se convaincre les uns les autres à propos d'un objet de discours particulier* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118). L'analyse porte témoignage de l'élaboration collaborative de la séquence argumentative. Les participants se mettent à interagir sur la base des idées présentées sous forme d'arguments par les uns et les autres. La dimension essentielle de l'interaction (son caractère séquentiel) est respecté : les opinions ne prennent leurs valeurs que réciproquement, 42 prises de position avec les actes d'adhésion exprimés par des formules : « *je suis tout à fait d'accord* » ; « *je soutien ce que venaient de dire mes camarades* », ou avec des actes de désaccord au cours desquelles les apprenants justifient leurs points de vue et prennent en compte ceux des partenaires du débat une reformulation (ou reprise).

L'un présente une opinion, l'autre prend position par rapport à ce qui a été dit en s'opposant ou en adhérant. La construction des arguments a été

encouragée par le travail préparatoire proposé dans la séquence didactique. Les apprenants ont pris la parole pour disqualifier les propos de leurs camarades suite aux instructions de la séquence didactique proposée. Ils ont produit des désaccords explicites, mais aussi, sous la forme « accord + désaccord ».

Les reprises ou les reformulations ne sont pas très courants dans le deuxième débat. 09 TP exprimant une reformulation dans lesquels les apprenants reformulent de façon beaucoup plus longue. Ce « *recyclage de matériel verbal déjà disponible dans l'interaction* » (Pochon Berger, 2008) était aussi un moyen d'enrichissement linguistique est un moyen d'entrée dans un tour de parole. En effet, dans la séquence didactique, nous avons observé un dispositif d'entrée dans le tour qui se présente de la manière suivante : reformulation + accord + marqueur discursif contrastif + désaccord avec une nouvelle partie informationnelle. Cette étude confirme les constats de Gülich (1987 : 79) lorsqu'elle montre que « *les différents actes de reformulation que réalisent les interlocuteurs expriment une diversité de fonctions spécifiques reliées aux facteurs concrets de la situation de communication déterminée* ».

Des moments intervenant à l'intérieur du deuxième débat, montrent aussi que des séquences de demande d'explication ou de clarification apparaissent de temps en temps entre les élèves. La question-réponse a constitué une occasion pour la complétion par un locuteur (B) en réponse à un questionneur (A). L'apprenant A18 a pris l'initiative de reprendre un fil conversationnel posé dans les précédents tours par le recours à une marque discursive à valeur interrogative négative : « *à quoi voyez-vous ce manque de formation* ». Cette expression a pour fonction d'attirer l'attention des interlocuteurs sur son opposition qu'il va apporter. Elle est réalisée sous une forme interrogative qui met les partenaires en position de répondeurs.

Sur le plan linguistique, nous avons noté un développement dans le choix des verbes d'opinion, des modalités de jugement, des marqueurs argumentatifs et des marqueurs de reformulation.

Sur le plan thématique, la production finale s'est appuyée sur des sous-

thèmes qui s'enchaînent permettant la co-construction successive d'une argumentation interactionnelle. Les apprenants participant à ce deuxième débat ont aussi réussi à élaborer des nouveaux sous-thèmes à la question. La plupart du temps, les élèves relancent eux-mêmes les thématiques à discuter, en prenant appui sur une idée déjà avancée par d'autres pour avancer une nouvelle thématique.

Pour conclure, dans le deuxième débat, les apprenants ont exprimé leurs points de vue, donné des arguments, des explications, utilisé le lexique lié au monde de l'émigration et réutilisé du lexique appris lors de la séquence didactique. Certains faisaient l'effort de chercher des exemples dans leurs expériences personnelles ou familiales. Les apprenants ont pris en compte les réactions verbales de leurs interlocuteurs, ils ont intégré les réfutations et contre-arguments, ils ont demandé, à plusieurs reprises, des explications. C'est à travers ces enchaînements que les participants ont collaboré au sein de ce débat, et ont manifesté une forte continuité interdiscursive. Ceci était le meilleur indice du développement de la compétence à interagir. Cette progression est confirmée : tous les étudiants ont progressé dans la maîtrise des différents critères retenus pour l'analyse.

Cette comparaison démontre que les objectifs de la séquence semblent atteints par les apprenants et quand ils sont soumis à une préparation effective à l'oral, ils développent une quantité de savoir-faire interactionnels. La démarche semble, donc, être un outil permettant à tous de progresser et de se rattraper sur certains savoir-faire interactionnels.

Conclusion et perspectives

L'objectif de ce travail était de concevoir et d'expérimenter une séquence d'enseignement/apprentissage susceptible de favoriser le développement de la compétence interactionnelle des apprenants. Cet objectif répond aux difficultés observées chez les enseignants dans l'enseignement de l'oral en classe (les résultats en témoignent). Ces problèmes que rencontre l'enseignement de l'oral ne sont pas spécifiques au contexte algérien. Lizanne Lafontaine (2000), reprenant Wirthner (1991) et Tochon (1997) affirmait que :

« Les principaux facteurs responsables de cette situation problématique sont de divers ordres : difficulté des enseignants à objectiver et à évaluer les performances des élèves, inconfort manifeste devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, absence de matériel didactique adapté, utilisation de méthodes d'enseignement intuitives, manque de précision dans les objectifs généraux des programmes d'étude » (Lafontaine, 2000 : 42).

Le débat a été choisi comme situation d'apprentissage et comme production orale à analyser à deux reprises de la séquence didactique proposée dans cette thèse. L'étude a, d'abord, cerné la notion de compétence interactionnelle, puis, amis en exergue les différents savoirs et savoir-faire entrant en jeu dans le débat afin de les prendre en charge didactiquement. C'est ce qu'a tenté de faire la séquence proposée à travers ses ateliers formatifs. L'étude a défini de façon précise les composantes et les ressources orales à développer et a permis leur apprentissage puis et l'évaluation des performances des apprenants après cette formation. Car, l'un des problèmes majeurs dans l'enseignement de l'oral est, comme le souligne Lafontaine (2000 : 42) est « *la difficulté des enseignants à objectiver et à évaluer les performances des élèves* ».

Sur le plan théorique, il était nécessaire de se baser, non seulement sur la didactique de l'oral, mais, également, sur des travaux qui s'inscrivent dans le cadre d'une approche interactionniste de l'apprentissage notamment, la linguistique interactionnelle.

Sur le plan méthodologique, les apprenants sont replacés au centre de la dimension interactive en classe de langue à travers l'enseignement du genre oral, le débat. Dans cette perspective, L'étude se situe dans la continuité des travaux qui ont privilégié l'entrée par les genres au travers des séquences didactiques appliquées à l'enseignement de l'oral (Dolz & Schneuwly, 2001, 2002 et celle de Claire Lafontaine et al, 2007) ; ce qui a permis de tracer un portrait clair de certains éléments essentiels à l'élaboration de la séquence didactique et à son expérimentation.

L'analyse a porté sur deux débats enregistrés, transcrits et qui constituent le corpus de la thèse (débats initial et final). L'objectif était de mettre en évidence une évolution dans la compétence interactionnelle des apprenants et, dans le même temps, l'efficacité de la séquence d'enseignement/d'apprentissage proposée.

L'analyse a été menée sur quatre niveaux : au niveau de la dynamique interactionnel, de la dynamique discursif, de la dynamique thématique et au niveau de l'évolution linguistique à deux moment de la s séquence. Grâce à une grille d'évaluation, aux outils de l'analyse conversationnelle et au schéma de l'argumentation dialogale (Plantin), nous avons pu comprendre ce qui se jouait dans de nombreux savoir -faire interactionnels pour observer du développement de la compétence interactionnelle.

Les résultats de l'analyse de la production initiale des apprenants révèlent la mise en œuvre limitée de leurs compétences interactionnelles (interventions courtes, rarement en position initiative dans l'échange, ne développant peu ou pas de discours argumentatifs et explicatifs). Le nombre de tours de parole est réduit. Les participants ne développent pas les sous-thèmes. Ils sont confrontés à un problème complexe d'interaction en l'absence de formation spécifique à ce type de situation de débat. Comme exemple, la reprise, dans le premier débat n'a pas joué un rôle structurant les apprenants n'exploitent pas ces savoir-faire pour prendre la parole, soutenir ou s'opposer aux propos d'autrui. Les interventions étaient souvent courtes et ne se prêtaient pas à de longs discours. Ainsi, la production initiale a permis de repérer les points forts et les points faibles des

apprenants et d'ajuster la pédagogie en conséquence.

L'analyse du premier débat a montré que les apprenants qui ont essentiellement des compétences linguistiques élaborés sont les mêmes qui développent les échanges et produisent des tours de parole comportant un volume de mots plus important.

Quant à la production finale, l'analyse quantitative a montré un développement de la productivité langagière au niveau de la durée, du nombre de tours de parole, du volume des tours, ainsi qu'au niveau des modalités des prises de parole. Un développement, sur le plan qualitatif, marqué des opérations discursives réalisées par les apprenants et une amélioration conséquente des compétences d'interaction orale, est souligné : ce sont les compétences discursives et interactionnelles qui font la différence par rapport au premier débat. Les apprenants se sont investis dans le débat de façon plus riche et plus efficace, les argumentations sont plus élaborées, les apprenants admettent l'existence d'opinions diverses et adaptent leurs propos à ceux de leurs camarades : lorsqu'un apprenant présente une opinion avec justification ou sans, l'autre ou les autres adhèrent, ratifient, concèdent, réfutent ou encore demandent des clarifications. Ils réexploitent les ressources informationnelles des tours précédents pour élaborer leurs propres tours de parole et maintiennent le débat. Ils demandent davantage d'explications et de justifications.

L'analyse linguistique du corpus a permis de déterminer un ensemble de marques linguistiques, selon leur spécificité et le contexte d'énonciation dans lequel elles interviennent. Elles ont occupé plusieurs fonctions dans le marquage d'un ou plusieurs actes discursifs et interactionnels. Quant aux sous-thèmes, ils sont largement développés.

Finalement, à partir de l'analyse des deux productions, nous pouvons affirmer que l'image de l'apprenant qui émerge de l'analyse du deuxième débat renvoie à un interactant plus compétent avec une meilleure maîtrise des savoir-faire interactionnels intervenant dans cette activité.

Dans le prolongement de ce travail, trois remarques ont été prises en compte :

- les stratégies d'interaction à l'oral sont des savoir faire apprenable, pourraient s'acquérir par un enseignement explicite en classe de langue. Cet enseignement doit-être suivi par un entraînement régulier au moyen d'activités interactives diverses et multiples dans les trois situations d'enseignement de l'oral : l'interaction verbale, l'expression orale et la présentation orale (exposé). Selon Phillippe Perrenoud (1997 : 71),

« La formation de compétences exige une « petite révolution culturelle », pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes ».

Il est important d'entraîner très tôt les apprenants à interagir et à débattre en langue étrangère et d'inscrire le débat dans la pluridisciplinarité puisqu'il permet d'acquérir un nombre important de compétences transversales et spécifiques.

- l'approche par production initiale valorise les erreurs au lieu de les sanctionner : les apprenants ont compris que le passage par l'erreur est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui permet des prises de consciences et des améliorations.
- Cette recherche a permis de dégager des indicateurs, de décrire leurs manifestations et de proposer de nouvelles pistes pour l'observation de la compétence interactionnelle à l'oral et d'initier du même coup une réflexion sur l'évaluation de cette compétence dans des activités scolaires. En effet, le présent travail semble représenter une direction de recherche féconde pour alimenter la didactique de l'oral et apporter des pistes supplémentaires concernant la manière d'évaluer la production orale des apprenants du FLE.

Cependant, si la focale a été mise sur l'activité de débat, ce genre ne garantit pas à lui seul la métamorphose d'un apprenant en brillant interlocuteur. Il conviendrait alors de développer ce travail pour d'autres types d'activités interactives.

Bibliographie

- ACHOUICHE, M. (1981) : « *Langues et migrations, La situation sociolinguistique en Algérie* » Centre de didactique de langues, Université des langues et lettres de Grenoble,
- ALI-BENCHERIF, M-Z. (2017), « *La mobilité régulière des migrants vers le pays d'origine : une stratégie familiale pour la mise en contact des enfants avec la (les) langue(s) et la culture* », *Insaniyat / إنسانيات*, 77-78 | , 57-73.
- ALI-BENCHERIF, M-Z et Azzeddine MAHIEDDINE (2016) : « *Representations des langues en contexte plurilingue algérien* », dans Bruno MAURER (dir) *Circula*, n°3, Revue d'idéologies linguistiques, Images de langues minoritaires en Méditerranée : dynamiques sociolinguistiques et productions idéologiques, Les éditions de l'université de Sherbrooke pp. 163-196. URL : <http://hdl.handle.net/11143/9705>
- AMOSSY, R. (2008) : « *Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires* ». *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 1 | 2008. URL : <http://journals.openedition.org/aad/200> ; DOI : 10.4000/ aad.200
- ANDRE Virgini (2010) : « *Analyse pragmatolinguistique de la coconstruction du discours : le cas des énonciations conjointes et des reprises.* »
- (2014) : « *L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours* ». Publié par EDP Sciences.
- ARDITTY, J., & VASSEUR, M.-T. (1999) : « *Interaction et langue étrangère : Présentation. Langages* », 33(134), pp. 3-19.
- ASSELAH-RAHAL, S., MIFIDENE, T., ZABOOT T. (2007) : « *Le contexte Sociolinguistique en Algérie* », in Asselah-Rahal, S., Blanchet, P., (dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Paris, AUF, pp. 11-16.

- BAKHTINE, M. (1984) : « *les genres du discours* », in Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard, pp. 265-308.
- BANGE, P. (1992a) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier. Collection : *Langue et apprentissage des langues CREDIF*.
- (1992b) : « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2* », AILE n°1, pp. 53- 85.
- BEACCO, J. C., (2007) : « *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues* ». Langue et Didactique, ed. Didier, France.
- BOUCHARD, R. (2005) : Chapitre d'ouvrage : « *Interactions de classe et français langue seconde "précoce" en Algérie : et si en classe de Fls, on « s »'apprenait aussi beaucoup les uns aux autres ?* ». Mochet M.-A. et al. *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges D. Coste*, Presses de l'ENS LSH, pp.273-290.
- BURGER, M. (2005) : « *La complexité argumentative d'une séquence de débat politique médiatique*», in *Argumentation et communication dans les médias*, M. Burger & G. Martel (dir.), Québec, pp. 51-79.
- BRETON, Ph. (1996) : « *L'argumentation dans la communication* ». Paris : Éd. La Découverte.
- BRETON, Ph. et GAUTHIER, G. (2000) : « *Histoire des théories de l'argumentation dans la communication* ». Paris : Éd. La Découverte & Syros.
- BRONCKART, J.P. (1985) : « *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse* ». Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J.S. (1998) : « *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire* ». Paris, PUF.
- BRUXELLES S. et TRAVERSO V. (2001) « *la particule ben' dans deux types d'interaction* » In revue *Cuadernos de Filología*, Université de Valence.

- CADRE EUROPEEN COMMUN D'ENSEIGNEMENT (2001) : « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. Strasbourg, Paris, Conseil de l'Europe / Editions Didier.
- CICUREL, F. (1984) : « *La construction de l'interaction didactique* », Etudes de Linguistique Appliquée n°55, pp. 47- 56.
- (1985) « *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue* », Paris, CLÉ International, 1985
 - (1996a) : « *La dynamique discursive des interactions en classe de langue* », in « Les discours : enjeux et perspectives », Le français dans le monde, Recherches et Applications, n° spécial, Paris, Hachette., pp. 66- 77.
 - (2002) : « *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 | pp.145-164.
 - (2011), « *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action* », *Pratiques*, 149-150 | pp. 41-55.
- CUQ J. P. & Gruca (2002) : « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Grenoble, PUG.,
- DA ROCA, D.O.S. (1996) : « *la fiction dans le cadre de l'interaction didactique* ». Les Carnets des Cediscor, 4/ pp. 61-76.
- DABENE, L. (1994) : « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: situations plurilingues* ». Paris: Hachette FLE, 1994.
- DAVID, A. (2000) : « *La Recherche-Intervention, Cadre Général pour la Recherche en Management* ». In David A., Hatchuel A., Laufer R., Editions Vuibert-Fnege, Paris.
- DE GAULMYN, M. (1987) : « *Actes de reformulation et processus de reformulation* » in BANGE Ed. La dame de Caluire. Berne, Peter Lang,

- pp. 83-98.
- DOLZ, J. (2002) : « *L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités* ». *Notions en Questions*/6, pp. 83- 104.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001) : « S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ». *Notes méthodologiques* Vol. 5 Bruxelles : De Boeck/COROME
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998) : « *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* ». Paris: ESF éditeur.
- DOURY, M. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011) :« *La place de l'accord dans l'argumentation polémique : le cas du débat Sarkozy/Royal (2007)* », *A contrario*, vol. 16, n°2, pp 63-87.
- FARI BOUANANI Gamal H. (2008) : « *l'enseignement-apprentissage du français en Algérie : état des lieux* ». *Synergie-Algérie*/3, pp. 227-234.
- FARINA, C. & al. (2012) : « *Le développement de la compétence d'interaction: une étude sur le travail lexical* » Publié dans *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 57, 101-119, 2012,
- FASEL- Lauzon, V., PEKAREK-DOHELIER, S., & POCHON-BERGER, E. (2008) « *Le débat dispositif d'enseignement ou forme interactive* », in *Babylonia*, n°3, pp. 46-51.
- FIJALKOW, J. (2000) : « *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture- écriture* ». Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GAGNON, M. (2008) :« *La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation* ». *Éducation et formation*, e-288, pp. 25-35.
- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (2004): « *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* ». Paris : Hatier.
- GARCIA, C. (1980) : « *Argumenter à l'oral : De la discussion au débat* », *Pratiques* n°28 : pp. 95-124.

- (1982) : « *Interaction et analyse du discours. Etude comparative de débats entre adolescents* ». ELA n°46 : pp. 98-118.
- GOFFMAN, E. (1974) : « *Les rites d'interaction* ». Paris, Minit.
- GRIZE J.B. (1996) : « *Logique naturelle et communications* ». Paris, PUF.
- GULICH E., KOTSCHI T., (1987) : « *Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire* » in BANGE P. Ed. La dame de Caluire. Berne, Peter Lang, pp. 15-81.
- HERITAGE, J.C. (1991) : « *L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication* ». Réseaux n°50, CNET, pp.89-130.
- JEANNERET, T. (1999) : « *La coénonciation en français* ». Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) : « *la polémique et ses définitions* », *Le discours polémique*, Lyon, universitaires de Lyon, pp. 3-40.
- (1990) : « *Les interactions verbales* ». Tome1. Paris, Armand Colin.
 - (1998) : « *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations* ». Tome 1. Paris, Armand Colin.
 - (2001) : « *Les actes de langage* » dans *le discours*. Paris, Nathan.
 - (2005) : « *Le discours en interaction* ». Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI & TRAVERSO, (2004) : « *Type d'interactions et genre del'oral* », In *langages*, n° 153, pp. 41-51.
- KRAMSCH, C. (1984b) : « *Interaction et discours dans la classe de langue* ». Paris, LAL, Crédif, Hatier.
- LAFONTAINE, L. (2000) : « *L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir* ». Québec français, 118, pp. 42-44.
- (2004) : « *l'enseignement du débat en cinquième secondaire* ». Québec français, n° 133, pp. 67-70.
 - (2007) : « *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation* ». Montréal. Chenelière Éducation.

- LAPARRA, M., (2008) : « *L'oral, un enseignement impossible?* » Pratiques, n°138, pp. 117-134.
- MAHIEDDINE, A. (2010a) : « *L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative* ». Synergies Algérie, 9 /pp. 145-158.
- (2010b) : « *Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue* », Actes du Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France. [Version électronique sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00536557/fr/>]
- (2013). « *La transmission intergénérationnelle du Français en Algérie, quelques résultats d'une enquête auprès de quatre familles de la région de Tlemcen* ». Les langues dans l'espace familial algérien (pp. 65-77). Oran: CRASC.
- MAHIEDDINE, A., ALI-BENCHERIF, M-Z. (2017) : « *Dynamique des répertoires verbaux chez les étudiants algériens en mobilité universitaire en France* », *Insaniyat / إنسانيات*, 77-78, pp. 141-161.
- MAURER, B. (2003) : « *Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral* ». Dans Programme national de pilotage. Didactiques de l'oral. pp. 30-37. Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- MOESCHLER, J. (1985) : « *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours* ». Paris, Crédif/Hatier.
- MOISAN, M. (2000) : « *Valoriser la discussion pour raviver la communication orale* ». Québec français, n°7, pp.34-38.
- MONDADA, L. (1995) : « *Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles* » In Cahiers de l'ILSL, n°7, pp. 1-18.
- (2000) : « *Analyse conversationnelle et grammaire pour l'interaction* » In Gajo et Mondada. Eds. Universitaires, pp. 99-127.

- (2006) : « *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants* ». Bulletin VALS / ASLA, 84, n° spécial. pp. 83-119.
- MONDADA, L. & PEKAREK-DOEHLER, S. (2000) : « *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* », in « *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* », AILE n°12, pp. 147-174.
- MORSLY, D., 1984 b, « *La langue étrangère: réflexion sur le statut de la langue française en Algérie* », Le Français dans le monde, n°189, Hachette, Vanves, pp. 22-26.
- NONNON, E. (1999a) : « *L'oral, outil et objet d'apprentissage* ». Issue de la Conférence : Unité de formation Français-Lettres. Nord-Pas-de-Calais, France : IUFM.
- (1999b) : « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques*. Revue française de pédagogie, n°129, pp. 87-131.
 - (2002) : « *Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale* ». Pratique/116, pp. 73-92.
 - (2005) : Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français*, 161-187.
- PALLOTTI, G. (2002) : « *La classe dans une perspective écologique de l'acquisition* ». Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 26 décembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/1395>.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (1999) : « *Leçons de conversation* ». Fribourg, Editions Universitaires Fribourg, Suisse..
- (2000), « *Approches interactionniste de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives* », in AILE n°12, pp. 3- 26.

- (2005) : « *De la nature située des compétences en langue* ». In Bronckart, J.-P. & al. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 41-68.
 - (2006a) : « *Compétence et langage en action* ». Bulletin VALS/ASLA, 84, n° spécial, pp. 9-45.
 - (2006b) : « *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues* ». Revue Française de Linguistique Appliquée, n°. Spécial : Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, pp. 123-137.
 - (2007) : « *L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche* », in L. Gajo (Ed.) : *Langues en contexte et en contact. Cahiers de l'ILSL n° 23*. pp. 125-136.
- PEKAREK-DOEHLER, S. BERGER, E., FASEL, V. (2009) : « *Identification et observabilité des compétences d'interaction : le désaccord comme microcosme interactionnel* ». Bulletin VALS-ASLA, n°. 89.
- PERELMAN, C & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988) : « *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* ». Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PERRENOUD, P. (1997) : « *Construire des compétences dès l'école*. ESF (éd). Paris.
- PLANTIN, C. (1996b) : « *Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas* », *Langue française*, n° 112, pp. 9-30.
- (2005) : *L'argumentation : histoire, théorie et perspectives*, Paris, PUF.
- PLESSIS-BELAIR, G. (2007) : « *Introduction. Des questions actuelles : trois axes d'intervention en didactique du français oral* ». Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.). « *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* »,

pp. 21-36.

POCHON-BERGER, E. (2008) « *La reprise comme ressource interactionnelle* ». Travaux Neuchâtelois de Linguistique/ 48, pp.43 - 61.

PUREN, C. (2013) : « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chapitre 5, « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* ». Cours en ligne : www.christianpuren.com/cours/ Version du 11 août 2013.

ROBRIEUX, J-J. (2000) : « *Rhétorique et argumentation* ». Paris, Nathan.

ROULET, E. (1981) : « *Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation* ». In ELA n° 44, pp. 7-39.

- (1991) : « *La pédagogie de l'oral en question(s)* ». Dans M. Wirthner, D. Martinet, Ph. Perrenoud (dir.). Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral pp. 41 -54. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

-(1991): « *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours* », CLF n°12, pp. 53-81.

SOUCHET E. (2007) : « *Le débat en classe de première* ». IUFM de Poitou-Charentes.

TIMBALE-DUCLAUX L. (1986) : « *L'expression écrite, écrire pour communiquer* », 3ème édition, France.

THOMSEN, C. (2000) : « *Stratégies d'argumentation et de politesse dans les conversations d'affaires. La séquence de requête* ». Bern : Peter Lang.

TRAVERSO, V. (1996) : « *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions* ». Lyon, PUL.

- (1999) : « *l'analyse des conversations* ». Paris. A. Colin, 1ère éd.

VION, R. (2000) : « *la communication verbale* ». Analyse des interaction ». Hachette, Paris.

VINCENT, D. (2005) : « *Analyse conversationnelle, analyse linguistique et interprétation des discours sociaux : le cas de trash radio* » In *Marges linguistiques*, n° 9, pp. 165-175.

Thèses et Mémoires

- ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria (2009) : « *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* ». Linguistique. Thèse doctorale soutenue en (2009) sous la direction de Jacqueline BILLIEZ et Benmoussat B, Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie).
- ARTHAUD, P. (2007) : « *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact* ». Education. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 2007. Thèse consultable en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00177343>
- DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte(2004) : « *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère* ». Thèse d'un Doctorat de Sciences du Langage, sous la direction de Violaine DE NUCHÈZE et François MANGENOT.
- DJEDDI L. (2006) : « *Approches interactionniste de la gestion d'un genre particulier de l'oral dans l'émission radiophonique « Franchise de nuit » la confiance* ». Mémoire de Magistère, Université de Batna.
- GAGNON, R. (2005) : « *Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire* ». Mémoire pour l'obtention du grade de maîtrise en didactique, Faculté des études supérieures, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- KIM, J.-M. (2001) : « *Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen* ». Thèse de doctorat en science du langage, sous la direction de Catherine Kerbrat-Orecchioni Université Lumière, Lyon 2 France.

- LAFONTAINE, Lizane, (2001) : « *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* ». Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- MAHIEDDINE Azzeddine (2009) : « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère* ». Thèse doctorale soutenue en juillet 2009, sous la direction de Matthey M. et Benmoussat B. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie).
- CHERAK Radia. (2007) : *Comment réussir à l'oral ? vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE, cas des élèves de la 3ème année secondaire* ». Mémoire de magister sous la direction du Pr MANAA Gaouaou. Université El-Hadj Lakhdhar de Batna (Algérie).
- POCHON-BERGER, E. (2010) : « *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants français* ». Thèse pour l'obtention du grade de docteur ès Lettres, Université de Neuchâtel, Suisse.

Annexes

Liste des annexes:

- **Annexe 1** : listes des apprenants concernés par la formation
- **Annexe 2** : Grille d'évaluation conçue pour l'évaluation de la production initiale ;
- **Annexe 3** : transcription orthographique de la production initiale ;
- **Annexe 4** : transcription orthographique de la production finale
- **Annexe 5** : transcription orthographique des paroles des trois étudiants intervenants dans la vidéo ;
- **Annexe 6** : transcription de la production langagière de chaque apprenant dans les deux débats.
- **Annexe 7** : grille proposée pour évaluer la compétence interactionnelle à l'oral

Annexe 1**Liste des apprenants concernés par la formation :**

Apprenant (désormais (A)).

A	L'apprenant	A	L'apprenant
1	Amar	12	Samira
2	Nora	13	Badra
3	Khawla	14	Amina
4	Wafa	15	Siham
5	Amira	16	Karima
6	Nejla	17	Zineb
7	Hajer	18	M. Amine
8	Nihal	19	Boukhari
9	Sabah	20	Ryad
10	Zinouba	21	Ikram
11	Fatima	22	Sami

Annexe 2 :

**Grille d'évaluation individuelle conçue pour l'évaluation de la
production initiale**

Nom de l'élève			
critères	niveau de maîtrise et de développement	oui	non
Temps d'intervention	Je chronomètre mon intervention		
Contribue à l'élaboration d'une interaction	<input type="checkbox"/> J'ai participé activement au débat : nombre de TP <input type="checkbox"/> je n'interviens pas et je me soumetts à l'avis des autres		
Prend position et défend cette position	Je formule ma position et l'argumente : <input type="checkbox"/> Donner son opinion <input type="checkbox"/> Arguments trop peu développés <input type="checkbox"/> Arguments suffisants (bien développés)		
Prise en compte des arguments des interlocuteurs	<input type="checkbox"/> Je reformule <input type="checkbox"/> Je marque l'accord <input type="checkbox"/> Je montre son désaccord		
Demande explication	<input type="checkbox"/> Je pose une question pour critiquer ou demander explication <input type="checkbox"/> J'énonce les raisons qui expliquent		

Annexe 3 et 4

Transcriptions du débat 1 et du débat 2

TRANSCRIPTION DEBAT 1

TP	Int/loc	Contenu des TP
1	E	Question du prof (...) Intervenez sans lever le doigt – euh ----hein ? / Vous, Amina (<i>qui n'a pas répondu</i>).
2	A17	Les étudiants partent en étranger, en premier, pour apprendre une langue étrangère parce qu'il facilite l'apprentissage de la langue, puis automatiquement il va découvrir des nouvelles cultures.
3	E	Pour apprendre une LE pour perfectionner sa LE, 2ème pour apprendre///(une langue).
4	A9	Parmi les idées qui lancées par ces jeunes Dali, Massua et Abderrahmane, c'est le manque de formation , c'est la seule cause qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie (...) C'est pour avoir un diplôme, pour réussir et pour approfondir leurs connaissances,
5	E	Pour réussir et pour approfondir leurs connaissances,
6	A9	/// (E) et ensuite beaucoup plus pour construire quelque chose de très solide en France tout d'abord, après de préférence dans leur pays en Algérie pour construire leur vie.
7	E	Donc vous êtes tous d'accord sur « la formation »
8	A12	Et tout ça parce que les étudiants en Algérie, ils ne trouvent pas les capacités et les outils pour faire ça en Algérie. Parce que il y a aussi manque de formation exacte et assez bon.///
9	A9	Généralement, les étudiants quittent l'Algérie pour chercher l'Eldorado
10	E	Oui, chercher très bien l'eldorado, c'est très bien,
11	A1	L'étude en France est un rêve pour moi parce qu'il y a avoir il a vu beaucoup des cultures européens et françaises et trouve beaucoup de des outils et des formations professionnelles pour former dans l'autre pays et revois, je souhaite que la jeunesse renvoie dans leur pays
12	A11	(autoselectionnée) je pense que les étudiants quittent leur pays la première cause pour faire une carrière, et le but principale c est manque de formation j'ai un autre but peut être c pour faire un nouveau cercle d'amis.
13	A12	Je dis bien que dans l'Algérie on manque de formation mais on a des capacités et des.... (A6 : des quoi ?)/// E : oui ; svp,

14	A7	personnellement, je crois chaque étudiant quittait son pays vers un autre il a son but lèermt réussir, 2ème avoir un diplôme pour revient à son patrie et travailler
15	A13	Oui je suis totalement d'accord avec mes camarades, que le manque de formation joue un très grand rôle dans la fuite des étudiants mais aussi on des étudiants qu'on en pas valorisé à leurs pays c-à-don donne pas des moyens et outils pour pratiquer leurs connaissances
16	E	On ne donne pas les moyens pour pratiquer leurs connaissances et pour faire preuve de leurs formations.
17	A10	le principal but c'est développer le pays, les étudiants quittaient leur pays pour améliorer leur niveau former et à cause de la rareté, le manque de formation et la pratique solide et exacte.
18	A21	Les plupart d'étudiants partent ailleurs pour se former , c'est vrai en Algérie on a des outils mais on n'a pas de capacités
19	A16	Les étudiants quittent d'Algérie pour réussir pour avoir un diplôme parce que il n'a pas en Algérie des capacités et des outils, il y a un manque de formation , mais je pense que en Algérie il y a cette capacité mais il n y a pas un chance.
20	A8	Je pense que c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays ///(E : ah ! c'est la volonté)/ c'est la volonté de réussir et de développer leur pays et développer eux-mêmes, qui leur poussent à changer de pays pour ramasser plus d'informations puis revenir développer
21	E	Donc, vous voulez dire que les jeunes partent pour se former et revenir afin de pouvoir participer à son développement. /// A8 Oui c'est ça
22	A17	Etudier à „étranger ça apporte une valeur ajoutée au diplôme ///qui va augmenter les opportunités du travail
23	A19	Quand il réussit il faut doit retour au pays pour augmenter et développer les capacités de l'enseignement.
24	E	en se formant et en revenant plus tard, en Algérie il va essayer participer à l'augmentation de son....
25	A14	Selon, mon point de vue, partir à l'étranger permet aux étudiants d'avoir des responsabilités et vivre une aventure et une expérience intense et unique et avoir un diplôme qui valorise leur CV./// pour travailler
26	A12	Je complète le point de vue de ma camarade n° 21, ce que je voulais dire il n y a pas des outils pour améliorer son travail etc, par exemple si pour faire des recherche il n' y a pas d'internet si tu demandes à l'administration, ils ont dit la carte d'étudiant et on l'a pas si tu vas pour faire des recherches, il n y a plus d'Internet donc j'attends le Week-end pour aller à la maison et fait ce que je veux

27	E	Ce qui ne vous permet pas d'approfondir vos connaissances manque aussi d'outils tels que l'Internet à l'université même ça, ça existe
28	A12	Oui au début de l'année
29	E	Jusqu'à présent vous n'avez pas ? bien que le mois d'octobre est passé eh..
30	A1	L'état française donnait beaucoup de facilités pour faire des projets à leur pays mais en Algérie on a fait pas, l'état on a fait pas aucun dispositif pour la jeunesse
31	E	Ah, oui, donc cette différence entre les deux pays, il a donnée l'exemple de la France et de l'Algérie
32	A13	D'après les points de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui poussent les étudiants de quitter leur pays c'est le manque de formation et les outils // (E : j vs atdais)
33	A4	Les étudiants quittent l'Algérie pour avoir un diplôme et construire quelque chose de très solide en France les différences en Algérie pour approfondir les connaissances que je dis le manque de formation
34	A10	Il faut avoir de la volonté et essayer de développer notre pays il faut partir ailleurs pour se former à l'étranger et de revenir à notre pays pour se développer et de faire le mieux.
35	A7	Donc je suis totalement d'accord avec les amis qui disent que les étudiants quittent leur pays pourquoi, pour plein de causes lèremement c la cause principale c'est le manque de formation ici en Algérie il n y a pas une bonne carrière de profession, c'est pour ça leur (E : leur formation), non, c'est pour ça les étudiants quittent leur pays à l'étranger donc (E : donc vous avez résumé)donc pourquoi pas les étudiants algériens part pas à l'étranger et faire une formation pour revenir à leur pays
36	E	Donc ils devraient partir à l'étranger c quelque chose de normal pour vous (A7: oui)
37	A3	L'étudiant qui étudie dans les pays étranger a une valeur que l'étudiant qui réussi ici en Algérie
38	E	Est-ce le diplôme qui est mieux valorisé ou bien l'étudiant lui-même
39	A21	Non, le diplôme par ailleurs pour acquérir un monde professionnel car ici on remarque qu'il ne donne pas une grande importance à un scientifique ou à un informaticien, par exemple un informaticien finit ces 5 ans st savent comment faire un algorithme c'est pas assez facile pour le faire mais, ils finissent par être un enseignant c'est tout il ne fait pas des recherches ni des travaux...

40	E	Vous voulez dire que après sa formation scientifique l'étudiant va se retrouver dans une classe en tant qu'enseignant, n'est-ce pas Mr Bachiri, (n'a rien proposé)
41	A12	C'est bien d'aller à l'étranger pour découvrir quelque chose du bien et pour se former mais de préférence de revenir à le pays pour partager les bonnes choses qu'on a appris /// de préférence et revenir à mon pays et le développer.
42	A15	L'Algérie c'est un bon pays il nous donne des grands médecins de grands professeurs de grand ingénieurs pas forcément aller à l'étranger pour chercher une formation///..
43	E	Donc rester ici vous pouvez dire que vous n'êtes pas d'accord//
44	A15	Oui. parce que on a des professeurs des médecins, aller à l'étranger pour travailler.
45	E	Ce que j'attendais lorsque vous avez utilisé tout à l(heure le terme patriote.
46	A19	L'émigration d'une autre partie ; C'est découvrir d'autres culture et employer ses talents et penser c'est pas de moyen de fait ça.
47	A12	Ce que je voulais dire auparavant quand je dis pour découvre de bonnes choses.
48	A1	Le diplôme française garantie le poste de travail mais le diplôme en Algérie ne fait rien///(E : avec un diplôme algérien on peut pas //rien faire), oui.
49	A20	Les causes pourquoi les étudiants fuir leur pays pour l'étranger, leur but c'est une formation solide pour atteindre leurs objectifs /comme il a dit une bonne phrase //il y a une formation mais assez solide (E : n'est pas assez solide) c'est pour cela un étudiant part à l'étranger éloigner leur formation at atteindre leur objectif et, il a dit quand un étudiant algérien se trouve face à sa vie professionnelle il ne trouve rien. la vie professionnelle en Algérie est difficile....
50	E	Ah, la formation algérienne ne va pas avec le monde professionnel
51	A8	Mr, ce n'est pas tous les étudiants qui partent en France reviennent en général ils ne reviennent pas exemple j'ai trois de mes cousins qui sont partis 2 ont des diplôme et le 3ème il n'avait pas de diplôme les 2 ils ont réussi leur vie bien comme il fallait ils ont développé leurs connaissances mais ils ont pas trouvé ici les embauches pour rentrer il ne comptait pas revenir en Algérie par rapport au troisième il n'a pas de diplôme mais comme même il a réussi sa vie mais il compte pas revenir.
52	E	On peut partir et réussir et on peut partir et ne pas réussi pas là-bas...

53	A8	Non, dans les deux cas, si on a la volonté on peut réussir si on veut on peut.
54	A5	Moi, je ne suis pas d'accord avec le n°11 qui dit la seule raison c'est le manque de formation, évidemment c'est possible que les étudiants quittent leur pays pour avoir d'autres connaissances et d'autres nouvelles idées après il revient à leur pays pour le développer mais ça dépend s'ils ont trouvé des valorisations et des capacités.
55	A12	Je suis d'accord avec le n14 on peut revenir et développer son pays et l'ensemble pour le développement personnel.
56	A6	Pourquoi on dit toujours que l'enseignement algérien est responsable pourquoi on dit pas que les étudiants sont responsables.
57	E	C'est un point de vue, il se peut que l'étudiant lui-même qui est responsable
58	A8	Mr c'est l'enseignant qui pousse l'étudiant à se développer.
59	A6	Déjà, tu as parlé de (E : tu peux le dire en arabe), la volonté.
60	A8	Mais ce qui ont de la volonté ils ne cherchent pas à partir.
61	A6	La volonté en Algérie si tu as de la volonté ///il y a de la volonté.
62	A8	Il n'y a pas des moyens.
63	A6	C'est pas les moyens on a d'Internet on a beaucoup de moyens pour/// on n'a la capacité.
64	A8	Par exemple les biologistes ils ont pas assez de moyens pour se progresser
65	E	Donc, d'abord, c'est la volonté de l'étudiant pour vous qui lui permet de rester ici et de pouvoir acquérir un travail, un diplôme...
66	A8	Mr, même les concours ne sont pas faites en Algérie des fois on fait des concours pour sélectionner les cracs, ceux qui sont doués, ne sont pas faites en Algérie.
67	A5	Ce n'est pas le même niveau certes on a de très bons professeurs on peut pas dire le contraire, mais même ces professeurs quand ils vont partir à l'étranger ils se retrouvent dans un autre monde professionnel ce n'est pas le même niveau.
68	A12	Comme il a dit le numéro 10 on a des médecins et des ingénieurs ///qui ont fait leurs études en Algérie très bon.
69	A22	Je voulais juste préciser une particularité chez les algériens quand ils voient plusieurs nationalités avec eux, et plusieurs/ différents (nationalités) ils ont besoin de se faire remarquer d'être les meilleurs comme une

		compétition pour eux c'est l'une des causes à travailler et réussir et avoir du succès
70	E	Mais svp, restons toujours dans notre thème pourquoi vous envisagez sortir, plus tard, vous aussi parce que je viens d'entendre que plusieurs parmi vous cherchent à sortir à l'étranger.
71	A16	L'émigration comme tous les phénomènes a deux côtés positif et négatif, l'une positif réussir avoir un diplôme mais point négatif il éclairé la faiblesse des pays donc quand voir tous les étudiants de l'Algérie eh...//
72	E	Donc vous voyez que l'émigration à double tranche, négatif et positif, c'est ce négatif qui va pousser les jeunes à sortir.
73	A16	Oui alors les jeunes, je pense que les étudiants il faut que terminer les études dans son pays parce que sont des jeunes, la force du pays.
74	A3	La génération qu'elle va développer le pays c'est pas les professeurs. Les professeurs nous donnent nous aident après c'est nous qu'on va faire eh...
75	E	Et alors, d'après vous cette émigration-là, ces vagues de jeunes notamment des étudiants qui partent c'est pour / non parlant des étudiants, vous venez de dire que c'est la formation, vous, vous avez dit que c'est fuir les guerres, d'autres ils ont dit pour chercher des cercles d'amis et des cultures.
76	A19	Il y a l'émigration illégal.
77	E	L'émigration illégal tout ça c'est pourquoi ?
78	A19	Ça dépend de la situation familiale.
79	E	Qu'est-ce que vous entendez par situation familiale.
80	A19	Par exemple les maladies la pauvreté.
81	E	Une des causes des raisons donc c'est la pauvreté.
82	Fat	des crises économiques // E (reprise).
83	Fat	Chnaf1 nedroma : On peut dire une personne n'a pas la chance de finir leurs études ici il va à l'étranger pour,/// non c'est pas pour suivre ///mais pour travailler la bas et gagner plus d'argent qu'ici.
84	E	Donc il s'agit de l'argent.
85	A8	pour s'enfuir des problèmes ils émigrent illégalement.
86	A18	Il ne faut pas se mentir pour se dire ce qui émigrent c'est pour avoir un signe de richesse on n'y va surtout pour avoir un gagne-pain. Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire copier et s'inspirer des autres pays pour reproduire ici, personnellement c'est ce que je vois...

87	E	Donc votre camarade veut simplement partir pour se former avoir un diplôme avoir une très bonne ouverture sur les sciences et revenir ici en Algérie. //Oui.
88	A22	Personnellement je pense que aller aux universitaires étrangères pour chercher des savoirs c'est bien mais avoir ces outils qu'on cherche chez soi c'est mieux, donc c'est à l'état et aux algériens de valoriser l'université algérienne ///
89	E	Donc vous êtes complètement d'accord avec votre camarade.
90	A22	Oui, je suis d'accord avec lui. Je prends l'exemple d'un hôpital français je suis allé et j'ai trouvé la liste des chirurgiens 90% c'est des algériens ou des maghrébins, bien-sûr, c'est-à-dire qu'on a des cerveaux qui exercent là-bas on peut les rapatrier c'est avec l'aide de ces personnes-là qui ont acquis du savoir là-bas qu'on peut développer notre université, notre savoir et notre niveau d'université/// E : très bien.
91	A4	Si nous améliorons notre niveau et formons dans l'étranger et retournons dans notre pays dans le futur les autres générations ne besoin pas d'émigration.
92	E	Donc vous insistez sur le manque de formation vous aussi.
93	A21	C'est vrai que la volonté le pousse à chercher à réussir mais le prof, aussi, joue un rôle parce qu'en France le prof guide l'étudiant mais là/malheureusement on trouve pas ça.
94	E	Donc la plupart parmi vous, le point de vue, puisque vous êtes des étudiants, qui a fait consensus c'est le manque de formation.
95	A8	Je suis d'accord avec mon camarade 22 qui vient parler qui vient de parler sur les médecins ils ont pas l'opportunité de revenir parce que tout simplement, ils sont pas valorisés en Algérie qu'en France, En France ils ont un salaire mieux des conditions de vie mieux pas mal de choses par rapport en Algérie. En Algérie ils ne sont pas valorisés déjà des fois, on peut envisager un infirmier dit à un médecin-coiffeur c'est déjà assez grave donc je pense que c'est ça qui ont pas l'opportunité pour revenir ils préfèrent rester là-bas pour avoir pour être valorisés tout simplement.
96	E	Très bien pour finir pourquoi, les gens généralement émigrent on va essayer de faire un petit résumé qui peut nous faire un petit résumé svp ? oui .
97	A14	On pense toujours qu'on va à la France on va devenir riche, on trouvera un travail facilement et on va vivre heureux.
	E	Ce n'est pas ce qu'on cherche. Voilà, nous allons mettre fin à notre débat.

TRANSCRIPTION DU DEBAT 2

TP	in/loc	contenu des TP
1	E	Bon après avoir fait le premier et le deuxième débat, nous allons faire un troisième débat. le sujet de débat était l'émigration des étudiants algériens vers les pays européens.: (...) je ne serai pas le prof aujourd'hui. Alors – je voudrais poser une question / selon chacun de vous, pourquoi les jeunes algériens (étudiants quittent le pays pour aller en France ou dans un pays européen ? Est-ce quelqu'un a déjà une opinion – une thèse de départ/Avec qui on va commencer ?
2	A9	« Demande la parole » : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement
3	E	Un diplôme reconnu universellement, oui ;
4	A4	et même d'avoir une carrière professionnelle
5	A3	Je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire
6	A14	A mon avis, le diplôme algérien n'est pas reconnu universellement, si un jeune diplômé algérien passe un entretien de recrutement son diplôme obtenu en Algérie n'est pas valide et donc il lui faudra un équivalent qui nécessite d'autres formations plus approfondies.
7	E	Donc c'est le problème de l'équivalence des diplômes/ oui.....
8	A12	Je suis tout à fait d'accord avec l'opinion de ma camarade n°14.
9	E	Allez-y le 17.
10	A17	Je suis tout à fait d'accord avec toute mes camarades, mais, je trouve qu'il y a des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie/// en fait, les étudiant quittent leur patrie pour euh pour euh pour apprendre une langue étrangère parce qu'il facilite l'apprentissage d'une langue, euh et il va développer des nouvelles compétences et automatiquement il va découvert d'autres cultures.
11	E	Donner des exemples si vous pouvez, apprendre une langue étrangère telle que....
12	A17	tel que, un étudiant, il va aller au Canada, il va apprendre la langue anglaise plus rapidement.
13	E	Anglaise et et française, au Canada il y a plusieurs langues

14	A18	Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?
15	E	Manque de formation, donnez des exemples pour répondre votre camarade, svp.
16	A21	on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.
17	E	On n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.
18	A8	On a surtout le côté théorique
19	A7	On ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyen pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,
20	A12	l n'y a pas une complicité entre le cours et le TD
21	E	Une, quoi, une relation, vous voulez dire ?//oui
22	A20	Moins de de stage, moins de formation en alternante
23	E	Monsieur. Votre avis,
24	A22	je voulais en un fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stage et on a des exemples, par exemples quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on a pas assez de moyens ici pour les former ici.
25	E	très bon exemple
26	A8	Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens mais entre-temps on ne peut pas envoyer tous les étudiants faire des euh recueillir des informations ou bien faire des stages là- bas, donc on a un grand problème
27	E	votre camarade voulait dire que les étudiants, les majors des promos, on les envoie à l'étranger cela dit que qu'il y a un manque de formation, voilà son avis
28	A8	Oui, je suis totalement d'accord avec lui, je valide ce qu'il a dit.
29	E	D'autres points de vue svp
30	A1	Monsieur, l'idée que je peux lancer, c'est/// le diplôme français garantit un bon poste de travail à l'étranger par exemple avec un diplôme algérien on peut rien faire

31	E	Votre camarade revient à son idée de la semaine passée et il dit le diplôme français est valorisé d'une part et d'autre part et per met de trouver un travail.
32	A12	Personnellement je suis contre , énormément contre mes camarades, d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de se laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.
33	E	Donc ce n'est pas la manque de formation le manque de formation
34	A12	Non, ce n'est pas forcément le manque de formation
35	A20	A mon avis je suis avec les étudiants qui quittent leur pays vers l'occident parce que l'enseignement en France est supérieur et de grande qualité avec un frais d'inscription réduit
36	E	Les frais sont réduits, n'oubliez pas Monsieur, je pense aussi, aussi c'est gratuit, votre camarade a dit euh...
37	A20	Aussi la diversité, les possibilités d'enseignement supérieur, un programme orienté vers une professionnalisation des étudiants, aussi un cadre de vie agréable et un art de vivre largement réputé
38	E	donc, il a proposé un ensemble de causes et d'exemples
39	A20	Un exemple si on va à la France le nombre de prix Nobel et les médailles des scientifiques, on voit la France, ses recherches sont dynamiques et parmi les premiers dans le monde
40	E	Qu'est-ce que vous en dites là, ou bien si vous avez un autre point de vue
41	A22	je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme
42	E	Vous voulez dire que l'image que donnent les immigrés lorsqu'ils viennent ici en vacances
43	A22	oui, l'image que donnent les immigrés quand ils viennent ici en vacances dans le pays
44	A14	je complète le point de vue de mon camarade n°22 et je voulais dire les habitants des pays pauvre euh cherche une meilleure vie c'est pour ça ils veulent aller à l'étranger.

45	A12	pour moi je suis d'accord avec mes camarades quand il dit, ils disent on a manque de formation , mais je pense que les étudiants quittent leurs pays pour une meilleure vie pour, alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit les pays pauvres cherche une meilleure vie
46	E	E : alors pour chercher une meilleure vie et une formation
47	A10	je suis tout à fait d'accord avec mes camarades car notre pays ne donne pas l'importance à nos étudiants car il n y a pas longtemps que j'ai vécu... un citoyen algérien qui a découvert un médicament pour les diabétique et pour cela alors que l'état à découragé et le public aussi, et que les autres pays ils ont encouragé et ils ont donné un diplôme de doctorat et ils ont donné de l'honneur
48	E	très bon argument et exemple aussi.
49	A15	d'après mes connaissance je crois que les étudiants quittent leur pays pour chercher du travail en Europe à cause de l'impossibilité de trouver un travail dans son pays, j'ai reçu eh que cette année 2016 décembre 2016 plus d'un million de chômeurs en Algérie c.v.d. il y a pas de travail c'est pour ça
50	E	formation, recherche d'une vie meilleure, d'un travail
51	A5	oui pour ma part, je pense que partir à l'étranger l'avis de beaucoup des étudiants pour cherche une formation professionnelle un travail entre parenthèse l'eldorado mais n'oubliez pas que l'Algérie est un grand pays nous donne des grands médecins des ingénieurs des grands professeurs donc pas forcément aller à l'étranger pour chercher un travail
52	E	Donc vous tous d'accord sur ces trois points
53	A3	Je veux dire encore qu'il y a une autre cause les étudiants quittent le pays car il y a des menaces par exemple l'étudiant qui habitent au Sahara ne peut pas continuer leurs études dans ces...(E : conditions) oui
54	E	Des menaces comme quoi ?
55	A3	Climatique
56	E	Ah elle parle des menaces climatiques qui ne permettent pas aux étudiants de continuer leurs études.
57	A7	Mr. j'ai une question si vous permettez/ quelle est la différence entre le diplôme algérien et le diplôme étranger ?
58	E	Elle a essayé de nous faire sortir du sujet mais répondez la rapidement
59	A8	La réponse est que le diplôme algérien il l'est pas réputé si tu pars avec un diplôme algérien en France tu refais toutes les études même si tu es un majeure de promo.

60	A18	Personnellement Mr., je ne tiens pas pour responsable le système universitaire il faut savoir que le système universitaire n'est pour rien il est plus confortable du monde, on a pas besoin de travailler pour payer ses études on a pas besoin de payer sa formation ici, les étudiants ont la chance de se consacrer qu'à leurs études sauf pour les père de famille ça c'est un cas à part donc je tiens pour responsable l'algérien et son application du système. les hauts placés au lieu de donner les opportunités aux étudiants et à la formation ils vont faire autres choses avec de l'argent donc je pense que la cause principale c'est d'avoir la corruption derrière.
61		Vous avez parlé l'autre fois que l'université algérienne peut accueillir des étrangers
62	A18	On peut favoriser ici des séminaires organiser nous aussi des colloques on n'est pas obligé de partir
63	A14	Je pense que les étudiants partent à l'étranger pour construire quelque chose de très brillant ... et aussi ils sont accueillis à bras ouverts car leur formation n'a couté aucune dépense pour le pays d'accueil par contre en Algérie il y a un manque de formation
64	A8	Mr je pense que si on a de la volonté on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté mais cela Mr ici il y certaines familles qui n'accepte pas que leur fille quitte le pays pour se former par peur que sa fille... ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. Juste parce que c'est une fille elle peut se perde elle peut ne pas retrouver /// surtout hors du pays peut-être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son pays. Elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira la ou elle est.
65	E	Donc vous parlez chaque fois de volonté
66	A17	Pour moi ; l'étudiant qui veut aller plus loin soit dans ses études ou dans son travail en avenir il va voir ce qui l'ont précédé (oui) ; ils n'ont pas fait grand-chose et que juste une, minorité de personnes qui peut vivre soit disant paisiblement
67	E	ce qui sont sorti n'ont pas réussi ; vous voulez dire ; bien).
68	A17	Non - - l'étudiant quitte le pays car il va voir les personnes qui sont parties avant lui ils ont rien réalisé ils ont pas réalisé leurs rêves alors il va prendre le chemin le plus court qui est le plus l'émigration
69	E	Le chemin le plus court. Oui, c'est très bien.// Nejla
70	A6	Eh ben pour moi personnellement je pense que si j'aille à l'Europe pour étudier (correction je vais/ aller) d'abord pour obtenir un diplôme professionnel et aussi des qualifications respectées à l'international ; aussi j'aurai bien l'aventure de découvrir l'autre pays pourquoi pas (très bien) et aussi pourquoi pas se situer là-bas -//

71	E	Pourquoi pas s'installer effectivement et rester là-bas.
72	A13	Personnellement je ne suis pas d'accord avec la plupart de mes camarades comme Nejla, Bachiri que la principale cause de l'immigration c'est le manque de travail formation ou manque de travail ou avoir un diplôme bien valorisé on a des étudiants qui immigrerent pour avoir des idées nouvelles et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées.
73	E	C'est vous qui a parlé du cercle des amis au cours du premier débat ? c'est Fatima
74	A11	A mon avis étudier dans certains pays en Europe coute très cher par contre ici en Algérie les études sont gratuites ///
75	E	Vous soutenez quelle idée eh ? je pense que vous soutenez l'idée du 18
76	A11	Par exemple l'inscription à l'université algérienne coute seulement 200 DA
77	A4	Parmi les idées lancées par mes amis le manque de formation (proposée) qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie et je crois que la jeunesse est devenue très conscience et la formation ici en Algérie ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle.
78	E/A4	Vous êtes sur que.../// ; la plupart de vos camarades disent sont pour, que// l'étudiant algérien quitte l'Algérie pour la formation ? Non///c'est le manque de formation je pense qu'on a d'autres raisons/// meilleurs vie ///il y a surtout pour le travail //qui a parlé du travail là - bas eh ?//// oui la sécurité aussi. OUI
79	A1	M. Je pense la majorité des algériens quitte l'Algérie parce que il y a plusieurs rêves, par exemple fréquenter de belles voitures, fréquenter des belles femmes et l'outil pour gagner tout ça c'est étudier à l'étranger ou l'émigration.
80	A20	M. je ne suis pas d'accord avec ... si l'étudiant va à l'occident ça fait rien et c'est bien parce que pour atteindre notre objectif il faut du travail il faut de la patience///
81	E	il n y a pas du travail ici, ou bien...?
82	A20	Non M. pas comme en Europe. Est-ce que notre pédagogie est optimisée vers une meilleure vie ? Je ne le pense pas, aussi, qui veut voyager loin, ménage sa monture.
83	A19	je crois que la stabilité politique et l'absence de sécurité jouent un rôle nécessaire pour quitter leur pays. il doit sortir l'étranger et étudier // E : bien sur la sécurité.

84	A20	je ne suis pas d'accord aussi avec mon camarade quand il a parlé sur la bourse étrangère, pour détailler j'ai lu plusieurs fois dans les journaux les majors de promo quand ils sont partis en Russie en France ils ne reviennent pas c'est un problème aussi pourquoi ? c'est le problème qu'on parle c'est pour cela les étudiants algériens quittent l'Algérie...
85	A6	M. on doit pas oublier aussi les autres pays donne la priorité aux gens qui ont des diplômes mais ici les gens qui ont des diplômes, ils ne travaille pas il cherche toujours du travail des concours mais ils ne trouvent pas
86	A8	M Je suis d'accord avec le n°19 il y a bien d'autres cause pour quitter son pays par exemple a cause des guerre ou bien juste par la volonté par plaisir d'améliorer leurs condition de vie d'avoir une vie meilleure et être riche peut-être. Et là je me rappelle dans la vidéo il a dit qu'il est plus facile de faire l'argent en Algérie qu'en Europe je me souviens de cette parole de cette idée voilà.
87	A17	je suis d'accord avec ma camarade il y a d'autre cause pour l'immigration comme par exemple relever un nouveau défi car ça permet de connaitre soi-même et de se débrouiller d'avoir la responsabilité
88	A21	je pense que les étudiants algérien part ailleurs pour avoir un diplôme reconnu universellement (E : c'est toujours la formation ?) Oui parce que sans diplôme on ne peut pas travailler et on cherche toujours une vie merveilleuse pensant que quand on va ailleurs on va trouver cette vie merveilleuse.
89	A5	l'étudiant qui étudie à l'étranger a une valeur que l'étudiant qui étudie en Algérie et quand il revient il trouve facilement un travail.
90	A16	Amon avis le chômage qui efface une population nombreuse de jeunes ici en Algérie (E : le chômage qui affecte) de jeunesse et grand exemple de cause de impossibilité de trouver un travail.
91	A22	je vais en profiter pour répondre à mon ami et à mon camarade Amine //(E : je sais qu'il va vous répondre)// qu'il ne faut pas prendre responsable le système universitaire certes pas seulement le système universitaire mais il faut prendre responsable le système algérien parce que c'est le système algérien qui a causé la fuite des cerveaux, et ça ils le savent très bien. quand on voit par exemple le système allemand, le système américain c'est un système qui offre tous les confort et tous les besoins et les opportunités pour les gens qui ont du savoir.
92	A4	Je pense que les étudiants quittent le pays car il y a manque de formation pour approfondir leur formation et aussi pour avoir un diplôme universellement en plus la formation ici ne permet pas d'avoir une insertion professionnel finalement je pense que l'immigration c'est la seule solution pour faire leur vie et se construire une carrière.

93	A2	Je suis totalement d'accord avec mes amis car ici en Algérie les étudiants émigrent à cause d'un manque de formation et je pense il reste à l'étranger c'est la raison pour approfondir leur connaissance///
94	E	nous tournons toujours autour de la formation non ?// ajoute.
95	A2	pour avoir un diplôme universellement reconnu le plus important que ça c'est développer leurs pays ; construire une bonne carrière.
96	A3	donc, j'ajoute encore une chose c'est la sécheresse ; les menaces climatiques . On va au sud d'Algérie en fait ; il y a beaucoup de sécheresse donc eh ça pousse les jeunes d'aller quitter la région des milliers d'hectares fertiles sont devenues désertiques
97	A12	Les étudiants leur pays les causes/// (E) sont multiples pour la formation ; pour le travail et une des causes principaux pourquoi les étudiants quittent leur pays parce que il y a les guerres ce que j'ai voulu dire c'est notamment en cas de guerres dans les pays d'origine les étudiants préfèrent de quitter le pays et vont //(E) au lieu de rester (oui). Aussi une autre cause : installation dans un pays de paix et niveau d'imposition moins élevé
98	E	Est que vous payez vos impôts ici : donc elle cherche un pays où on pays moins y a des impôts //OUI.
99	A20	Je veux terminer ce que vous avez dit le n3 C'est vrai le climat l'un des raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs par exemple j'ai lu hier l'université de Montpellier l'un des raisons c'est le climat, le soleil et la vie, le moyen de transport a Montpellier l'un (e) des raisons il y a plusieurs raisons mais c'est le climat.
100	A1	M. je suis avec le n 20 pas qu'il y a après le diplôme français l'état donné beaucoup de souci ; par exemple mettez des comptes bancairesou beaucoup de souci et dans l'Algérie mettait beaucoup de souci mais aucun résultat par exemple l'ENSEG et l'ENGEM, il n'y a pas aucun eh (ça n'a rien donné).
101	E	Ces deux dispositifs n'ont rien donnée et pourtant les jeunes ont pris beaucoup de choses ; non : comme exemple chez moi il y a quelqu'un qui a pris une très belle voiture eh).
102	A1	Mais plus tard aucun ne risque
103	A6	J'ai bien entendu mes camarades parlant des guerres. On n'a pas de guerre en Algérie ; non ? /// (on parle en général) ; mais on parle des étudiants algériens///
104	A12	moi je parle en général chacun a ses /
105	A6	Tu es hors sujet

106	A12	je ne suis pas hors sujet, J'ai donné un exemple c'est tout///.
107	A13	personnellement je suis d'accord avec mon camarade n°. 22 au point où il dit que le système des pays joue un très grand rôle. Par exemple pourquoi ne pas faire des choses pour attirer nos étudiants qui sont à l'étranger pour revenir à leur pays.
108	E	il fallait chercher une solution pour les faire revenir.
109	A11	M. d'après moi aller étudier à l'étranger peut occasionner une perte de temps dans mon cursus (E : ehhhh)/// par exemple au lieu de rester en Algérie et étudier pour avoir le diplôme de licence en trois ans///
110	E	sortir à l'étranger /// Laisser la finir son idée svp)
111	A11	sortir à l'étranger at attendre visa et le temps d'installer d'inscrire.
112	A8	M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc beaucoup d'entre- vous, ils rêvent de partir là-bas ?
113	E	E : // Répondez/// oui//oui//...
114	A8	Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?
115	A6	L'argent, le passeport rouge, le travail les voitures///
116	A22	En fait, oui, quand on voit tous les gens qui ont réussi. Moi personnellement je connais des personnes et plusieurs cadres et beaucoup d'algériens sont devenus quelqu'un là-bas et ils sont renommés. Pour moi, Oui.
117	A17	Pour des raisons pas simplement cherche un diplôme ou un travail dans notre pays par exemple pour découvrir une autre langue une autre civilisation pour enrichir (des connaissances : co-énoncé) des connaissances
118	E	Langue, culture, formation et connaissance (désigné par l'enseignant c'est le n°10) ;
119	A11	pour moi non pasque j'ai vu des ingénieurs, des médecins des enseignants il fait ses études en l'Algérie et aujourd'hui ils sont des cadres dans ...
120	E	en France. Donc, ils ont fait la formation ici ; en Algérie et ils sont partis travailler à l'étranger. Oui, j'arrive.
121	A17	Zineb : Sans oublier qu'il y a des inconvénients
122	E	Inconvénients par rapport à quoi ?

123	A17	A l'émigration. je vais donner l'exemple d'un membre de la famille, il a quitté l'Algérie pour aller étudier en France, il a reçu un choc culturel parce que les méthodes sont différentes en plus il était loin de sa famille de ses amis en plus la langue étrangère était, il n'était pas excellent en français alors il a trouvé des difficultés
124	E	L'immigration a aussi des i...///
125	A14	Je suis d'accord avec ma camarade n° 16 je pense, elle a dit que la pauvreté constitue la principale cause de l'immigration alors que certains étudiants quittent l'Algérie pour avoir un revenu suffisant.
126	E	C'est le chômage non je te laisse après.///
127	A8	M. si le n 22 il a dit s'il est d'accord pour émigrer et faire là -bas une carrière, mais, pourquoi vous dites qu'il faut retenir les génies bien formés en Algérie. Si tu comptes partir t'a qu'à partir///
128	E	Vous voulez dire que le formation ici est aussi excellente....
129	A8	je parle tjrs pour la volonté : si tu veux, tu peux.
130	A20	l'une des raisons que l'étudiant quittent son pays, je pense que certains algériens sont tués, tués psychologiquement(E : blessés c'est mieux) pasque si on voit la génération ancienne arrête pas de dire vous êtes petits vous êtes encore jeunes, vous n'avez rien vu et ces choses pour moi rend les jeunes incapables, toujours ils voient eh..
131	E	une infériorité, c'est l'infériorité et par conséquent ils partent.
132	A12	je reviens à l'idée de Sami je suis d'accord avec lui quand il dit le système d'Algérie est faible par rapport à d'autres systèmes du monde mais je pense que il faut partager la formation qu'on a eu ou pris dans certains systèmes pour éviter ce problème. je pense que c'est la seule solution pour éviter (E : l'émigration) oui, pour éviter d'autres choses et essaie de développer d'autres formations
133	E	vous parlez toujours de formation mais de quelle manière on essaie de développer....
134	A10	Je suis contre je reviens à l'idée de ma camarade Amina qui a parlé du chômage alors je vais rajouter une seule idée c'est que même si on va trouver un travail en Algérie on va, on va avoir des bas salaire qu'on peut pas vivre aisément comme on rêve ou ..
135	A21	je soutiens l'idée de ma camarade Zinouba qui parle de chômage. L'Algérie ne verse pas une indemnisation (indemnisation) de chômage ce qui engendre l'augmentation de la pauvreté
136	E	Donc chômage égale augmentation de la pauvreté

137	A15	Mais, je ne suis pas d'accord avec ma camarade, tout est gratuit en Algérie l'éducation/// l'enseignement
138	A22	J'en profite de répondre à ma camarade et mon camarade tout a l'heure ils disent pourquoi les étudiant qui émigrent ne reviennent jamais. Je vais raconter une petite histoire : un jour j'étais allé à Alger avec mon copains une fois arrivés à Alger il a un copain qu'il l'appelle et lui dit tu viens je vais vous payer un repas on va diner ensemble il dit on y va j'ai dit non non, il a dit on va ensemble, il est coule. On est allé diner ensemble et autour du diner mon ami lui dit raconte-lui ton histoire. il a commencé à raconter il a dit c'est ingénieur de BOUIRA il est allé à Paris pour faire des études supérieur d'ingénieur d'état dans les machine qui fabrique les passeport biométrique (E : un électro technicien) l'Algérie est rentrée dans le système biométrique ils ont besoin d'un ingénieur des gens qui connaissent en la matière donc il est allé à Paris il a une femme française il a des enfants une fille et un garçon donc en 2009 il dit, moi je vais rentrer en Algérie je vais m'installer en Algérie quand même je fais des études supérieures c'est un nouveau domaine hhhh donc c'est rentable. il est venu il a un ami ils ont été accueilli par le ministre lui-même. Le Ministre lui a promis d'avoir une villa un salaire et un chauffeur et.. au bout de quatre mois il n'a rien eu juste un appart., au bout de 06 mois sa femme a pris son bagage et elle est revenue en France avec ses enfants au bout d'un mois, lui aussi, il a craqué et il est revenu. donc qu'on on mangeait, il dit, aujourd'hui, je suis envoyé par la France pour réparer ces machine algérienne et il dit même le repas qu'on mange est payé par l'état algérien. il me dit il ne donne pas de salaire c'est normal que les étudiant restaient là-bas et s'installaient et ne plus revenir ici.
139	E	Voilà un exemple vivant que votre camarade a proposé sur la valorisation du jeune algérien surtout qui a étudié à l'étranger
140	A16	Et pour moi je veux compléter l'idée de ma camarade Siham l'Algérie a tous les outils et les capacités pour les étudiants terminent leurs études en Algérie dans leur pays
141	A21	Je ne suis pas d'accord avec siham qui dit que l'enseignement algérien est gratuit. C'est vrai il est gratuit mais il a un niveau faible. Pourquoi
142	E	mais l'autre fois tu as dit tu as parlé des techniciens qui peuvent résoudre un certain nombre de logarithme en informatique.
143	A21	mais un informaticien quand il finit ses 05 ans il termine sa carrière par enseigner. il va enseigner mais s'il part là-bas, il va ehhhhh..
144	E	//- -pratiquer il va continuer la recherche et les travaux.
145	A21	Oui il va inventer et créer des programmes des jeux des vidéos.

146	A2	je conclu l'idée de étudier { l'Europe et revient { l'Algérie et développer notre pays
147	A16	je ne suis pas d'accord avec étudiants qui quittent leur pays pour terminer leurs études parce que je sais qu'il y a plusieurs causes mais je ne pas comprend pourquoi l'Algérie trouve pas de solution ///pour rester dans son pays.
148	E	il faut que l'Algérie trouve des solutions { ses étudiants
149	A21	l'Algérie ne donne pas trop d'importances aux chercheurs
150	A18	Je pense que tout le monde ici est favorable pour l'émigration. Mais j'aimerais vous dire en tant qu'ayant moi-même vécu cette expérience ; est-ce que vous savez ce qu'implique d'être émigré ? j'aimerais savoir est ce que vous êtes prêt { laisser votre partie de ne pas voir vos parents pendant les fêtes d'entendre le Adannparsque c'est réservées aux pays musulmans ? est-ce que vous êtes prêt de ne plus fêter la fête de l'indépendance hors de votre pays et toutes ces fêtes qui font la beauté d'un pays. Je pense que le meurtre ce n'est pas seulement tué quelqu'un, si on laisse le pays comme ça c'est le meurtre en soi. Si on laisse l'Algérie comme ça nous sommes des criminels. Aujourd'hui on est l{ avec nos défauts et nos imperfections mais ça ne va pas toujours aller comme ça. La question que personne n'est immortelle. Les dirigeants sont des soixantaines (sexagénaires) il y en a qui ont plus de 80 ans un jour ils vont disparaître et ça sera à nous de prendre le flambeau. Alors il y a beaucoup { faire. C'est pour cela que je suis contre Chafii qui dit qu'il n'y a pas de métiers en Algérie. Je suis parti en France vous avez dit qu'il un manque de chômage (qu'il y a un manque de travail) vous avez dit qu'il y a un manque de métier en Algérie
151	E	//// des chuchotements E/ il doit donner son avis quand-même. D'accord
152	A18	c que j'ai { dire en Algérie il y a tout { faire que ce soit les routes, que ce soit les usines, il y a tout { faire...
153	E	Donc votre camarade est toujours patriote/// oui je reviens
154	A14	Je ne suis pas d'accord avec le numéro 16 parce que ici en Algérie il n'y a pas de pratique ainsi ; le manque de technicité pour avoir une insertion professionnelle par exemple en biologie en doctorat l'étudiant est obligé de faire un stage { l'étranger donc pour moi je suis totalement d'accord avec les étudiants qui quittent leur pays pour augmenter leur niveau et arriver { un certain niveau européen et avoir d'autres méthodes qui les aident à avoir des capacités plus solides.

155	E	si vous n'avez rien a dire alors ; vous avez quelque chose à ajouter oui
156	A8	Personnellement j'envisage pas quitter mon pays plutôt aller développer chez soi
157	A6	elle était pour l'autre fois maintenant elle est contre
158	A8	non j'ai donné juste une opinion j'ai n'ai pas dit ma décision
159	A20	moi je suis patriote au sang quand on parle de l'émigration en Europe ça veut pas dire il reste en Europe il faut revenir. Je nepense pas qu'un étudiant algérien ne veut pas revenir { son pays.
160	E	Mais d'après votre camarade Sami///
161	A20	M., il y a des étudiants qui étudient { l'université de Montpellier ils sont retournés en Algérie ils ont réussis. Je ne pense pas un étudiant algérien ne veut pas revenir { son pays car c'est naturel c'est naturel il revient on ne peut pas changer notre comportement naturel./// 'vers le n 18) je suis avec toi { 100%. Mais le problème ce n'est pas les usines mais les responsables des usines. Pour moi il n y a pas un pays développé et un pays non développé/// pour moi il y a un pays bien géré et un pays très mal géré. L'Algérie est plein de richesse plein des élites ; mais le problème comment gérer c'est ça le problème
162	E	Les élites sont toujours là ils peuvent développer le pays
163	A20	Pas tous.
164	19	il y a des gens préfère vivre { l'étranger pour vivre { l'étranger pour réaliser ses rêves et pour trouver le bonheur etc.
165	A12	Je pense que l'émigration est une chose très difficile parce que ce n'est facile de quitter ses parents son pays on a des choses ce qu'on a vu leur enfance(E : émigrer c'est dur) oui, c'est dur
166	A21	Je suis d'accord avec Amine on peut partir la-bas pour construire quelque chose de très solide et revenir pour le pratique
167	E	Très bien je pense que eeh oui, oui
168	168	je suis avec l'opinion qu'a dit mon camarade tout est dans la gérance c'est aux responsables et au système algérien de trouver la solution et de mettre des dispositifs efficace pour eh les jeunes et les étudiants. comme elle a dit Angela Merkel, il lui ont posé la question comment pouvez-vous reconstruire l'Allemagne dans ce

		laps de temps ? Elle a dit on a donné le pouvoir du politicien au prof, le pouvoir du politicien le salaire du politicien au prof et le...
169	E	c'est valoriser l'enseignement ce que vous avez dit l'autre fois. vous avez très bien parlé argumenté sur ce point. Je pense si vous n'avez rien a dire on peut conclure.
170	A16	pour moi je ne suis pas d'accord avec Ikram qui que l'enseignement en Algérie est faible même en France c'est l'individu, ce n'est pas le problème de l'enseignement c'est l'individu qui développe.
171	E	c'est très bien l'individu qui se développe c'est la volonté..
172	A14	M. étudier { l'étranger augmente les opportunités de travail en fonction de son profil et pour conclure qu'aucun homme ne quitte son pays pour le plaisir d'émigrer.
173	E	ça c'est sur qu'aucun homme ne quitte son pays pour le plaisir si vous n'avez rien a dire vous allez, OUI vous avez dit beaucoup de chose aujourd'hui. l'essentiel vous avez parlé de la formation, du chômage du travail, des menaces vous avez parlé des opportunité qui existent dans notre pays. Vous etes tous des patriotes eh.
174	A22	la raison pour lesquelles, lequel, le but pour lequel les étudiants ont quitté le pays, c'est pour aller étudier et s'approfondir et aller vers un niveau plus élevé, pratiquer ce qu'ils ont étudié en Algérie en théorie, revenir avec un bagage et construire un avenir plus serein en Algérie.
175	E	c'est très bien, très serein, très solide, lorsqu'ils reviennent.
176	A15	les étudiant en Algérie, ils quittent leur pays à cause un seul espoir : pour aller étudier et apprendre la langue et aussi pour avoir un boulot ailleurs pour mieux construire leur vie.
177	A6	J'ai entendu que ma camarade qui a dit qu'on n'a pas des capacités. Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, ça dépend des capacités qu'on recherche (E : les capacité qu'on recherche) les capacités solides, professionnelles ici en Algérien on a des possibilités, mais elles ne sont pas tellement.....
178	A8	Mr, on peut trouver d'autres causes, par exemple les lieux où il y a des guerres, les étudiants quittent leur pays pour avoir de meilleure conditions de vie.
179	E	Ah votre camarade a soulevé un autre point de vue c'est « fuir les guerres » c'est ça.

180	A8	oui, quitter le pays pour pouvoir étudier et améliorer leur vie.
181	A18	Moi Mr personnellement, je suis un patriote, et comme beaucoup je partage la soif de développer mon pays ce qu'il faut savoir le problème qu'on a ce manque de formation, on dit pas qu'on n'a pas les bons moyens ou de bon enseignants il faut savoir que l'Algérie est un pays riche qui offre aux étudiants tous les moyens et un budget conséquent pour l'enseignement mais il y a ce manque d'application.
182	E	Donc, ce que je peux relever de vos premières interventions soit manque de formation, fuir des guerres mais il ya aussi des possibilités ici en Algérie il s'agit d'avoir de la volonté. Vous
183	A21	un étudiant qui finit ses études ici, n'arrive pas produire on a pas la pratique en Algérie surtout en science en technique ou en informatique, etc. parce que nous, comme étudiant de la langue, on a la pratique parce qu'on parle et en écrit, etc, mais un étudiant en sciences techniques ou en sciences de la matière il font les cours il n'ont pas la pratique il n' y a pas des laboratoires.
184	E	c'est très bien, très bon avis, on arrive pas { produire, très bien.
185	A22	je pense que les raisons pour lesquelles les étudiants émigrent vers la France et d'autres pays, la raison c'est qu'ils y trouvent une liberté et un niveau plus supérieur de sciences et de qui leur permet de produire et on a des preuves que les algériens trouvent facilement leurs place dans les sociétés européennes et mondiales et la preuve qu'ils ne reviennent pas et ils s'insèrent plus facilement : et c'est une preuve de la bonne formation et quand on a une bonne formation on peut évoluer.
186	E	C'est super très bien, ce que votre camarade vient de dire
187	A18	je pense Mr { mon humble avis qu'un diplôme n'a de valeur que s'il est utilisé au milieu professionnel, je partage l'avis du numéro 22 quand il dit, il a dit que par exemple que on a vu dans la vidéo que les étudiants n'ont pas de problème il n' ay aucun qui se plaint et a dit oui j'ai du mal { suivre les cours donc, c'est la preuve qu'il y a d'abord une bonne théorie en Algérie il y a une très bon enseignement mais qui n'est pas adaptable au marché ça veut dire si on veut un diplôme on veut travailler avec. en revanche, si vous faites l'électronique en Algérie vous n'aurez aucun métier parce que ce domaine n'est pas trop productif.
188	E	pour que le domaine soit productique il faut que la théorie et la pratique (//// 18)

189	A18	il faut un coup de main de l'état, il faut que l'état donne l'occasion par exemple de faire des entreprises privées, de construire des usines,
190	A8	je pense en général, qu'ils ont pas la chance de revenir ils ont pas les moyen pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, il y a pas assez de boulots, il y a assez d'embauche pour eux.
191	E	ah, il y a pas assez d'embauche donc on revient au monde du travail.
192	A6	et aussi obtenir un éducation de classement// de classe mondiale des qualifications respectées { l'international
193	A22	les sociétés étrangères offrent aussi des outils et les besoins des étudiants (européens) eh des étudiants africains et algériens parce qu'ils ramènent de-la-bas des cerveaux et des génies pour développer leur propres pays
194	E	c.-à-d. que l'émigration est facilité par les pays d'accueil
195	A22	non ce n'est pas facilité, ils prennent les (E : cerveaux) les étudiants oui ils les prennent plus facilement que n'importe qui, (E : c.-à-d. le choix des, oui,) ils sélectionnent les cerveaux, les cracs algériens pour leurs aider à évoluer leurs pays.
196	E	cela poussent les jeunent à immigrer, à partir (22 : oui)
197	A18	je suis d'accord de permettre { l'étudiant d'échanger, pourquoi laisser partir alors qu'on pourrait accueillir les étudiants des autres pays, je pense ce qu'il faut d'abord c'est valoriser l'enseignement algérien, faire reconnaître notre BAC nos recherches sont reconnu ici { l'université de Tlemcen on a de grand chercheurs dans le domaine de la grammaire , de la linguistique, etc, je pense qu'il faut faire connaître ces chercheurs donner plus de possibilités de se faire connaître mais aussi de faire venir d'autres étudiants valoriser l'enseignement.
198	E	valoriser l'enseignement algérien notamment universitaire. Donc, c'est l{ qu'on faire fin { notre débat.

Annexe 5

TRANSCRIPTION⁵⁴ DE LA VIDEO :

Données situationnelles : « *Étudiants algériens en France* » YouTube, intitulée « *Les étudiants algériens en France* » de Abdou Semmar (durée choisie 04 minutes), disponible sur ALGERIE-FOCUS.com.

Dali.

Mon ami raconte-moi ton histoire, ton prénom, d'où est ce que tu viens et qu'est-ce que tu fais ici ?

Alors, je m'appelle Dali, je viens d'Alger, je suis étudiant à l'université de Montpellier en électronique à parement je fais l'UTHV, et en gros, mon projet c'est d'abord de réussir et obtenir son diplôme et ensuite essayer de construire quelque chose de très solide.

Peu importe l'endroit mais de préférence en Algérie, mais, il faudrait qu'il soit quelque chose de solides pour pouvoir amorcer vers un futur très brillant et même si c n'est pas moi qui réussit à le faire, commencer quelque chose qui sera fini par tout un peuple et des génération pour vraiment arriver au niveau européen ou américain.

- *c'est très beau ce que tu nous dis là, mais pourquoi il fallait que tu viennes jusqu'ici pour commencer à construire ce futur ;il n'y a pas de possibilité de le construire à partir de ton pays où tu es né à Alger*

Ici, il y a plusieurs possibilités pour construire quelque chose mais ça dépend, des capacités que tu cherchais des outils dont on a besoin. Parfois si tu ne peux pas trouver quelque chose dans ton pays tu peux aller 'ailleurs l'apprendre et revenir, c'est un peu ma philosophie

- *Qu'est-ce que tu n'as trouvé pas en Algérie ?*

⁵⁴ Observation nous avons coupé a plusieurs reprise le débat et présenter uniquement ce qui transcrit

Une formation assez exacte et assez bonne pour pouvoir entreprendre quelque chose de très solide. Ce qui manque en Algérie à Alger plus spécialement////////

Massua

- *Dali nous dit vraiment ce qui l'a manquée c'est la formation et qu'il est là pour se perfectionner toi, est ce que tu as quitté l'Algérien rien que pour la formation ?*

Je vais rebondir sur ce qu'il a dit, nous ce qui nous manque, on était tous les deux à l'université de Bab Ezzouar, ce qui manque vraiment à la formation à Bab zeouar c'est que après la formation nous permet pas d'avoir une insertion professionnelle C-0-D c'est vrai qu'on est formé, on a une bonne théorie, de bonne base en électronique. On est bon en théorie certes, mais après on se retrouve dans le monde professionnel on ne sait pas quoi faire // la théorie qu'on a eu la connaissance que l'on eu en se retrouvant dans un monde professionnel ça n'a rien à voir.

- *Rappelle-moi juste ton prénom pour te présenter*

Oui voilà je me présente, je suis Massua je suis étudiante à Montpellier je fais système et composante en silicone je suis en Master 1 Auparavant j'étais à l'université de Bab Zouar bon voilà j'ai fait une licence en électronique et si je suis là, aujourd'hui, à Montpellier c'est pour vraiment approfondir mes connaissances que j'ai eu à Bab Zouar vraiment c'est avoir cette technicité qu'en Europe ils ont, nous, en Algérie on n'a pas.

Pourquoi on n'arrive pas à l'avoir ?

- *pourquoi on n'arrive pas à l'avoir il n'y a pas assez de production en Algérie*

C'est vrai on a de très bon professeurs on ne va pas dire parce que pourquoi, les gens qui sont partis d'Algérie quand meme ils ont une base en Algérie.

ils ont été formé d'abord en Algérie, après quand il vont à l'étranger ils se retrouvent dans le monde professionnel, ils peuvent produire, alors, que nous, si..., je donne un autre exemple : les gens qui ont suivi un parcours 100% algérien, ces gens n'arrivent pas à produire c'est ça on a un manque de formation qui peut nous aider vraiment à produire, On a un professeur monsieur Blanc il est toujours là à nous expliquer des fois on a cours mais après qu'on va au TP ça rien à voir. ici en France le prof va te guider il va dire on a ça dans le marché on a çacomme ça il faut faire comme ça. En Algérie on a pas ça.

- *Donc tu complètes le point de vue de notre ami.*

Abderrahmane

D'abord en fait je suis pas en accord avec les étudiants qui sont ici parmi nous ce que je voulais savoir c'est qu'en fait ce que je voulais dire c'est qu'on a les moyens c'est qu'il faut avoir aussi la volonté d'essayer de développer son propre pays parce que c'est vrai le niveau de l'enseignement chez nous il est, on va dire, il est faible.

Mais contrairement à ce qui se passe en europe c'est que l'Algérie c'est *le seul pays en fait où se faire de l'argent et en plus c'est là où on peut on va dire en tant qu'algérien c'est là-bas qu'on pourra développer son pays* donc moi je pars de ce principe là c'est d'essayer de dire à tous les algériens enfin à tous les étudiants qui sont à l'étranger *Bladkom rahi tasta3kom.*

Ça en fait c'est mon propre avis donc, moi ce que je pense c'est se former ici et de revenir chez soi pour développer son pays.

Annexe 6 :

**La production langagière de chaque apprenant
dans les deux débats**

Premier débat				Deuxième débat			Ecart
A	N°T P	contenu des TP : la production	LMTP	N°T P	contenu des TP : la production	LMTP	
A1	29	- L'état française donnait beaucoup de facilités pour faire des projets à leur pays mais en Algérie on a fait pas, l'état on a fait pas aucun dispositif pour la jeunesse.	28	1	-: M., l'idée que je peux lancer, c'est// le diplôme français garantit un bon poste de travail à l'étranger par exemple avec un diplôme algérien on peut rien faire.	84	+ 56 mots
	44	- Le diplôme française garantie le poste de travail mais le diplôme en Algérie ne fait rien.		79	-M. Je pense la majorité des algériens quitte l'Algérie parce que il y a plusieurs rêves, par exemple fréquenter de belles voitures, fréquenter des belles femmes et l'outil pour gagner tout ça c'est étudier à l'étranger ou l'émigration.		
				100	-M. je suis avec le n 20 pas qu'il y a après le diplôme français l'état donné beaucoup de souci ; par exemple mettez des comptes bancaires ou beaucoup de souci et dans l'Algérie mettait beaucoup de souci mais aucun résultat par exemple l'ENSEG et l'ENGEM, il n'y a pas aucun eh (ça n'a rien donné).		
A2		0000		102	- Mais plus tard aucun ne risque.		
				93	- Je suis totalement d'accord avec mes amis car ici en Algérie les étudiants émigrent à cause d'un manque de formation et je pense il reste { l'étranger c'est la raison pour		+ 51 mots

			00	95	approfondir leur connaissance/// - Pour avoir un diplôme universellement reconnu le plus important que ça c'est développer leurs pays ; construire une bonne carrière.	51	
				147	- Je conclu l'idée de étudier { l'Europe et revient { l'Algérie et développer notre pays.		
A3	37 72	-L'étudiant qui étudie dans les pays étranger a une valeur que l'étudiant qui réussit ici en Algérie -La génération qu'elle va développer le pays c'est pas les professeurs. Les professeurs nous donnent nous aident après c'est nous qu'on va faire eh...	33	5	-Je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire.	87	
				53	-Je veux dire encore qu'il y a une autre cause les étudiants quittent le pays car il y a des menacespar exemple l'étudiant qui habitent au Sahara ne peut pas continuer leurs études dans ces ..(E : conditions) oui.		+ 54 mots
				55	- Climatique.		
				96	- Donc j'ajoute encore une chose c'est la sécheresse ; les menaces climatiques . On va au sud d'Algérie en fait ; il y a beaucoup de sécheresse donc eh ça pousse les jeunes d'aller quitter la région des milliers d'hectares fertiles sont devenues désertiques.		
A4	31	- Les étudiants quittent l'Algérie pour avoir un diplôme et construire quelque chose de très solide en France les différences en Algérie pour approfondir les connaissances que je dis le manque de formation.	38	77	- Parmi les idées lancées par mes amis le manque de formation (proposée) qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie et je crois que la jeunesse est devenue très conscience et la formation ici en Algérie ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle.	69	+41 mots

	90	- Si nous améliorer notre niveau et former dans l'étranger et retourner dans notre pays dans le futur les autres générations ne besoin pas d'émigration.		92	Je pense que les étudiants quittent le pays car il y a manque de formation pour approfondir leur formation et aussi pour avoir un diplôme universellement en plus la formation ici ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle finalement je pense que l'immigration c'est la seule solution pour faire leur vie et se construire une carrière.		
A5	51 64	-Moi, je ne suis pas d'accord avec le n°11 qui dit la seule raison c'est le manque de formation, évidemment c'est possible que les étudiants quittent leur pays pour avoir d'autres connaissances et d'autres nouvelles idées après ils reviennent à leur pays pour le développer mais ça dépend s'ils ont trouvé des valorisations et des capacités. -Ce n'est pas le même niveau certes on a de très bons professeurs on peut pas dire le contraire, mais même ces professeurs quand ils vont partir { l'étranger il se retrouvent dans un autre monde professionnel ce n'est pas le même niveau (E : différence de niveau).	76	51 89	-Oui pour ma part, je pense que partir à l'étranger l'avis de beaucoup des étudiants pour chercher une formation professionnelle un travail entre parenthèse l'eldorado mais n'oubliez pas que l'Algérie est un grand pays nous donne des grands médecins des ingénieurs des grands professeurs donc pas forcément aller à l'étranger pour chercher un travail. -L'étudiant qui étudie à l'étranger a une valeur que l'étudiant qui étudie en Algérie et quand il revient il trouve facilement un travail.	61	-15 mots
A6	53 56	- Pourquoi on dit toujours que l'enseignement algérien est responsable pourquoi on dit pas que les étudiants sont responsables - Déjà, tu as parlé de (E : tu peux	46	70	-Eh ben pour moi personnellement je pense que si j'aille à l'Europe pour étudier (correction je vais/ aller) d'abord pour obtenir un diplôme professionnel et aussi des qualifications respectées à l'international ; aussi j'aurai bien l'aventure de découvrir l'autre pays pourquoi pas	148	+ 63 mots

	58 60	le dire en arabe), la volonté. - La volonté en Algérie si tu as de la volonté ///il y a de la volonté. - c"n'est pas les moyens on a d'Internet on a beaucoup de moyens pour/// on n'a la capacité.		85 103 105 115 159 179	(très bien) et aussi pourquoi pas se situer là-bas. - M. on doit pas oublier aussi les autres pays donne la priorité aux gens qui ont des diplômes mais ici les gens qui ont des diplômes, ils ne travaille pas il cherche toujours du travail des concours mais ils ne trouvent pas . -J'ai bien entendu mes camarades parlant des guerres. On n'a pas de guerre en Algérie ; non ? /// (on parle en général) ; mais on parle des étudiants algériens/// -Tu es hors sujet - L'argent, le passeport rouge, le travail, les voitures/// - Elle était pour l'autre fois maintenant elle est contre - J'ai entendu que ma camarade qui a dit qu'on n'a pas des capacités. Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, ça dépend des capacités qu'on recherche // les capacités solides, professionnelles ici en Algérien on a des possibilités, mais elles ne sont pas tellement.....		
A7	14 35	- Personnellement, je crois chaque étudiant quittait son pays vers un autre il a son but lèermt réussir, 2ème avoir un diplôme pour revient à son patrie et travailler. - Donc je suis totalement d'accord avec les amis qui disent que les étudiants quittent leur pays pourquoi, pour plein de causes lèrement c la cause principale c'est le manque de formation ici en	79	19 57 191	- On ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyen pour appliquer leurs idées, eh bien le travail. Mr. j'ai une question si vous permettez/ quelle est la différence entre le diplôme algérien et le diplôme étranger ? - Et aussi obtenir un éducation de classement// de classe mondiale des qualifications respectées à l'international.	34	- 45 mots

		Algérie il n y a pas une bonne carrière de profession, c'est pour ça leur (E : leur formation), non, c'est pour ça les étudiants quittent leur pays à l'étranger donc (E : donc vous avez résumé)donc pourquoi pas les étudiants algériens part pas à l'étranger et faire une formation pour revenir à leur pays.					
A8	20	- Je pense que c'est leur volonté qui leur pousse à quitter le pays //E : ah ! c'est la volonté. c'est la volonté de réussir et de développer leur pays et développer eux-mêmes, qui leur poussent à changer de pays pour ramasser plus d'informations puis revenir développer.	260	18	- On a surtout le côté théorique.	366	+106 mots
	48	- Mr, ce n'est pas tous les étudiants qui partent en France reviennent en général ils ne reviennent pas exemple j'ai trois de mes cousins qui sont partis 2 ont des diplôme et le 3ème il n'avait pas de diplôme les 2 ils ont réussi leur vie bien comme il fallait ils ont développé leurs connaissances mais ils ont pas trouvé ici les embauches pour rentrer il ne comptait pas revenir en Algérie par rapport au troisième il n'a pas de diplôme mais comme même il a réussi sa vie mais il compte pas revenir.		26	- Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens mais entre-temps on ne peut pas envoyer tous les étudiants faire des euh recueillir des informations ou bien faire des stages là- bas, donc on a un grand problème		
	50	- //Non, dans les deux cas, si on a la		28	- Oui, je suis totalement d'accord avec lui, je valide ce qu'il a dit		
				59	- La réponse est que le diplôme algérien il l'est pas réputé si tu pars avec un diplôme algérien en France tu refais toutes les études même si tu es un majeure de promo.		
				64	- Mr je pense que si on a de la volonté on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté mais cela Mr ici il y certains familles qui n'accepte pas que leur fille quittent le pays pour se former par peur que sa fille... ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. juste parce que c'est une fille elle peut se perde elle peut ne pas retrouver // surtout hors du pays peut être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son		

	volonté on peut réussir si on veut on peut.			pays. elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira la ou elle est.		
55	- Mr c'est l'enseignant qui pousse l'étudiant à se développer.		86	- M Je suis d'accord avec le n°19 il y a bien d'autres cause pour quitter son pays par exemple a cause des guerre ou bien juste par la volonté par plaisir d'améliorer leurs condition de vie d'avoir une vie meilleure et être riche peut-être. Et là je me rappelle dans la vidéo il a dit qu'il est plus facile de faire l'argent en Algérie qu'en Europe je me souviens de cette parole de cette idée voilà.		
57	- Mais ce qui ont de la volonté ils ne cherchent pas à partir.					
59	- Il n'y a pas des moyens					
61	- Par exemple les biologistes ils ont pas assez de moyens pour se progresser par exemple		112	-M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc beaucoup d'entre- vous, ils rêvent de partir là-bas ?		
63	- Mr, même les concours ne sont pas faits en Algérie des fois on fait des concours pour sélectionner les cracs, ceux qui sont doués, ne sont pas faites en Algérie.		114	- Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?		
84	- Pour s'enfuir des problèmes ils émigrent illégalement.		129	- M. si le n 22 il a dit s'il est d'accord pour émigrer et faire là-bas une carrière, mais, pourquoi vous dites qu'il faut retenir les génies bien formés en Algérie. Si tu comptes partir t'a qu'à partir///		
94	- Je suis d'accord avec mon camarade 22 qui vient parler qui vient de parler sur les médecins ils ont pas l'opportunité de revenir pasque tout simplement, ils sont pas valorisés en Algérie qu'en France, En France ils ont un salaire mieux des conditions de vie mieux pas mal de choses par rapport en Algérie. En Algérie ils ne sont pas valorisé déjà des fois, on peut envisager un infirmier dit à un médecin-coiffeur		128	- Je parle tjrs pour la volonté : si tu veux, tu peux.		
			158	- Personnellement j'envisage pas quitter mon pays plutôt aller développer chez soi		
			160	- Non, j'ai donné juste une opinion j'ai n'ai pas dit ma décision		

		c'est déjà assez grave donc je pense que c'est ça qui ont pas l'opportunité pour revenir ils préfèrent rester là-bas pour avoir pour être valorisés tout simplement		180 182 192	- Mr, on peut trouver d'autres causes, par exemple les lieux où il y a des guerres, les étudiants quittent leur pays pour avoir de meilleures conditions de vie. - oui, quitter le pays pour pouvoir étudier et améliorer leur vie. -Je pense en général, qu'ils ont pas la chance de revenir ils ont pas les moyens pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, il y a pas assez de boulots, il y a assez d'embauche pour eux.		
A9	04 06	- Parmi les idées qui lancées par ces jeunes Dali, Massua et Abderrahmane, c'est le manque de formation , c'est la seule cause qui pousse les étudiants pour quitter l'Algérie (...) C'est pour avoir un diplôme, pour réussir et pour approfondir leurs connaissances, - Et ensuite beaucoup plus pour construire quelque chose de très solide en France tout d'abord, après de préférence dans leur pays en Algérie pour construire leur vie.	54	2 4	- « Demande la parole » : d'après moi je suis avec l'émigration des étudiants euh, car c'est une bonne idée euh, euh, c'est une bonne idée, euh, première chose, pour approfondir leur formation et même avoir un diplôme universellement, //oui, - Et même d'avoir une carrière professionnelle	32	-22 mots
A10	17 34	- Le principal but c'est développer le pays, les étudiants quittaient leur pays pour améliorer leur niveau former et à cause de la rareté, le manque de formation et la pratique solide et exacte. - Il faut avoir de la volonté et		47	- Je suis tout { fait d'accord avec mes camarades car notre pays ne donne pas l'importance à nos étudiants car il n'y a pas longtemps que j'ai vécu... un citoyen algérien qui a découvert un médicament pour les diabétiques et pour cela alors que l'état { découragé et le public aussi, et que les autres pays ils ont encouragé et ils ont donné un diplôme de doctorat et ils ont donné de		-52 mots

	46	<p>essayer de développer notre pays il faut partir ailleurs pour se former à l'étranger et de revenir à notre pays pour se développer et de faire le mieux</p> <p>- Je suis tout à fait d'accord avec mes camarades car notre pays ne donne pas l'importance à nos étudiants car il n'y a pas longtemps que j'ai vécu... un citoyen algérien qui a découvert un médicament pour les diabétiques et pour cela alors que l'état a découragé et le public aussi, et que les autres pays ils ont encouragé et ils ont donné un diplôme de doctorat et ils ont donné de l'honneur</p>	98	134	<p>l'honneur</p> <p>- :Je suis contre je reviens à l'idée de ma camarade Amina qui a parlé du chômage alors je vais rajouter une seule idée c'est que même si on va trouver un travail en Algérie on va, on va avoir des bas salaire qu'on peut pas vivre aisément comme on rêve ou ..</p>	44	
A11	80 82	<p>- Je pense que les étudiants quittent leur pays la première cause pour faire une carrière, et le but principale c est manque de formation j'ai un autre but peut être c pour faire un nouveau cercle d'amis.</p> <p>- Des crises économiques //: peut dire une personne n'a pas la chance de finir leurs études ici il va à l'étranger pour,/// non c'est pas pour suivre ///mais pour travailler la bas et gagner plus d'argent qu'ici</p>	58	74 76 109 111 119	<p>- A mon avis étudier dans certains pays en Europe coute très cher par contre ici en Algérie les études sont gratuites ///</p> <p>- Par exemple l'inscription à l'université algérienne r coute seulement 200 DA</p> <p>-M. d'après moi aller étudier { l'étranger peut occasionner une perte de temps dans mon cursus (E : ehhhh)/// par exemple au lieu de rester en Algérie et étudier pour avoir le diplôme de licence en trois ans///</p> <p>-Sortir { l'étranger at attendre visa et le temps d'installer d'inscrire.</p> <p>-Pour moi non pasque j'ai vu des ingénieurs, des médecins des enseignants il fait ses études en l'Algérie et aujourd'hui ils sont des cadres dans</p>	79	+21 mots

				...			
A12	08	-Et tout ça parce que les étudiants en Algérie, ils ne trouvent pas les capacités et les outils pour faire ça en Algérie. Parce que il y a aussi manque de formation exacte et assez bon.///	167	08	-Je suis tout à fait d'accord avec l'opinion de ma camarade n°14	190	+37 mots
	13	- Je dis bien que dans l'Algérie on manque de formation mais on a des capacités et des....		20	- Il n'y a pas une complicité entre le cours et le TD		
	25	- Je complète le point de vue de ma camarade n° 21, ce que je voulais dire il n'y a pas des outils pour améliorer son travail etc, par exemple si pour faire des recherche il n'y a pas d'internet si tu demandes à l'administration, ils ont dit la carte d'étudiant et on l'a pas si tu vas pour faire des recherches, il n'y a plus d'Internet donc j'attends le Week-end pour aller à la maison et fait ce que je veux		32	- Personnellement je suis contre, énormément contre mes camarades, d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de se laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.		
	26	- Oui au début de l'année		34	- Non, ce n'est pas forcément le manque de formation		
	39	- c'est bien d'aller à l'étranger pour découvrir quelque chose du bien et pour se former mais de préférence de revenir à le pays pour partager les bonnes choses qu'on a appris // se former, de préférence et revenir à mon pays et le développer.		45	- Pour moi je suis d'accord avec mes camarades quand il dit, ils disent on a manque de formation , mais je pense que les étudiants quittent leurs pays pour une meilleure vie pour, alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit les pays pauvres cherche une meilleure vie.		
				97	- Les étudiants leur pays les causes/// (E) sont multiples pour la formation ; pour le travail et une des causes principaux pourquoi les étudiants quittent leur pays parce que il y a les guerres ce que j'ai voulu dire c'est notamment en cas de guerres dans les pays d'origine les étudiants préfèrent de quitter le pays et vont //(E) au lieu de rester (oui). Aussi une autre cause : installation dans un pays de paix et niveau		

	<p>43</p> <p>66</p>	<p>- Ce que je voulais dire auparavant quand je dis pour découvre de bonnes choses.</p> <p>- comme il a dit le numéro 10 on a des médecins et des ingénieurs //qui ont fait leurs études en Algérie très bon.</p>		<p>d'imposition moins élevé .</p> <p>104 - Moi je parle en général chacun a ses /</p> <p>106 - Je ne suis pas hors sujet, J'ai donné un exemple c'est tout//.</p> <p>132 - Je reviens à l'idée de Sami je suis d'accord avec lui quand il dit le système d'Algérie est faible par rapport à d'autres systèmes du monde mais je pense que il faut partager la formation qu'on a eu ou pris dans certains systèmes pour éviter ce problème. je pense que c'est la seule solution pour éviter (E : l'émigration) oui, pour éviter d'autres choses et essaie de développer d'autres formations</p> <p>167 - je pense que l'émigration est une chose très difficile parce que ce n'est facile de quitter ses parents son pays on a des choses ce qu'on a vu leur enfance(E : émigrer c'est dur) oui, c'est dur</p>		
<p>A13</p>	<p>15</p> <p>31</p>	<p>- Oui je suis totalement d'accord avec mes camarades, que le manque de formation joue un très grand rôle dans la fuite des étudiants mais aussi on des étudiants qu'on en pas valorisé à leurs pays c-à-don donne pas des moyens et outils pour pratiquer leurs connaissances</p> <p>- D'après les points de vue de ma camarade, je trouve que la seule raison qui poussent les étudiants de quitter leur pays c'est le manque de formation et les outils</p>	<p>59</p>	<p>72 - Personnellement je ne suis pas d'accord avec la plupart de mes camarades comme Nejla, Bachiri que la principale cause de l'immigration c'est le manque de travail formation ou manque de travail ou avoir un diplôme bien valorisé on a des étudiants qui immigrer pour avoir des idées nouvelle et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées.</p> <p>107 - Personnellement je suis d'accord avec mon camarade n^ 22 au point où il dit que le système des pays joue un très grand rôle. Par exemple pourquoi ne pas faire des choses pour attirer nos étudiants qui sont à l'étranger pour revenir à leur</p>	<p>87</p>	<p>+28 mots</p>

				pays			
A14	24	- selon, mon point de vue, partir à l'étranger permet aux étudiants d'avoir des responsabilités et vivre une aventure et une expérience intense et unique et avoir un diplôme qui valorise leur CV./// pour travailler.	47	06	-à mon avis, le diplôme algérien n'est pas reconnu universellement, si un jeune diplômé algérien passe un entretien de recrutement son diplôme obtenu en Algérie n'est pas valide et donc il lui faudra un équivalent qui nécessite d'autres formations plus approfondies	204	+153 mots
	96	- On pense toujours qu'on va à la France on va devenir riche, on trouver un travail facilement et on va vivre heureux		44	- je complète le point de vue de mon camarade n°22 et je voulais dire les habitants des pays pauvre euh cherche une meilleure vie c'est pour ça ils veulent aller à l'étranger.		
				63	- Je pense que les étudiants partent à l'étranger pour construire quelque chose de très brillant ... et aussi ils sont accueillis à bras ouverts car leur formation n'a couté aucune dépense pour le pays d'accueil par contre en Algérie il y a un manque de formation.		
				125	- Je suis d'accord avec ma camarade n° 16 je pense, elle a dit que la pauvreté constitue la principale cause de l'immigration alors que certains étudiants quittent l'Algérie pour avoir un revenu suffisant.		
				156	- Je ne suis pas d'accord avec le numéro 16 parce que ici en Algérie il n'y a pas de pratique ainsi ; le manque de technicité pour avoir une insertion professionnelle parc que dans d'autres filières par exemple en biologie en doctorat l'étudiant est obligé de faire un stage à l'étranger donc pour moi je suis totalement d'accord avec les étudiants qui quittent leur pays pour augmenter leur niveau et arriver à un certain niveau		

				174	européen et avoir d'autres méthodes qui les aident à avoir des capacités plus solides. - M. étudier à l'étranger augmente les opportunités de travail en fonction de son profil et pour conclure qu'aucun homme ne quitte son pays pour le plaisir d'émigrer.		
A15	09	- Généralement, les étudiants quittent l'Algérie pour chercher l'Eldorado. - L'Algérie c'est un bon pays il nous donne des grands médecins de grands professeurs de grand ingénieurs pas forcément aller à l'étranger pour chercher une formation// oui// parce que on a des professeurs des médecins, aller à l'étranger pour travailler.	47	49	- D'après mes connaissances je crois que les étudiants quittent leur pays pour chercher du travail en Europe à cause de l'impossibilité de trouver un travail dans son pays, j'ai reçu eh que cette année 2016 décembre 2016 plus d'un million de chômeurs en Algérie c.v.d. il y a pas de travail c'est pour ça.	70	+ 23 mots
A16	19	- Les étudiants quittent d'Algérie pour réussir pour avoir un diplôme parce que il n'a pas en Algérie des capacités et des outils donc, il y a un manque de formation , mais je pense que en Algérie il y a cette capacité mais il n'y a pas un chance.	77	90	- A mon avis le chômage qui efface une population nombreuse de jeunes ici en Algérie (E : le chômage qui affecte) de jeunesse et grand exemple de cause de impossibilité de trouver un travail.	97	+20 mots
	69	- L'émigration comme tous les phénomènes a deux côtés positif et négatif, l'une positif réussir avoir un diplôme mais point négatif il		141	- Et pour moi je veux compléter l'idée de ma camarade Siham l'Algérie a tous les outils et les capacités pour les étudiants terminent leurs études en Algérie dans leur pays		
				148	-Je ne suis pas d'accord avec étudiants qui quittent leur pays pour terminer leurs études		

	71	éclairé la faiblesse des pays donc quand voir tous les étudiants de l'Algérie eh..// - Oui alors les jeunes, je pense que les étudiants il faut que terminer les études dans son pays parce que sont des jeunes, la force du pays.		172	parce que je sais qu'il y a plusieurs causes mais je ne pas comprend pourquoi l'Algérie trouve pas de solution ///pour rester dans son pays. - Pour moi je ne suis pas d'accord avec Ikram qui que l'enseignement en Algérie est faible même en France c'est l'individu, ce n'est pas le problème de l'enseignement c'est l'individu qui développe.		
A17	02 21	- Les étudiants partent en étranger, en premier, pour apprendre une langue étrangère pacque il facilite l'apprentissage de la langue, puis automatiquement il va découvrir des nouvelles cultures. - Etudier à „étranger ça apporte une valeur ajoutée au diplôme ///qui va augmenter les opportunités du travail	33	10 12 66 68 87	- Je suis tout à fait d'accord avec toute mes camarades, mais, je trouve qu'il y a des (des) autres causes pour que les étudiants quittent leur patrie// en fait, les étudiant quittent leur patrie pour euh pour euh pour apprendre une langue étrangère parce qu'il facilite l'apprentissage d'une langue, euh et il va développer des nouvelles compétences et automatiquement il va découvert d'autres cultures. - Tel que, un étudiant il va aller au Canada il va apprendre la langue anglaise plus rapidement. - Pour moi ; l'étudiant qui veut aller plus loin soit dans ses études ou dans son travail en avenir il va voir ce qui l'ont précédés (oui) ; ils n'ont pas fait grand-chose et que juste une, minorité de personnes qui peut vivre soit disant paisiblement. - Non - - l'étudiant quitte le pays car il va voir les personnes qui sont parties avant lui ils ont rien réalisé ils ont pas réalisé leurs rêves alors il va prendre le chemin le plus court qui est le plus l'émigration. - Je suis d'accord avec ma camarade il y a	236	+ 203 mots

				<p>117 d'autre cause pour l'immigration comme par exemple relever un nouveau défi car ça permet de connaître soi-même et de se débrouiller d'avoir la responsabilité</p> <p>121 - Pour des raisons pas simplement cherche un diplôme ou un travail dans notre pays par exemple pour découvrir une autre langue une autre civilisation pour enrichir (des connaissances : co-énoncé) des connaissances.</p> <p>123 - Sans oublier qu'il y a des inconvénients.</p> <p>123 - A l'émigration. je vais donner l'exemple d'un membre de la famille, il a quitté l'Algérie pour aller étudier en France, il a reçu un choc culturel parce que les méthodes sont différentes en plus il était loin de sa famille de ses amis en plus la langue étrangère était, il n'était pas excellent en français alors il a trouvé des difficultés</p>		
A18	85	- Il ne faut pas se mentir pour se dire ce qui émigrent c'est pour avoir un signe de richesse on n'y va surtout pour avoir un gagne-pain. Personnellement je pense que beaucoup le font s'ils vont dans d'autres pays c'est pour apprendre pour si on peut dire copier et s'inspirer des autres pays pour reproduire ici, personnellement c'est ce que je vois	54	<p>14 - Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?</p> <p>60 - Personnellement M je ne tiens pas pour responsable le système universitaire il faut savoir que le système universitaire n'est pour rien il est plus confortable du monde, on a pas besoin de travailler pour payer ses études on a pas besoin de payer sa formation ici, les étudiants ont la chance de se consacrer qu'à leurs études sauf pour les père de famille ça c'est un cas à part donc je tiens pour responsable</p>	519	+ 465 mots

				<p>l'algérien et son application du système. les hauts placés au lieu de donner les opportunités aux étudiants et à la formation ils vont faire autres choses avec de l'argent donc je pense que la cause principale c'est d'avoir la corruption derrière.</p> <p>62 - On peut favoriser ici des séminaires organiser nous aussi des colloques on n'est pas obligé de partir.</p> <p>152 - Je pense que tout le monde ici est favorable pour l'émigration. Mais j'aimerais vous dire en tant qu'ayant moi-même vécu cette expérience ; est-ce que vous savez ce qu'implique d'être émigré ? j'aimerais savoir est ce que vous êtes prêt à laisser votre partie de ne pas voir vos parents pendant les fêtes d'entendre le Adannparsque c'est réservées aux pays musulmans ? est-ce que vous êtes prêt de ne plus fêter la fête de l'indépendance hors de votre pays et toutes ces fêtes qui font la beauté d'un pays. Je pense que le meurtre ce n'est pas seulement tué quelqu'un, si on laisse le pays comme ça c'est le meurtre en soi. Si on laisse l'Algérie comme ça nous sommes des criminels. Aujourd'hui on est là avec nos défauts et nos imperfections mais ça ne va pas toujours aller comme ça. La question que personne n'est immortelle. Les dirigeants sont des soixanténaires (sexagénaires) il y en a qui ont plus de 80 ans un jour ils vont disparaître et ça sera à nous de prendre le flambeau. Alors il y a beaucoup à faire. C'est pour cela que je contre Chafii qui dit qu'il n'y a pas de métiers en</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>Algérie. Je suis parti en France vous avez dit qu'il un manque de chômage (qu'il y a un manque de travail) vous avez dit qu'il y a un manque de métier en Algérie.</p> <p>154 - C'est que j'ai à dire en Algérie il y a tout à faire que ce soit les routes, que ce soit les usines, il y a tout à faire...</p> <p>182 - Moi Mr personnellement, je suis un patriote, et comme beaucoup je partage la soif de développer mon pays ce qu'il faut savoir le problème qu'on a ce manque de formation, on dit pas qu'on a pas les bons moyens ou de bon enseignants il faut savoir que l'Algérie est un pays riche qui offre aux étudiants tous les moyens et un budget conséquent pour l'enseignement mais il y a ce manque d'application.</p> <p>189 - Je pense Mr à mon humble avis qu'un diplôme n'a de valeur que s'il est utilisé au milieu professionnel, je partage l'avis du numéro 22 quand il dit, il a dit que par exemple que on a vu dans la vidéo que les étudiants n'ont pas de problème il n'ay aucun qui se plaint et a dit oui j'ai du mal à suivre les cours donc, c'est la preuve qu'il y a d'abord une bonne théorie en Algérie il y a une très bon enseignement mais qui n'est pas adaptable au marché ça veut dire si on veut un diplôme on veut travailler avec. en revanche, si vous faites l'électronique en Algérie vous aurez aucun métier parce que ce domaine n'est pas trop productif.</p> <p>191 - Il faut un coup de main de l'état, il faut que</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				199	<p>l'état donne l'occasion par exemple de faire des entreprises privées, de construire des usines.</p> <p>- Je suis d'accord de permettre à l'étudiant d'échanger, pourquoi laisser partir alors qu'on pourrait accueillir les étudiants des autres pays, je pense ce qu'il faut d'abord c'est valoriser l'enseignement algérien, faire reconnaître notre BAC nos recherches sont reconnues ici à l'université de Tlemcen on a de grands chercheurs dans le domaine de la grammaire, de la linguistique, etc, je pense qu'il faut faire connaître ces chercheurs donner plus de possibilités de se faire connaître mais aussi de faire venir d'autres étudiants valoriser l'enseignement.</p>		
A19	<p>22 - Quand il réussit il faut doit retourner au pays pour augmenter et développer les capacités de l'enseignement.</p> <p>42 - L'émigration d'une autre partie ; C'est découvrir d'autres cultures et employer ses talents et penser c'est pas de moyen de fait ça.</p> <p>74 - Il y a l'émigration illégale.</p> <p>76 - ça dépend de la situation familiale.</p> <p>78 - par exemple les maladies, la pauvreté</p>	43	<p>83 - Je crois que la stabilité politique et l'absence de sécurité jouent un rôle nécessaire pour quitter leur pays. il doit sortir l'étranger et étudier.</p> <p>166 - Il y a des gens préfèrent vivre à l'étranger pour vivre à l'étranger pour réaliser ses rêves et pour trouver le bonheur etc.</p>	36	- -07 mots		
A20	46 - Les causes pourquoi les étudiants		19	- Moins de stage, moins de formation en		+337 mots	

	<p>fuir leur pays pour l'étranger, leur but c'est une formation solide pour atteindre leurs objectifs (E...) comme il a dit une bonne phrase ///il y a une formation mais assez solide (E : n'est pas assez solide) c'est pour cela un étudiant part à l'étranger éloigner leur formation at atteindre leur objectif et, il a dit quand un étudiant algérien se trouve face à sa vie professionnelle il ne trouve rien. ; la vie professionnelle en Algérie est très difficile....</p>	55	<p>alternante.</p> <p>35 - A mon avis je suis avec les étudiants qui quittent leur pays vers l'occident parce que l'enseignement en France est supérieur et de grande qualité avec un frais d'inscription réduit.</p> <p>37 - Aussi la diversité, les possibilités d'enseignement supérieur, un programme orienté vers une professionnalisation des étudiants, aussi un cadre de vie agréable et un art de vivre largement réputé.</p> <p>39 - Un exemple si on va à la France le nombre de prix Nobel et les médailles des scientifiques, on voit la France, ses recherches sont dynamiques et parmi les premiers dans le monde.</p> <p>80 - M. je ne suis pas d'accord avec ... si l'étudiant va à l'occident ça fait rien et c'est bien parce que pour atteindre notre objectif il faut du travail il faut de la patience///</p> <p>82 - Non M. pas comme en Europe. est-ce que notre pédagogie est optimisée vers une meilleure vie ? je ne le pense pas, aussi, qui veut voyager loin, ménage sa monture.</p> <p>84 - Je ne suis pas d'accord aussi avec mon camarade quand il a parlé sur la bourse étrangère, pour détailler j'ai lu plusieurs fois dans les journaux les majors de promo quand ils sont partis en Russie en France ils ne reviennent pas c'est un problème aussi pourquoi ? c'est le problème qu'on parle c'est pour cela les étudiants algériens quittent l'Algérie...</p>	392	
--	--	----	---	-----	--

				<p>99 - Je veux terminer ce que vous avez dit le n0 3 C'est vrai le climat l'un des raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs par exemple j'ai lu hier l'université de Montpellier l'un des raisons c'est le climat, le soleil et la vie, le moyen de transport a Montpellier l'un (e) des raisons il y a plusieurs raisons mais c'est le climat.</p> <p>130 - L'une des raisons que l'étudiant quittent son pays, je pense que certains algériens sont tués, tués psychiquement(E : blessés c'est mieux) pasque si on voit la génération ancienne arrête pas de dire vous êtes petits vous êtes encore jeunes, vous n'avez rien vu et ces choses pour moi rend les jeunes incapables, toujours ils voient ehhh..</p> <p>161 - Moi je suis patriote au sang quand on parle de l'émigration en Europe àa veut pas dire"il reste en Europe il faut revenir. Je ne pense pas qu'un étudiant algérien ne veut pas revenir à son pays.</p> <p>163 - M., il y a des étudiants qui étudient à l'université de Montpellier ils sont retournés en Algérie ils ont réussis. Je ne pense pas un étudiant algérien ne veut pas revenir à son pays car c'est naturel c'est naturel il revient on ne peut pas changer notre comportement naturel./// „vers le n 18) je suis avec toi à 100%. Mais le problème ce n'est pas les usines mais les responsables des usines. Pour moi il n y a pas un pays développé et un pays non développé/// pour moi il y a un pays bien géré et un pays très mal géré. L'Algérie est plein de richesse plein des</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				165	élites ; mais le problème comment gérer c'est ça le problème - Pas tous.		
A21	18	- Les plupart d'étudiants partent ailleurs pour se former , c'est vrai en Algérie on a des outils mais on n'a pas de capacités.	94	16	- On n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.	196	+102 mots
	38	- Non, le diplôme par ailleurs pour acquérir un monde professionnel car ici on remarque qu'il ne donne pas une grande importance à un scientifique ou à un informaticien, par exemple un informaticien finit ces 5 ans st savent comment faire un algorithme c'est pas assez facile pour le faire mais, ils finissent par être un enseignant c'est tout il ne fait pas des recherches ni des travaux...		86	- Je pense que les étudiants algérien part ailleurs pour avoir un diplôme reconnu universellement (E : c'est toujours la formation ?) Oui pars que sans diplôme on ne peut pas travailler et on cherche toujours une vie merveilleuse pensant que quand on va ailleurs on va trouver cette vie merveilleuse.		
	92	- C'est vrai que la volonté le pousse à chercher à réussir mais le prof, aussi, joue un rôle parce qu'en France le prof guide l'étudiant mais là/malheureusement on trouve pas ça.		135	- Je soutiens l'idée de ma camarade Zineb qui parle de chômage. L'Algérie ne verse pas une indemnisation (indemnisation) de chômage ce qui engendre l'augmentation de la pauvreté.		
				142	- Je ne suis pas d'accord avec siham qui dit que l'enseignement algérien est gratuit. C'est vrai il est gratuit mais il a un niveau faible. Pourquoi ?		
				144	- Mais un informaticien quand il finit ses 05 ans il termine sa carrière par enseigner. il va enseigner mais s'il part l{-bas, il va...		
				146	- Oui il va inventer et créer des programmes des jeux des vidéos.		
				151	- L'Algérie ne donne pas trop d'importances aux chercheurs.		
			168	- Je suis d'accord avec Amine on peut partir la-bas pour construire quelque chose de très solide			

				185	et revenir pour le pratique. - Un étudiant qui finit ses études ici, n'arrive pas produire on a pas la pratique en Algérie surtout en science en technique ou en informatique, etc. parce que nous, comme étudiant de la langue, on a la pratique parce qu'on parle et en écrit, etc, mais un étudiant en sciences techniques ou en sciences de la matière il font les cours il n'ont pas la pratique il n' y a pas des laboratoires.		
A22	67	- Je voulais juste préciser une particularité chez les algériens quand ils voient plusieurs nationalités avec eux, et plusieurs/ différents (nationalités) ils ont besoin de se faire remarquer d'être les meilleurs comme une compétition pour eux c'est l'une des causes à travailler et réussir et avoir du succès.	131	24	- Je voulais en un fois répondre et être tout à fait d'accord avec mon camarade, le manque de formation c'est un manque de stage et on a des exemples, par exemples quand les élèves, les majors des promos on les envoie en stage à l'étranger donc, c'est une preuve qu'on a pas assez de moyens ici pour les former ici.	687	+556 mots
	87	- Personnellement je pense que aller aux universitaire étrangères pour chercher des savoirs c'est bien mais avoir ces outils qu'on cherche chez soi c'est mieux, donc c'est à l'état et aux algériens de valoriser l'université algérienne ///		41	- Je pense et je crois que les études ce n'est pas le manque de formation scientifique ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme...		
	89	- Oui je suis d'accord avec lui. Je prends l'exemple d'un hôpital français je suis allé et j'ai trouvé la liste des chirurgiens 90% c'est des algériens ou des maghrébins, bien-sûr, c'est-à-dire qu'on a des		43	- Oui, l'image que donnent les immigrés quand ils viennent ici en vacances dans le pays.		
				91	- je vais en profiter pour répondre à mon ami et à mon camarade Amine //(E : je sais qu'il va		

	<p>cerveaux qui exercent là-bas on peut les rapatrier c'est avec l'aide de ces personnes-là qui ont acquis du savoir là-bas qu'on peut développer notre université, notre savoir et notre niveau d'université</p>		<p>vous répondre)// qu'il ne faut pas prendre responsable le système universitaire certes pas seulement le système universitaire mais il faut prendre responsable le système algérien parce que c'est le système algérien qui a causé la fuite des cerveaux, et ça ils le savent très bien. quand on voit par exemple le système allemand, le système américain c'est un système qui offre tous les comforts et tous les besoins et les opportunités pour les gens qui ont du savoir.</p> <p>116 - En fait, oui, quand on voit tous les gens qui ont réussi. Moi personnellement je connais des personnes et plusieurs cadres et beaucoup d'algériens sont devenus quelqu'un là-bas et ils sont renommés. Pour moi, Oui.</p> <p>138 - J'en profite de répondre à ma camarade et mon camarade tout à l'heure ils disent pourquoi les étudiant qui émigrent ne reviennent jamais. Je vais raconter une petite histoire : un jour j'étais allé à Alger avec mon copains une fois arrivés à Alger il a un copain qu'il l'appelle et lui dit tu viens je vais vous payer un repas on va diner ensemble il dit on y va j'ai dit non non, il a dit on va ensemble, il est coule. On est allé diner ensemble et autour du diner mon ami lui dit raconte-lui ton histoire. il a commencé à raconter il a dit c'est ingénieur de BOUIRA il est allé à Paris pour faire des études supérieur d'ingénieur d'état dans les machine qui fabrique les passeport biométrique (E : un électro technicien) l'Algérie est rentrée dans le système biométrique ils ont besoin d'un ingénieur des gens qui connaissent en la matière donc il est allé à Paris</p>		
--	---	--	--	--	--

				<p>il a une femme française il a des enfants une fille et un garçon donc en 2009 il dit, moi je vais rentrer en Algérie je vais m'installer en Algérie quand même je fais des études supérieures c'est un nouveau domaine hhhh donc c'est rentable. il est venu il a un ami ils ont été accueilli par le ministre lui-même. Le Ministre lui a promis d'avoir une villa un salaire et un chauffeur et.. au bout de quatre mois il n'a rien eu juste un appart., au bout de 06 mois sa femme a pris son bagage et elle est revenue en France avec ses enfants au bout d'un mois, lui aussi, il a craqué et il est revenu. Donc qu'on on mangeait, il dit, aujourd'hui, je suis envoyé par la France pour réparer ces machines algériennes et il dit même le repas qu'on mange est payé par l'état algérien. il me dit il ne donne pas de salaire c'est normal que les étudiants restaient là-bas et s'installaient et ne plus revenir ici.</p>		
			170	<p>- Je suis avec l'opinion qu'a dit mon camarade tout est dans la gérance c'est aux responsables et au système algérien de trouver la solution et de mettre des dispositifs efficaces pour eh les jeunes et les étudiants. Comme elle a dit Angela Merkel, ils lui ont posé la question comment pouvez-vous reconstruire l'Allemagne dans ce laps de temps ? Elle a dit on a donné le pouvoir du politicien au prof, le pouvoir du politicien le salaire du politicien au prof et le...</p>		
			176	<p>- La raison pour lesquelles, lequel, le but pour lequel les étudiants ont quitté le pays, c'est pour aller étudier et s'approfondir et aller vers un niveau plus élevé, pratiquer ce qu'ils ont étudié</p>		

				<p>187 en Algérie en théorie, revenir avec un bagage et construire un avenir plus serein en Algérie.</p> <p>- Je pense que les raisons pour lesquelles les étudiants émigrent vers la France et d'autres pays, la raison c'est qu'ils y trouvent une liberté et un niveau plus supérieur de sciences et de qui leur permet de produire et on a des preuves que les algériens trouvent facilement leurs place dans les sociétés européennes et mondiales et la preuve qu'ils ne reviennent pas et ils s'insèrent plus facilement : et c'est une preuve de la bonne formation et quand on a une bonne formation on peut évoluer.</p>		
				<p>195 - Les sociétés étrangères offrent aussi des outils et les besoins des étudiants (européens) eh des étudiants africains et algériens parce que ils ramènent de la-bas des cerveaux et des génies pour développer leur propres pays.</p>		
				<p>197 - Non ce n'est pas facilité, ils prennent les (E : cerveaux) les étudiants oui ils les prennent plus facilement que n'importe qui, (E : c-à-d le choix des, oui,) ils sélectionnent les cerveaux, les cracs algériens pour leurs aider à évoluer leurs pays.</p>		

Annexe 7 :

Grille proposée pour évaluer la compétence interactionnelle à l'oral

1. Dynamique interlocutive			2. Dynamique discursive		
Composantes	Indicateurs Critères	Fréquence	Composantes	Indicateurs Critères	Exemple de manifestation
Degré d'engagement	Nombre de TP		Expression de l'opinion et justification	Opinions exprimées Utilisation d'une variété de verbes et d'expressions permettant d'introduire les opinions	
	Longueur et volume des TP (en mots)			<ul style="list-style-type: none"> Arguments présentés 	
	Durée des débats			<ul style="list-style-type: none"> étayage et exemplification 	
Mode de sélection des tours de parole	s'engage de sa propre initiative : s'auto-sélectionne		Enchaînements conversationnels	Enchaînements d'adhésion : - Appui et soutien (accord)	
	Transmission sélective : hétéro-sélection			Enchaînements contrastifs <ul style="list-style-type: none"> Refus et confrontation : désaccord Désaccord d'opposition précédé d'accord 	
	Demande de la parole			Reprise : Reformulation des propos d'un autre <ul style="list-style-type: none"> pour ratifier une proposition pour s'opposer 	

				Enchainements Interrogatifs <ul style="list-style-type: none"> • Demande de clarification : Formulation d'une interrogation par rapport à une intervention précédente : questionner • Réponse à la demande de clarification 	
				Enchainements expansifs	
				co-énoncer : <ul style="list-style-type: none"> • Compléter le discours de l'autre : intervenir pour compléter. • Présence de discours rapportés directs 	
				Les phatiques : utilisation de procédés pour susciter l'intérêt de l'auditoire et s'assurer de maintenir le contact	
3. Évaluation thématique					
Participe à la thématique principale		(oui/non)-	nombre de thèmes		
Oriente de nouvelles thématiques		(oui/non)-			

Résumé : Cette thèse présente une recherche sur le développement de la compétence à interagir oralement en FLE chez des apprenants algériens. Elle prend appui notamment sur des travaux qui s'inscrivent dans une approche interactionniste de l'apprentissage des langues, afin de mieux cerner la compétence interactionnelle, de comprendre les savoirs et savoir-faire entrant en jeu dans cette activité, et de concevoir une intervention didactique efficiente. C'est le débat, en tant qu'activité interactive orale, qui est pris comme cas d'étude. Dans une optique de recherche-intervention, une séquence pédagogique a été conçue et expérimentée dans une classe. Deux débats, conçus comme les pré-tests et post-tests (réalisés au début et à la fin de la séquence d'apprentissage), ont été enregistrés, transcrits et analysés. L'analyse des performances orales des apprenants, menée à plusieurs niveaux (interlocutif, discursif, thématique et linguistique) a montré finalement une évolution significative de leur compétence interactionnelle.

Mots clés : Didactique de l'oral, français langue étrangère, compétence interactionnelle, séquence didactique, débat.

Summary: This thesis presents a research on the development of the competence to interact orally in FLE among Algerian learners. It is based in particular on work that is part of an interactionist approach to language learning, in order to better understand the interactional skills (competence), the knowledge and skills involved in this activity and to design an intervention didactical efficiency. It is the debate, as an oral activity, which is taken as a case study. From research-intervention perspective, a pedagogical sequence was designed and tested in a classroom. Two debates, designed as pre-test and post-test (at the beginning and end of the learning sequence, we recorded, transcribed and analyzed them. The analysis of the oral performances of the learners, carried out on several levels (interlocutif, discursive and linguistic) finally showed a significant evolution of their interactional competence.

Key Words: didactics of oral; French as foreign language; interactional competence; didactic sequence; debate.

تقدم هذه الدراسة التي نقدمها بحثاً عن امكانية تنمية و تقييم كفاءة التفاعل في التحدث للمتلمي الفرنسية و في سياق المدرسة الجزائرية. و في الواقع الدراسات حوا طبيعة هذه المهارة يمكن ملاحظتها في الوقت الحاضر نادرة جزئيا في غياب المعرفة العلمية. و هذا هو سبب مشروع بحثي الذي يهدف اولا الى فهم افضل وتحديد معايير عملية التي تسمح للحصول على وصف لهذه المهارة. وللقيام بذلك وبعد تعريف كفاءة التفاعل في التحدث تجري وضع شبكة تقييم وتحليل مظاهر مهارات التفاعل. للتحقق من صحة المعايير قمنا باجراء مناقشة شفوية بين 22 متعلما يتم تسجيل هذه المناقشة و نسخها وقد اظهرت التحاليل ودراسة الانتاج الشفوي للمتعلمين في زمنين من الوحدة التعليمية تطورا جد ملحوظ في كفاءتهم التفاعلية باللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية تعلمية الشفوي ، الفرنسية لغة اجنبية~ الكفاءة التفاعلية ~ النقاش/وتحاور