

Etude expérimentale sur la manifestation des actes de discours dans les débats régulés chez les étudiants de la troisième année -université al Neelain
Ashraf Mohammed Ahmed Abdelghaffar¹ . Mohamed - Tahir Hamid Ahmed Hamid²

Abstract

The following research presents the role of debate in developing discursive competence and improving discourse indicators. The study has been conducted with the third grade students at al Neelain University. The problem of the research is that the students don't possess argument stools in order to argue and discuss in a manage poly context. Therefore, this study aims at detecting discourse indicators and describing them in order to find new methods in observing oral discursive competence in ulterior researches. We have used a descriptive/interpretive and exploratory method based on watching discourse indicators in debate session. This study led us to some results like finding some discourse indicators while learners were arguing such as (act of shoring , act of disagreement, act of reformulating and act of questioning). These as are part of the (displacement in term of ideas); one of the discourse components.

Key words : discursive competence, regulated debate, act of discourse, polymanaged context

المستخلص:

تتناول هذا الرسالة دور المناظرة في تنمية القدرات النقاشية وظهور ادوات الخطاب ز وقد تم تطبيق هذه الدراسة مع طلاب السنة الثالثة لغة فرنسية بجامعة النيلين. مشكلة البحث تكمن في ان الطلاب يفتقرون الى ادوات النقاش التي تمكنهم من الحوار والتفاعل في سياق كما تهدف هذه الدراسة الى رصد وملاحظة ادوات النقاش واقتراح سبل جديده لمتابعة القدرات النقاشية وأنشاء مقترح لتقييم هذه القدرة لدى الطلاب. ومن اجل هذا اتبعنا منهج وصفي استقرائي و تجريبي يقوم على اساس متابعة وملاحظة ظهور ادوات النقاش خلال المناظرة من النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة هو ظهور بعض ادوات النقاش في حوار الطلاب مثل (القدرة على اثبات الرأي، القدرة على ابداء عدم الموافقة , القدرة على اعادة صياغة الحديث و القدرة على طرح السؤال) والتي بدورها تمثل جزءا من القدرة على التأثير على رأي الآخر) والتي تعتبر احد مكونات القدرة النقاشية.

الكلمات المفتاحية : القدرات النقاشية، المناظرة الموجهة، ادوات الخطاب، سياق متعدد الاطراف.

Résumé

Cette thèse exploratoire traite de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de débats régulés menés avec les apprenants de français de la troisième année de l'Université 'Al Neelain. La problématique est que les apprenants manquent d'outils discursifs leur permettant d'interagir en contexte polygérés. L'objectif donc cette étude est de dégager ces indicateurs discursifs et d'en décrire les manifestations en proposant de nouvelles pistes pour l'observation de la compétence discursive à l'oral et en initiant une réflexion sur l'évaluation de cette compétence.

Pour ce faire, nous avons procédé à une méthode descriptive/interprétative et exploratoire basée sur l'observation de ces actes discursifs dans des séances de débats que nous avons menés avec nos apprenants.



Pour ce qui est des résultats, cette étude nous a permis de dégager quelques indicateurs discursifs (les actes d'étayage, les actes de désaccord, les actes de reformulation et les actes de questionnement) qui font partie de la composante des déplacements sur le plan des idées (indicateur discursif).

Mots clés : compétence discursive, débat régulé, acte de discours, contexte polygérés

Introduction

Que ce soit en contexte scolaire ou professionnel, la communication orale est considérée par plusieurs chercheurs comme l'un des pôles importants de la vie sociale et de l'apprentissage (Bronkard, 2005, DOLZ, Garcia Debanc, 2010). Communiquer oralement permettent d'alimenter le processus d'apprentissage et de construire de relation sociale avec différentes communautés, en passant par une dynamique d'interlocution où les locuteurs élaborent ensemble un discours commun. Malgré la complexité de la communication orale en interaction, les oraux polygérés restent absents du contexte universitaire soudanais. La plupart des enseignants ont toujours tendance à faire de l'exposé oral l'activité de communication principale en classe de français (La fontaine & Messier, 2009). Ce type de pratique monogéré et évacuée par le cadre naturel d'interlocution de la communication orale. Cette présence marquée de l'exposé oral est en lien direct avec la difficulté à enseigner cet objet immatériel qu'est la communications. Son évaluation est complexe en contexte scolaire (Garcia Debanc, 1999). Cela se manifeste en contexte d'interlocution où les activités discursives se réalisent en collectivité., où la gestion de parole complexifie la communication oral, où les interlocuteurs sont souvent appelé à coordonner plusieurs actes discursifs pour participer à l'élaboration d'un tissu discursif (Pekarek-Doehler, 2006 b & Pochon –Berger, 2010). L'enseignement de l'oral semble difficile à gérer sans

indicateurs afin d'orienter le quoi enseigner et le quoi évaluer.

Puisque les apprenants ont à construire un discours oral en interaction, il semble que l'étude de manifestation de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de l'enseignement de l'oral aux universités doit être approfondie. Dans cette optique, cette étude doit répondre à la question suivante : quels indicateurs permettent d'observer l'élaboration et l'organisation du discours oral des apprenants durant la pratique du débat régulé? D'abord, nous ciblerons et évaluerons quelques indicateurs de la compétence discursive à l'oral, ensuite nous portons un regard critique sur différents travaux issus de la linguistique afin d'en dégager un premier cadre pour l'analyse d'un discours en interaction. ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée pour mettre à l'épreuve empiriquement ces indicateurs dans le cadre du débat régulés aux universités. En guise de résultat, nous présenterons de quelles manières certains indicateurs de la compétence discursive à l'oral se sont précisés à travers la mise en épreuve du terrain. Finalement, nous discuterons de la transversalité de notre cadre d'analyse dans d'autres activités en interaction.

Problématique

Dans l'Université al Neelain, la grille de l'évaluation de l'oral est élaborée par l'enseignant de l'oral. Cette grille comprend les indicateurs suivants : compréhension du sujet, réponse aux questions, fluidité, prononciation, clarté de voix).

Cette grille, bien qu'elle aide à évaluer les oraux monogérés comme l'exposé oral, est difficilement utilisable pour les oraux polygérés comme le débat réglé ou n'importe quelle activité interactive.

De tels oraux exigent des apprenants de mobiliser leurs compétences discursives en interagissant avec d'autres interlocuteurs. En effet, élaborer et organiser un discours oral nécessite spontanéité, adaptation et coordination de diverses ressources langagières (Pekarek-Doehler, 2006 ; Pochon-Berger, 2010).

Dans ce cadre, l'indicateur « qualité information » peut sembler opportun, dans la mesure où il oriente l'observation vers la capacité du locuteur à sélectionner des informations pertinentes en amont de la communication orale. Cependant, dans un contexte interactif comme le débat, cet indicateur n'est pas convenable car l'objectif n'est pas de transmettre des informations mais plutôt de se positionner, étayer, confronter, écouter et de questionner (Gagnon, 2005).

En effet, en contexte d'interlocution, l'objectif n'est pas de détecter les indicateurs de savoir préalablement organisés en dehors de l'interaction orale puisqu'il n'est pas facile d'organiser l'avance des interactions dont on ne connaît pas l'orientation. À notre avis, les manières dont les apprenants élaborent et organisent leur discours en français sont peu étudiées. Les recherches issues de la linguistique ont bien permis de dégager des actes discursifs (Searle, 1992 ; Van Ek & Trim, 1990) mobilisés par un locuteur (répondre à une interrogation, exprimer un accord, réfuter une affirmation). Par contre, les travaux liés à l'analyse de conversation (Brown & Levinson, 1987 ; Kerbrat Orrechionni, 2005).

Bien qu'il donne un éclairage sur la dimension interactionnelle de la communication orale, ne s'inscrivent pas dans un contexte scolaire. C'est pour cette raison que les enseignants ont des difficultés de trouver des indicateurs pour l'observation et l'élaboration de la compétence discursive à l'oral.

Cadre théoriques

La pratique du débat réglé

Le débat est une activité courante en classe de langue seconde (Pekarek, 1999). Selon (Nonnon, 1996), le débat mobilise les activités d'argumentation dit heuristique, elle considère l'argumentation non seulement comme un art de persuader mais aussi comme une activité d'exploration collaborative « commune et productive » où les positions de chacun se modifieraient et s'enrichiraient tout en se confrontant les uns avec les autres.

Le débat selon (Vion, 1992), est une interaction qui se donne en spectacle, il le compare à une compétition sportive. En effet, chacun des participants au débat veut imposer son point de vue ou convaincre l'autre de sa position vis-à-vis du thème discuté. Pour (Orrechionni, 1990), le débat est une discussion moins informelle donc plus organisée, où il y a un public et un modérateur qui assure l'avancée du thème, gère les tours de parole et règle la durée des séances. Elle rajoute que le débat est lieu de confrontation des idées. Dans cette optique (André Larochebovy, 1984) constate que le débat est comparé à un jeu dans une ambiance conflictuelle. Il avance que débattre ne veut pas dire devenir des ennemis. Cette définition va de pair avec celle de (Vion, 1992), qui suppose qu'avancer une cause ne veut pas dire faire la guerre entre les participants car le débat est réglé par des codes d'honneur.



De toutes ces acceptations mentionnées ci-dessus, nous dirions que le débat présente une situation conflictuelle où l'apprenant est amené à donner son point de vue vis-à-vis du thème en circulation, choisi par les participants. De ce fait, le débat nous intéresse car, le fait de créer une situation de conflit amène les apprenants à mobiliser leurs ressources langagières, et par conséquent fait émerger des actes de discours que nous pouvons observer tout au long des séances des débats. A ce propos, (J. Dolz, S. Erard & C. Moro, 1989) soulignent que le débat fournit des outils et prévoit des éléments pour développer des compétences discursives et qu'il est le lieu de construction et partage de valeurs soi. C'est dans une perspective didactique que nous menons notre débat.

Le débat régulé développe des compétences discursives dans la mesure où il fournit l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de questionnement et de réflexion sur la position d'autrui, de dialogue et de confrontation. Il favorise aussi la gestion de tours de parole dans les échanges, l'étayage des propositions, et la réfutation des propos d'autrui. (J. Dolz, 1995) définit le débat « comme une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres en vue de construire une réponse commune à la question initiale. Parmi les différents types de débats, nous choisissons le débat régulé qui est géré par un modérateur qui structure le déroulement de la situation en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en leur facilitant les échanges et dans certains cas en essayant d'arbitrer des conflits pour peut-être

concilier les positions opposées » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998, p. 166). Dans le cadre de notre étude, l'enseignant joue le rôle du modérateur et lance la question de débat étant déjà choisie par les apprenants durant la séance précédente, les partenaires sont les apprenants de troisième année, chacun d'entre eux apporte sa réponse à propos de la question de l'enseignant, en mobilisant leurs ressources linguistiques et cognitives, ils se passionnent, se mettent en accord en étayant leurs idées, se mettent en désaccord en se réfutant. Distribuer la parole et réguler les échanges sont donc les rôles importants du régulateur. Cependant, le rôle du modérateur ne s'arrête pas là, mais il ouvre et clôt le débat en lançant une question générale au début du débat pour susciter la parole et en terminant le débat par une phrase pour concilier les différents points de vue. Nous pouvons également décrire le rôle du modérateur (l'enseignant) dans notre recherche comme celui qui contribue à développer la pensée de l'autre, faisant émerger des indicateurs de discours, il relance les apprenants par la reprise des arguments et clarifie les points de vue par des synthèses. Le modérateur joue un rôle clé dans le débat régulé. D'ailleurs, ce genre textuel est avant tout une confrontation des points de vue entre les participants qui se mesurent les uns aux autres et s'affrontent.

Le débat est aussi considéré comme la « construction conjointe d'une réponse complexe à la question » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998, p. 166). Cette question est lancée par l'enseignant à l'ouverture du débat pour impliquer les apprenants.

Cette question fait que chaque apprenant apporte sa position initiale. Ces positions changent au fil de la discussion et ne sont pas les mêmes au début et à la fin de la séance. Ces mêmes positions pourraient être enrichies des apports des autres car les apprenants s'influencent.

Le débat régulé apparaît comme un genre textuel permettant de nombreux apprentissages : l'activité du dialogue discursive permet d'exercer différentes formes d'implication de l'autre dans l'intervention : les apprenants écoutent les paroles de l'autre en donnant la leur, ils sont amenés à argumenter, donner leur opinion, réagira à la prise de parole. Pour conclure, la pratique du débat permet à l'apprenant non seulement d'identifier les arguments pertinents par rapport au thème discuté mais aussi de formuler en français des réponses par rapport aux positions des autres participants. L'apprenant donne son avis dans le but de convaincre l'autre ou d'étayer une autre prise de position.

La compétence discursive à l'oral

Pour définir la compétence discursive à l'oral, nous avons appuyé nos encrages théoriques du côté de l'analyse du discours en interaction, alimentés par les travaux de (Vion,1992) et (Kerbrat Orrechionni,2005). Nous avons également puisé nos assises théoriques en matière de l'interaction en contexte par les travaux de (Pochon-Berger,2009) et de (Pekarek-Doehler,1994,,1995,2002). Nous avons pu dégager trois composantes de la compétence discursive, soit les déplacements idéels, la délimitation du discours et l'organisation du discours.

Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur la première composante en raison de sa forte prépondérance en débat par rapport aux autres composantes. Comme

l'explique clairement (Kerbrat Orrechionni,199,p.19) « *parler c'est échanger et échanger c'est parler* ». c'est pour cette raison que la première composante est la plus importante en contexte d'interlocution. Dans cette optique, les déplacements idéels renvoient aux actes discursifs exprimant un changement sur le plan des idées, des propos, des conceptions ou des représentations des locuteurs. Nous allons nous concentrer sur les actes d'étayage, les actes de désaccord, les actes de reformulation et les actes de conceptualisation. Nous justifions ce choix par leurs fréquences dans les débats analysés. Le premier indicateur est les actes d'étayage qui vise à accroître la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de soutien et d'appui (Apotheloz&Mieville,1989). L'acte d'étayage correspond à l'analyse du discours polygéré, elles s'intéressent à l'explication et exemplification pour étayer ses propres idées ou pour étayer une intervention précédente.

La négociation de sens qui caractérise toute interaction orale suppose que des idées soient étayées, que des points de vue soient divergents et que des désaccords se manifestent (Angouri&Locher,2012). Dans cette optique, les indicateurs de désaccord sont importants pour rendre compte de la situation de confrontation qui marque le débat et la plupart des oraux polygérés. Ces situations de désaccord peuvent prendre la forme d'une opposition totale à une intervention intérieure ou la forme d'un désaccord partiel. Pour (Kim,2001), les actes de désaccord se définissent comme une réaction oppositionnelle vis-à-vis d'une intervention précédente.

Les désaccords longs et complexes émergent de manière prioritaires dans les activités de débats.

Cette observation rejoint des recherches intérieures montrant que les activités de confrontation d'opinions donne lieu à une préférence pour le désaccord (Virginie Lauzon et al.,2009) Cette définition traduit la raison pour laquelle nous avons choisi l'acte de désaccord comme indicateur important du fait de son apparence fréquente dans notre cadre d'analyse. Dans le cadre du débat, il est possible de voir des apprenants désapprouver des idées ou des propositions intérieures. Sur la base de (Kim), cette expression d'une idée opposée par rapport à une proposition intérieure serait dans l'ordre d'acte de désaccord. Dans le cadre de débat régulé, il nous semble que l'observation des actes de désaccord est susceptible de nous permettre d'approfondir notre compréhension de la dynamique des déplacements idéels, dans la mesure où, à travers la manifestation d'un désaccord, le locuteur cherche à transformer les croyances et les représentations des interlocuteurs (Kim,2001). En plus d'actes d'étayage, il convient de s'intéresser aux actes de reformulation. Bien qu'ils soient peu manifestés dans le cadre de notre analyse, elle constitue une composante prépondérante dans la compétence discursive à l'oral. Nous interprétons donc l'acte de reformulation dans deux sens complémentaires, soit l'action de formuler de nouveaux propos sans modifier le contenu (la reprise et l'action de formuler en d'autres mots sa propre intervention intérieure (Vion,2006). Les reformulations apparaissent comme des manifestations pertinentes d'un travail de Co-construction de sens. Pour (Martinot&Romero,2009 ;Vion,1992,2006), le rôle de la reformulation serait de contribuer à construire le sens commun.

Cette construction de sens passe par une complexification des énoncés intérieures (MARTINOT,2001, Par exemple, lorsqu'un apprenant sent qu'il s'est fait mal compris par ses interlocuteurs, il tente de clarifier son intervention précédente, en reprenant une partie de cette intervention et va y rejoindre de nouvelles informations afin d'en clarifier ou d'un complexifier le sens. Le passage d'un propos initial à une reformulation peut bien sûr assurer l'intercompréhension entre les interlocuteurs, mais le rôle premier de la reformulation est de modifier des propos intérieurs pour se faire comprendre, ce qui suppose un changement sur le plan des idées. En ce qui concerne les reprises, bien qu'elles ne jouent pas un rôle de régulation du discours (p. ex. répéter une information pour réparer un bris de communication. (Vion,2006) croit qu'elles reflètent également une forme sur les déplacements des idées. Pour les actes de reformulation, nous distinguons les reformulations effectuées sur sa propre parole et les reformulations effectuées sur la parole d'autrui, chaque type est susceptible de remplir des fonctions différentes dans le discours (Vion,1992). Dans notre cadre d'analyse, c'est le premier type qui est observé. Le quatrième type d'acte de discours de la composante des idées déplacement idéels est l'acte de conceptualisation des apprenants(Gagnon&Sasseville,2012). Gagnon la présente sous le terme de rapport au savoir. Même si les apprenants n'avaient pas besoin de définir les thèmes. Ils recourent à cette définition pour lancer les sujets et impliquer leurs camarades dans la discussion.



Ces quatre indicateurs théoriques, soit les actes d'étayage, de désaccord, de reformulation et de questionnement nous ont permis de mettre sur pied un premier cadre analytique pour l'observation des déplacements idéels dans le cadre de débats régulés. Nous avons mis à l'épreuve ces indicateurs avec des apprenants de 3^e année de l'université al Neelain dans le cadre des débats régulés afin de mieux les décrire, de les préciser et d'en percevoir les limites.

Méthodologie

Cette étude est de type descriptif interprétatif et exploratoire (Elloitt&Timuluk,2005 ; Savoie-Zajac,2003), visant à décrire la manifestation de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de débat régulé. Pour ce faire, nous avons procédé à une collecte de données basées sur l'observation (enregistrements vidéo) afin de dresser un portrait détaillé de ces manifestations, ce qui se réfère à une recherche descriptive interprétative. Dans cette section, nous montrons notre processus d'échantillons et nous expliquons notre méthode de collecte de données ainsi que notre démarche d'analyse.

Participants

Dans une logique d'échantillonnage raisonné (Johnson &Christenesen,2012), nous avons sélectionné les étudiants de troisième année de l'Université Al Neelain vu leur niveau supérieur qui devrait correspondre au niveau B1 du CECR. De plus, nous avons choisi dix apprenants grâce à leurs notes remarquables en expression orale et du fait de leur volonté à participer aux activités de débats. Les débats ont été menés avec dix apprenants volontaires, soit quatre filles et six garçons âgés entre 20 et 25. Tous ces apprenants

ont accepté d'être filmés durant les débats.

Méthode de collecte de données

Pour mener à bien notre collecte de données, nous nous sommes appuyés sur l'observation non participante. Nous avons observé 7 séances de débats d'environ 25 minutes chacun ayant lieu dans l'Université al Neelain.

Toutes les séances ont été filmées et enregistrés afin de permettre de les visionner à plusieurs reprises et pour effectuer l'analyse des séquences vidéos. Les activités se sont déroulées en conformité avec la modalité de mise en œuvre du thème choisi, la séance d'avant et la question initiale de l'enseignant qui visait à lancer le débat au début de chaque séance. Cette question est poursuivie de prise de position des apprenants par rapport à la question de la recherche. Ces prises de position sont transformées et évoluées à travers les échanges par les apprenants autour du thème sélectionné et des sujets émergents.

Résultats

Il convient maintenant de présenter quelques résultats issus de l'analyse des séquences vidéos. Nous rappelons que, parmi les différentes composantes de la compétence discursive à l'oral, nous nous concentrons sur quatre manifestations de déplacement idéal: les actes d'étayage, les actes de désaccord, les actes de reformulation et les actes de conceptualisation. Nous avons choisi de traiter de ces quatre indicateurs en raison de leur fréquence dans les débats observés. Pour chaque indicateur, nous présenterons les sous indicateurs émergents que l'exploration sur terrain a permis de dégager. Chaque sous indicateur sera illustré à l'aide d'extrait des débats régulés.

Les actes d'étayage

Les actes d'étayage représentent les manifestations de changements sur le plan des idées les lus observés dans les débats régulés analysées et, qui représentent 41% de tous les déplacements idéels repérés. l'études de 7 séances de débats nous a amené à distinguer deux sous indicateurs qui sont l'acte d'étayage raisonné et l'acte d'étayage illustratif.

Nous avons pu observer 33 séquences d'étayage illustratif (48%) comparé à 37 séquences d'étayage raisonné (52%). Les deux sous -indicateurs ont été repérés dans toutes les séances de débats. Notons que nous avons pu observer des participants qui ont étayé leur propres idées, mais également des participants étayant les interventions d'autrui.

Les interventions illustratives représentent celles visant à illustrer une position ou une idée en la situant dans l'expérience, dans le connu, en lui donnant une substance pour en clarifier le sens et le rendre plus crédible. Ces interventions peuvent prendre plusieurs formes, comme des exemples, des anecdotes, des hypothèses, etc. Regardons une intervention illustrative où un apprenant essaye d'étayer sa position en l'encrant dans ses expériences, le sujet porte sur la motivation de parler plusieurs langues étrangères :

Ahmed : moi personnellement quand j'ai commencé a étudier le français j'étais choqué par la difficulté de la langue françaises alors pour rendre la langue françaises plus vivant plus facile et plus amusant. J'ai pensée a chercher des choses qui m'intéressent et les voir en français et les émissions de télévision c'était très intéressant et après peu de temps je me suis habitué a parler en français et aussi a écouter le français après ça tout ce qui est

français me plait Cette intervention vient en soutien de la précédente intervention. L'apprenant illustre une idée en l'encrant dans l'expérience en parlant de sa propre expérience dans l'apprentissage du français en donnant un exemple de lui-même Cette intervention vient en complément de l'intervention précédente qui porte sur les conseils

Les interventions raisonnées, quant à elles comportent des éléments d'étayage spécifiques visant à fonder une prise de position antérieure. Ces éléments d'étayage sont des raisons. Ils sont souvent suivis de « parce que ». l'extrait suivant comporte une prise de position raisonne en répondant à la question du professeur sur l'effet de la pollution sur l'environnement. :

Enseignant : comment est-ce que vous allez organiser ce travail, comment est que vous allez nettoyer le quartier (.) vous allez le nettoyer tout seul ?

Ibrahim non () euh (.) comme mon ami charaf vient de dire par des () des()des groupes entre les gens () parmi des jeunes de quartier () oui etablir chacun groupe de [-] groupe de dix personnes()

Enseignant : est-ce que vous avez d'autres propositions a rajouter ?

Bachir :oui() je crois euh(. Je crois que la la pollution euh() de l'eau est plus grave pas rapport à d'autres polluants mais on doit faire euh () on doit faire par () on doit faire une chose pour résoudre l'atmos .. la la la [-] polluant de l'eau parce que euh() l'eau est tres euh() est très n ..est très euh()nécessaire pour euh (.) Chaque personne euh() dans la vie

Dans cet extrait, nous remarquons une intervention raisonnée de la part de Bachir.

Il propose un élément d'étayage pour appuyer sa prise de position même si son intervention ne répond à la question essentielle de l'enseignant. Ces éléments pourraient autant constituer des raisons que des critères. Il voulait montrer que la pollution de l'eau est plus grave en utilisant un élément de justification (parce que). (l'eau est très nécessaire pour chaque personne). Elle pourrait aussi servir à distinguer ce qui est nécessaire de ce qui ne l'est pas (parce que l'eau est très nécessaire pour chaque personne). C'est pourquoi ce sous-indicateur englobe les deux concepts (raison et critère).

Les actes de désaccord

Nous avons observé 16 séquences d'actes de désaccord dans tous les débats. Nous avons majoritairement repéré des actes de désaccord entière, soit 68,7% suivi par des actes de désaccord partiels (31,2 %). Il résulte de nos observation que lorsque les apprenants expriment leur désaccord, ils le font principalement, soit pour nuancer une intervention précédente, ou pour s'y opposer de manière plus ou moins ferme. Une intervention de nuance, bien qu'elle représente une opposition par rapport à une intervention précédente, ne vient qu'invalider partiellement l'intervention, ce qui contribue à remettre en circulation une idée transformée, ceci est montré dans l'extrait suivant :

Bachir : on trouve beaucoup de professeurs de l'université qui immigrerent euh(.) à d'autres pays pour euh(.)

E : quelles ont les conséquences négatives de cette immigration ?

Ahmed (répond à Bachir) : pas seulement les() les professeurs de l'université mais

aussi () beaucoup d'autres euh (.) beaucoup d'autres personnes compétentes(.) par exemple les (.) les (.) médecins

Dans cet exemple, Ahmed vient nuancer la proposition de Bachir en soulignant que l'immigration de et ses effets négatifs ne se résument pas seulement aux professeurs mais elle s'élargit pour toucher les médecins et d'autres métiers. Nous y observons que, si l'apprenant propose cette nuance, c'est probablement parce qu'il n'est pas en accord total avec l'intervention précédente car il la jugeait limitative dans sa prise de position initiale. Ahmed approfondit donc l'intervention initiale de Bachir.

Il paraît aussi que les apprenants lorsque ils expriment un accord de nuance, c'est principalement pour faire avancer la discussion dans le bon sens. Par contre, les oppositions entières se traduisent par l'expression d'un désaccord franc qui tend à invalider une idée ou un propos ou, en d'autres termes tend à évacuer l'intervention précédente du tissu discursif.

Il se peut également que les interventions soient totalement invalides, les apprenants s'empressent de l'évacuer du tissu discursif, contrairement aux interventions de nuance, les interventions d'opposition tendent à invalider nettement une idée ou un propos. L'extrait suivant qui porte sur le travail de la femme donne l'exemple de ce type de désaccord

Mirghani : on peut dire Il faut chercher un travail euh(.) ça permet d'organiser le temps entre le travail et la maison (.)

E : donc travailler à temps partiel ?

Mirghani : oui



Maha : elle est satisfait de travailler à l'intérieur et à l'extérieur de la maison(.) je ne sais pas pour moi (.)

Ahmed :moi personnellement je proteste parce que l'absence des parents est très grave parce que quand le père travaille la mère elle-même elle travaille et que tous les deux soient absents de la maison (.) Et que les enfants restent seuls avec par exemple un baby sitter [.....] Comme il est possible de le remarquer dans cette séquence, l'intervention d'Ahmed s'inscrit nettement en opposition avec l'intervention précédente. L'expression « je proteste » marque le désaccord entier avec l'intervention précédente qui met l'accent sur la nécessité du travail de la femme. **Les actes de reformulation** Nous avons observé 13 séquences d'actes de reformulation dans notre corpus. Bien que les actes de parole peuvent reprendre les intervention de sa propre parole ou la parole d'autrui, les actes de paroles repérées portaient uniquement sur sa propre parole. Pour ce qui d'actes de sa propre parole, l'analyse de données nous a amené à identifier un seul élément de reformulation, soit « c'est à dire » qui est dominant dans toutes les actes de reformulation. Quant aux actes de reformulation d'autrui, ils sont faits par l'enseignant pour rectifier l'intervention précédente. L'extrait prochain montre un exemple de reformulation Ibrahim : quand on dit c'est les raisons économiques (.) c'est-à-dire de l'impossibilité de trouver un travail (.) Dans cet extrait l'intervenant tend à expliquer le terme raisons économiques par un autre mot plus simple « l'impossibilité de trouver du travail ». Dans la plupart des intervention, l'apprenant reformule sa propre parole en la complexifiant ou en la clarifiant. L'apprenant recourt à ces reformulations

qu'on peut appeler préventives lorsqu'ils se sentent que sa formulation initiale est mal comprise ou qu'elle n'était pas adéquate ou inexacte. Dans l'exemple ci-dessus, l'intervenant reformule une partie de son discours en le modifiant.

Les actes de questionnement

Dans les débats analysé, nous avons ciblé 6 séquences d'actes de questionnement où les apprenants posaient des questions à leurs camarades. Nous avons distingué deux catégories de questionnement, l'une avait pour objectif de mettre à l'épreuve une intervention précédente(50%), l'autre visait la clarification (50%) d'une intervention mal formulée ou incompréhensive. Bien que cet acte ne semble pas faire partie du déplacement idéal mais son rôle de transformation et de clarification des points de vue semble fortement lié à la compétence discursive. Notons que ces actes discursifs ne sont pas présents dans tous les débats. Les questions de la mise à l'épreuve renvoient à des interrogations lancées par les apprenants à travers lesquelles ils invitent leurs interlocuteurs à valider leurs interventions ou un objet discursif spécifique. Dans l'extrait suivant, l'acte de questionnement s'inscrit dans une longue séquence où les apprenants interviennent afin d'étayer la position selon laquelle la femme ne peut pas exercer n'importe quel travail .

Ahmed : si vous me permettez(.) je voudrais poser une question à maha parce que c'est la seule femme parmi nous (.) maha en tant qu'une femme tu viens de dire ce n'est pas une question d'argent (.)c'est une question de liberté ou de se réaliser dans la société (.) ma question pour toi et la suivante (.) est ce que tu es d'accord que la femme exerce n'importe quel travail quel que soit la nature de ce travail ?

L'exemple met en évidence une question de mise à l'épreuve qui invite les apprenants à s'interroger sur une position ou un objet discursif partagés par plusieurs apprenants, selon laquelle la femme peut exercer n'importe quel métier. Comme il est possible de le remarquer, le rôle discursif des questions de mise à l'épreuve n'est pas de demander de clarification ou de marquer un désaccord mais plutôt d'inviter, par la question, à la manifestations d'acte de désaccord ou de prise de position différente par rapport à un point de vue accepté par plusieurs apprenants. Quant aux questions de clarification, elles sont posées par les apprenants pour de demander aux interlocuteurs de clarifier, expliquer ou faire le point sur un point de vue ou une prise de position spécifique. L'extrait prochain fait l'objet d'un débat sur les avantages et les inconvénients du téléphone portable :

Bachir : mais on peut dire euh (.) i y a un équilibre euh() équilibration entre les avantages et désavantages () sur le téléphone portable (.)

Ahmed : comment ça ?

Bachir (en riant) : le téléphone portable a 50 avantages et 50 désavantages comme ça (.)

Dans cet exemple, la question des apprenants incite aux interlocuteurs d'étayer sa prise de position selon laquelle le téléphone portable a des avantages et des désavantages. Dans ce cadre, les actes de questionnement sollicite une explication en demandant au locuteur de justifier son intervention précédente.

Conclusion

En conclusion, notre recherche indique que les manifestations de la compétence discursive en contexte de débat régulé sont

complexes et variées. Nous croyons que nos résultats soutiennent l'importance de préciser le regard posé sur la compétence discursive en contexte pédagogique dominé par l'interaction. Si l'on a tendance à enseigner et à évaluer cette compétence sur la base de critère large comme l'organisation du discours, il convient de se demander si les enseignants dirigerait leur attention sur des actes discursifs particuliers, comme la manière dont les apprenants expriment leurs désaccords, étayent leurs points de vue ou reformuler de propos d'autrui. Il convient également que les enseignants portent leurs attentions sur la variété des actes discursifs manifestes par les apprenants ainsi que sur la correspondance de ces indicateurs avec leur niveau en français. Bref nous nous questionnons sur la pertinence didactique de l'utilisation de critère descriptif appuyé sur des indicateurs observables qui peuvent faire l'objet d'interprétations dans l'évaluation et l'enseignement de la compétence discursive à l'oral. Cette recherche a permis de dégager des indicateurs et d'en décrire les manifestations en proposant de nouvelles pistes pour l'observation de la compétence discursive à l'oral et en initiant une réflexion sur l'évaluation de cette compétence dans des activités interactionnelles.

Références

- Angouri, J., & Locher, M. A. (2012). Theorising disagreement Journal of Pragmatics(44), 1549-1553.
- Apothéoz, D., & Miéville, D. (1989). Matériaux pour l'étude des relations argumentatives Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Suisse: Peter Lang.



- E., & Pouliot, M. (2005). Introduction: pourquoi repenser l'enseignement des langues? Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 7-40). Lille: Presses du Septentrion.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). *Descriptive and interpretive approaches to qualitative research*.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
- Grandaty, M. (2001). *Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1*. *Repères*, 24-25, 137-150.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (4e éd.). United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kim, J.-M. (2001). *Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen* (Doctorat), Université Lumière, Lyon.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). *Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement*. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144.
- Lipman, M. (2003/2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, Trad. 2e éd.). Bruxelles: de Boeck et Larcier.
- Martinot, C. (2010). *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique?* *Travaux de linguistique*, 61, 63-96.
- Martinot, C., & Romero, C. (2009). *La reformulation : acquisition et diversité des discours*. *Cahiers de praxématique*(52), 7-18.
- Mohamed Hassan, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte*. (Ph.D), Université de Montréal, Montréal.
- Mondada, L. (2006). *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants*. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2012). *Video analysis and the temporality of inscriptions within social interaction: the case of architects at work*. *Qualitative Research*, 12(3), 304-333.
- Language and Literacy* Volume 17, Issue 4, Special Issue 2015 Page 71
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Points.
- Nonnon, É. (1996). *Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration*. *Langue française*, 112(1), 67-87.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.



Pekarek-Doehler, S. (2006b). Compétence et langage en action. Bulletin VALS-ASLA, 84, 4-45.

Pochon-Berger, E. (2010). La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants français. ((Thèse de doctorat inédite)), Université de Neuchâtel, Suisse.

Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). Pour une expression orale de qualité. Montréal, Canada: Les Éditions Logiques.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). Penser ensemble à l'école: des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action Québec: Les presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), La

recherche en éducation. Étapes et approches (3e éd., pp. 123-148).

Searle, J. R. (1972). Les actes de langage. Essai de philosophie du langage. Paris: Hermann.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première. Belgique: de Boeck

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1990). Threshold. Cambridge: Conseil de l'Europe.

Vion, R. (1992). La communication verbale. Analyse des interactions. Paris: Hachette Supérieur.

Vion, R. (2006). Reprises et modes d'implication énonciative. La linguistique, 42(2), 11-.