

**Etude expérimentale des échanges oraux en classe de FLE en vue de développement de la compétence discursive**

Ashraf Mohammed Ahmed Abdelghaffar - Mohamed - Tahir Hamid Ahmed Hamid

**Abstract**

This study presents the role of debate in developing discursive competence oral . The research is conducted with third grade French students at Nilein university. The problematic of the study is that monogeries activities in classroom don't allow students to interact in argumentative situations which is insufficient for describing language interaction. Consequently, the aim of this study is to approach the debate as a learning device to develop discourse competence and show the role of the teacher in leading the participants. The method of analysis used for this research is a descriptive and interpretive method based on observing students while debating. This article led us to some results such as developing exchanges and confrontations of ideas between students, using discursive connectors, expressing accord and discordance in French language.

Key words : Discourse competence, debate, interaction, TFL (teaching French as a foreign language), pragmatic competence

**المستخلص**

تتناول هذه الدراسة دور المناظرة في تنمية القدرات النقاشية في قاعة الدرس تمت هذه الدراسة مع طلاب الفرقة الثالثة لغة فرنسية بجامعة النيلين مشكلة البحث تكمن في ان التمارين الأحادية لا تسمح للطلاب بالتفاعل باللغة الفرنسية في مواقف تتطلب المحاججة . لذلك تهدف الدراسة الى تجربة المناظرة كوسيلة تعليمية لتنمية القدرات النقاشية وبيان دور الاساذ في قيادة الطلاب . طريقة البحث المستخدمة هي الطريقة الوصفية الاستقرائية التي تقوم على ملاحظة الطلاب اثناء النقاش لقد قادتنا هذه الدراسة الى بعض النتائج منها: تنمية القدرة التفاعلية, ومواجهة الافكار بين الطلاب, ادوات الربط الخطابية فضلا عن التعبير عن موافقة او عدم موافقة رأي الاخر الكلمات المفتاحية : الفرنسية للناطقين بغيرها, المهارات النقاشية, مناظرة, تفاعل, المخاطبة الشفهية, المهارات البراغمية

**Résumé**

La présente étude traite du rôle du débat dans le développement des compétences discursif a l'oral chez les apprenants du français a l'université du Nilein. La problématique de l'étude est que les activités monogérées menées en classe n'aide pas de développer une compétence argumentative qui permet aux apprenants d'agir dans une situation polygérée. L'objectif de l'étude est de montrer le rôle du débat dans le développement des compétences discursive ainsi que le rôle

de l'enseignant en tant que modérateur dans la animation du débat. nous avons donc procédé à une méthode descriptive exploratoire basée sur l'observation des apprenants durant les débats. Cette étude nous a permis de dégager quelques résultats tels que l'évolution des échanges et la confrontation des idées, l'utilisation des connecteurs logiques et l'expression d'accord et désaccord en français.

Mot clés : FLE, compétence discursive, débat, interaction, communication orale, compétence pragmatique

## Introduction

L'apprentissage de la langue étrangère doit normalement mener l'apprenant à une maîtrise de l'usage de cette langue dans des situations de communication concrètes dans sa vie de tous les jours, donc l'apprenant doit maîtriser l'acte de langage à acquérir par son apprentissage de la compétence pragmatique mais malheureusement les choses ne sont pas aussi simples car nous avons constaté que nos apprenants arabophones soudanais malgré parfois la durée de l'apprentissage du français ne parviennent pas ou parviennent difficilement à acquérir et à produire les actes de langage dans une situation de communication en langue française.

### 1.1 L'objectif de la recherche

L'objectif de cette étude est de construire une compétence à débattre c'est-à-dire, une compétence langagière à travers la pratique de débat nous visons à développer plus précisément la capacité discursive chez les apprenants non francophones. Nous voulons savoir comment les compétences discursives se manifestent dans les débats régulés et pour ce faire nous voulons tracer dans les interventions des apprenants les différentes composantes de la compétence discursive qui permettent aux apprenants de confronter leurs opinions, de réfuter les points de vue de l'autre. Bref l'objectif de cette recherche s'articule autour de deux points essentiels

- Décrire et comprendre la manifestation de la compétence discursive dans le cadre des débats régulés
- Décrire et comprendre la manifestation de la compétence interactionnelle dans le cadre des débats régulés

### 1.2 Problématique

Cette étude s'inscrit donc dans le cadre de la didactique des langues qui est un domaine de langue où seront posées des questions à la fois d'ordre didactiques sémio-linguistique, pragmatique. Ce dernier étant le central de notre étude puisque la compétence discursive en est une composante. En effet, les cours d'expression orale sont basés sur les dialogues simulés et l'exposé, ces activités sont présentes presque dans toutes les universités et présentent un contexte riche pour évaluer l'acquisition du lexique et de règles grammaticales étudiées dans les manuels. Toutes fois, ces activités ne sont pas de nature à évaluer la compétence argumentative, une compétence indispensable à partir du niveau B1. De là vient l'idée de l'introduction d'une pratique permettant l'implication de tous les apprenants dans une situation interactive, qui leur permet d'agir en situation d'interlocution où ils prennent les paroles en défendant leurs points de vue, qui leur permet également de prendre part à un processus de recherche philosophique en collaboration, donc le questionnement qui se pose, comment la compétence discursive se manifeste-t-elle dans le cadre des débats régulés ? Dans cette optique, les apprenants sont invités, par l'enseignant-animateur à aborder des sujets complexes traitant des questions quotidiennes.

Au niveau de la dynamique interactive de la classe, nous visons la restructuration des routines communicatives des enseignants et des apprenants car les uns et les autres doivent mettre en place des pratiques qui permettent une nouvelle forme d'interaction.



Dans les activités traditionnelles de classe, même si l'attention est portée à la formulation du discours et aux compétences acquises, le contenu ne constitue pas un véritable jeu communicatif, c'est à dire l'absence de l'aspect argumentatif du discours. Les tâches communicatives exploitent d'ailleurs un matériel préconstruit qui sont souvent très répétitives. Ceci nous amène à poser la question suivante. A quel point la situation interactive pourrait-elle mobiliser la compétence communicative orale ?

Nos apprenants manquent d'activités permettant le développement de la compétence argumentative, ce qui en résulte qu'en troisième année les productions orales et leurs argumentations restent élémentaires par rapport à leurs niveaux. Nous pouvons attribuer ce déficit au manque d'activités qui suscitent chez l'apprenant la confrontation. Par ailleurs, les sujets argumentatifs proposés aux apprenants sont abordés dans la production écrite. L'effet produit dans ce cas est faible au niveau de l'énonciation car l'énonciateur se trouve dans une situation de communication caractérisée par l'absence quasi-totale d'un destinataire et même si l'apprenant fait un grand effort pour l'imaginer, il reste fictif. C'est dans ce sens qu'on pose la question suivante : quelles sont les difficultés d'argumentation chez les apprenants de troisième année ? comment par le biais de débats menés en classe de langue sur un thème controversée peut-on développer une compétence argumentative à l'oral ?

A partir des séances filmées, il nous convient d'observer la qualité du discours produit. En effet, nous nous intéressons aux éléments susceptibles de rendre le

discours plus cohérent. L'enseignement et l'évaluation de l'oral semblent constituer une activité difficile à gérer sans indications pour orienter le quoi enseigner et le quoi évaluer. En effet, la grille d'évaluation de fin de semestre pour le module de l'expression orale ne propose pas les composantes de la compétence discursive. Cette grille propose des indicateurs liés aux activités mono- gérés en effet : on se questionne sur la qualité des informations, la compréhension du sujet et le dosage des informations.

Par exemple, la qualité des informations peut sembler opportun dans le sens où il oriente l'observation vers la capacité du locuteur à sélectionner des informations impertinentes en amont de la communication orale. Cependant, dans un espace pédagogique interactif comme le débat, ces indicateurs ne semblent pas convenir puisque, l'objectif est rarement de transformer des informations sur un sujet donné mais plutôt de se positionner, de délibérer, d'écouter et de questionner sur des sujets rarement familiers ou déterminés l'avance. Evidemment, en contexte d'interlocution, l'objectif de l'observation n'est pas de détecter des indicateurs de savoir préalablement organisés en dehors de la situation d'interlocution, puisqu'il n'est pas facile pour l'interlocuteur d'organiser à l'avance des interactions dont il ne connaît pas l'orientation. Le questionnement qu'on pose : quels sont les indicateurs du discours qui permettent d'observer et d'évaluer la compétence discursive ? comment le débat en tant que situation d'interlocution réelle peut-il manifester les actes discursifs ?

### 1.3 Hypothèses

La première hypothèse repose sur le statut du débat dans la didactique des langues et sur la place qu'on lui attribue dans l'enseignement. Les représentations portées par les enseignants et les élèves de cette pratique indiquent que le débat a été introduit occasionnellement dans les cours sous forme de petites discussions faites par le groupe de classe en réaction d'un exposé présenté pour terminer le cours, d'où la faiblesse des apprenants en matière de l'argumentation et de discursivité. Nous supposons que le débat en tant qu'une situation d'interlocution où les intervenants prennent les paroles, se confrontent et prennent position va leur permettre développer une compétence discursive sans oublier les sujets complexes qu'ils abordent et le rôle qu'ils jouent dans l'expression de points de vues.

Pour communiquer, il ne s'agit pas d'apprendre des formes linguistiques, mais plutôt de savoir approprier ces formes dans un contexte. Ainsi acquérir une compétence communicative dans une langue étrangère est le but ultime. Nous pensons que la situation interactive favorise le développement de l'expression orale en choisissant un thème motivant qui implique tous les apprenants et les encourage à prendre chacun son tour de parole. La situation d'interaction permet à l'apprenant de découvrir le plaisir de participer au milieu d'un groupe.

Nous supposons également que l'analyse des données nous amènera à poser l'hypothèse d'une possible relation entre d'une part les sujets à débattre en classe et les compétences argumentatives qui est l'une des composantes discursive et d'autre part la présence marquée de l'usage de marqueur du discours. . Nous imaginons

que l'apprenant a besoin d'une situation où sont proposées plusieurs thèmes à discuter. Ceci n'existe pas dans les activités de classe proposées par l'enseignant de l'oral. De plus, les activités de l'argumentation sont plutôt présentes dans les activités de production écrites

Comment les débats pourraient-ils mobiliser les actes du discours chez les apprenants ? pourrions-nous nous attendre à observer un discours nuancé ?

### 2. Corpus

Cette présente étude se propose d'analyser deux types de corpus que nous avons recueillis auprès de deux groupes différents, un groupe expérimental qui comprend 10 apprenants, quatre filles et six garçons. Ils sont en troisième année et apprennent le français langue étrangère. Nous avons réalisé avec eux 8 séances, à raison de 25 minutes par séance. Toutes les séances se sont déroulées à l'université du Nil en sauf deux ou trois séances qui ont eu lieu à l'institut français de Khartoum. L'âge des apprenants varie entre 20 et 25 ans. En ce qui concerne le choix des thèmes, les apprenants disposent de 15 minutes après chaque séance pour se mettre d'accord sur le thème à discuter la séance suivante. L'enseignant intervient au cas où les apprenants ne parviendraient pas à trouver un thème discutable. Ils proposent un certain nombre de thèmes et c'est aux apprenants de sélectionner le thème qui les intéresse. Il est proposé à ce groupe des activités discursives (débat) qui sont caractérisées par la gestion collaboratives localement accomplie d'un déroulement de l'interaction imprévisible présupposée de la part des apprenants, la mobilisation des capacités cognitivo-discursives diverses.



Selon Vygotsky, la tâche qu'une situation sociale propose à l'apprenant constitue un véritable élément fonctionnel dans le développement de ses capacités langagières et dans cette perspective, le fonctionnement interactif pré planifié et contrôlé par le professeur et par le canevas, semble présenter des conditions pauvres pour l'apprenant avancé, tandis qu'un accomplissement interactionnel plus créatif offre un cadre riche tant qu'il dépend de la réaction dans l'immédiat et non pas d'une préparation préalable.

### 3.. La collecte des données

Pour mener à bien notre collecte de données, nous nous appuyés principalement sur l'observation. Nous avons observé 8 séances de débats régulées d'environ 25 minutes chacune, ayant tous lieu dans la salle de classe de l'enseignant participant. Toutes les séances étaient enregistrées et filmées afin de nous permettre de les visionner a plusieurs reprises ainsi que d'effectuer la majeure partie d'analyse. Lors des séances, l'ensemble des apprenants étaient invités à participer aux échanges. L'objectif qui a été poursuivi par ces enregistrements était double : promouvoir la communication orale en mettant l'apprenant au centre d'une situation d'interaction mobilisant ses connaissances acquises pendant ces trois années d'apprentissage de français et développer la compétence cognitive en effectuant des recherches sur internet pour obtenir des informations sur le thème a discuter. Cette étude s'intéresse au texte intégral afin de dégager les éléments discursifs de la communication sans prendre en compte les comportements communicatifs de l'apprenant.

### 4. Méthode d'analyse

Nous avons réalisé une recherche de nature inductive/qualitative portant sur une composante de la compétence communicative puisque l'analyse déductive est considérée comme un ensemble des procédures visant de traite des données brutes, guidées par les objectifs et la question de recherche (Thomas 2006). L'induction dans notre étude s'appuie sur les théories, hypothèses, intuition à la lumière de l'expérience et l'observation que nous avons menées en classe. Ainsi, nous passons du général vers le spécifique ; cela signifie qu'à partir des faits observés, nous aboutissons à une idée par généralisation.

Nous visons lire à plusieurs reprise les données, a les interpréter ce qui en fait la composante principale de l'analyse. Ensuite, nous allons développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de références ou un modelé. Ce modèle contient des catégories clés et des sous-catégories et les procédures développées et identifiées pendant notre processus d'analyse.

Nous soulignons que les résultats de l'analyse proviennent des interprétations après le codage des données, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience car dans la plupart des analyses inductive les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas de la réponse souhaitée par le chercheur (Thomas 2006). Ainsi, les objectifs de la recherche tels qu'ils sont identifiés au départ, fournissent un point de vue, une perspective pour conduire l'analyse de ces données.



Dans cette recherche, nous allons procéder à une lecture attentive et approfondie des interventions des participants, nous allons les lire plusieurs fois jusqu'à ce que nous soyons familier avec le contenu et que nous ayons une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte. L'étape suivante consiste à identifier et à catégoriser des segments de texte qui présentent une signification spécifique et unique. Nous créons ensuite une étiquette pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle cette unité de sens est assignée. Les catégories émergentes seraient liées principalement à la question de recherche. Ces catégories sont généralement créées à partir des phrases ou des sens trouvés dans les portions de texte. Ensuite nous procédons à la révision et le raffinement : à l'intérieur de chaque catégorie, nous allons chercher des sous-catégories qui incluent des nouvelles perspectives.

Les catégories peuvent être ensuite intégrées dans un cadre de référence, ces nouveaux réseaux de concepts peuvent inclure des réseaux ouverts. Pour être cohérent avec le processus d'analyse inductive générale, de tels réseaux de concepts représentent le point final de l'analyse « une catégorie tient à tout un ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories » (paillée et Muccheilli, 2003, p.149).

En bref, notre étude est empirique dans la mesure où d'une part, elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation : celles-ci correspondent à un corpus oral constitué par la transcription d'une activité communicative enregistrée en contexte didactique. Elle est qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une

analyse interprétative de données. Nous rejoignons aussi A.Mucchielli qui considère la méthode qualitative comme : « une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données [...] la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). » (2004 ;212-23).

#### 5. Qu'entend-on par compétence ?

Selon (Levy-Leboyer 1996) il s'agit d'un répertoire des comportements rendant efficaces des personnes dans une situation donnée. Selon (tardif 1994), la compétence et un système de connaissances organisées en schémas opératoires permettant la résolution des problèmes. Selon (le Boterf 1994) il s'agit d'un savoir agir reconnu, selon (Toupin 1995), elle consiste en la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation des savoirs, des habiletés et des attitudes. Le seul trait entre les définitions est d'appréhender la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans les tâches situées.

Perrenoud(2000) pense que ces trois citations ont un point commun : les ressources ne sont rien s'ils ne sont pas mis en situation et si on ne sait pas en servir et par conséquent mobiliser, coordonner, orchestrer sont des concepts clés pour penser l'organisation de l'action complexe.



Dans la même perspective PERRENOUD (1997) définit la compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation. Cette capacité s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. Pour lui il faut mobiliser les connaissances et les ressources dont on dispose en situation, il donne l'exemple des langues étrangères « quiconque a appris d'une langue étrangère à l'école a, par exemple, l'expérience de l'écart entre les connaissances linguistiques accumulées en classe et sa capacité de les mobiliser en situation de communication écrite ou orale. Pourtant, à l'école on passe des heures à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Que reste-t-il de ces efforts lorsqu'on est interpellé à l'improviste par un touriste étranger qui cherche son chemin ou qu'on doit soi-même se débrouiller dans un autre pays ? » « l'enseignement des langues étrangères a évalué vers des méthodes orales, pour dépasser la contradiction bien connue entre les études et la pratique. Nul ne doute que ce soit un progrès. Est-il à la mesure de ce qui est nécessaire pour développer chez tous les élèves de véritables compétences de communication dans une langue étrangère ? » (PERRENOUD, 1997,25-26).

PERRENOUD (1997,56) considère l'école comme un lieu contribuant à la construction des compétences « A mon avis, la scolarité générale peut et doit, autant que les formations professionnelles, contribuer à construire de vraies compétences. Ce n'est pas uniquement une question de motivation ou de sens, c'est une question didactique centrale apprendre à expliquer un texte pour apprendre n'est pas apprendre, sauf à des fins scolaires, parce qu'il y a autant de

façons d'expliquer ou d'interpréter un texte que de perspectives pragmatiques » PERRENOUD (1997,56). Pour lui l'apprentissage à l'école ne doit pas se limiter à la réalisation des activités scolaires pour avoir de bonnes notes ou pour passer au niveau supérieur mais il doit dépasser tout cela, il doit être utilitaire et avoir sens dans la vie sociale de l'élève, sinon il tardera pas à l'oublier.

### 5.1 Compétence et tâche collective

(Bronckart, Dolz 1999) part de l'analyse des tâches collectives et évalue l'efficacité des performances d'individu confrontées à ces tâches puis il déduit les compétences qui seraient requises s'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes sans porter attention au caractère inné ou acquis. Pour (Bronckart, Dolz), les tenants du courant chomskyen sont tentés de réduire l'humain à ses seules dimensions biologiques. Ce courant ne présente aucun intérêt pour l'éducation – formation, ils n'accordent aucun rôle ni statut aux apprentissages qu'ils soient naturels ou scolarisés.

Bronckart met en évidence deux mouvements d'orientations différents l'un part des propriétés de l'individu vers l'adaptation du milieu, l'autre part des exigences du milieu aux capacités requises des sujets.

### 5.2 Capacités et compétences

Selon Perrenoud la distinction entre capacité et compétence n'est pas univoque, il souligne que les capacités désignent des opérations qui ne renvoient pas à une famille identifiée, mais qui désignent des potentialités relativement indépendantes des contextes. La mise en œuvre de ces capacités dépend de leur contextualisation et de leur orchestration avec d'autres ressources.

Et dans ce sens, une capacité ne gère pas la globalité d'une situation car elle n'est qu'un ingrédient, une ressource parmi d'autres. Par contre, les compétences mobilisent des ressources, des capacités et appartiennent à une famille identifiée. Perrenoud résume que la compétence c'est la maîtrise globale de la situation pour assurer un résultat en mobilisant et orchestrant, en parallèles ou en succession, un ensemble de capacités, de savoirs et d'informations. Dans cette perspective, (Le Boterf, Guy) avance que la compétence n'est pas un état. C'est un processus, un savoir agir. Le sujet compétent est celui qui est capable de mobiliser et mettre en œuvre de façon efficace différentes fonctions d'un système ou interviennent des ressources : des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux.

### 5.3 La compétence de communication

Sophie Moirand (1982) définit la compétence de communication comme connaissance et appropriation. Elle propose un modèle qui repose sur quatre composantes essentielles :

La compétence linguistique : c'est l'appropriation et la connaissance des règles grammaticales, lexicales, sémantiques et des modèles phonétiques.

La compétence discursive qui est définie comme la connaissance et l'appropriation des différents types discursifs en s'adaptant à la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

La compétence sociolinguistique qui est entendue comme la connaissance et l'appropriation des règles sociales et les

normes d'interaction entre les individus et les institutions.

La compétence référentielle pour MOIRAND c'est une compétence qui relève de l'expérience et de la connaissance du monde et leur relation (connaissance du monde : connaissance de certains lieux, personnages, symboles, produits, faits ...partagée par une majorité des membres d'un groupe sociale.

Selon les linguistes Cananl et Swain la compétence de communication inclut trois compétences au maximum

La compétence grammaticale constitue la connaissance des éléments lexicaux, les règles de la grammaire, de la syntaxe, de la morphologie de la sémantique et de la phonologie.

La compétence sociolinguistique inclut notamment la compétence socioculturelle qui est la connaissance des règles sociales et les normes d'interaction et une compétence discursive (l'habilité à interpréter et utiliser les différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication). Ces règles du discours concernent surtout la cohérence et la cohésion textuelle.

La compétence stratégiques c'est à dire les différentes stratégies de communication qu'emploie le locuteur pour gérer les ruptures de communication. Cela propose que l'apprenant évite d'utiliser les règles grammaticales non maîtrisées. Pour Hymes (1984) la compétence communicative n'est pas seulement une compétence linguistique, c'est-à-dire il ne suffit pas de connaître les règles (de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de la phonologie)



pour un maitrise fonctionnelle de langue mais il est nécessaire de s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte dans lequel la situation se déroule.

Les trois modélisation de la compétence de communication sont schématisées comme suivant

le modèle de Hymes  $\longrightarrow$  CC = règles linguistiques + règles d'emploi

le modèle de Canal et Swain  $\longrightarrow$  CC = CL+CS+CST

le modèle de Moirand  $\longrightarrow$  CC=CL+CD+CS+CR + actualisation des stratégies individuelles de communication.

- CL :compétence linguistique
- CST : compétence stratégiques
- CD :compétence discursive
- CS : compétence sociolinguistique

Pour récapituler, on remarque que la compétence discursive et référentielle ne sont pas introduites dans la définition de Canal et Swain (1980) qui limitent la compétence de communication en trois compétence principales (grammaticale, sociolinguistique et stratégiques). Par contre, Moirand considère la compétence discursive comme étant une composante indispensable à la communication car elle permet à l'apprenant de mettre en œuvre tous les acquis et d'utiliser les outils linguistiques, stratégiques et sociolinguistiques.

### 6. Le débat de classe un dispositif d'apprentissage

Débattre sur un sujet précis signifie « fournir des raison des arguments de nature verbale qui soutiennent, justifient, expliquent cette position » (B. Shneuwely, 1988 :167). Pour A. Hella le debat consiste « à persuader un auditoire en bonne partie méfiant ou hostile , et doit en plus dans des circonstances matérielles très particulières : temps de parole limité, rôle

accru à l'improvisation et du don de riposte, nécessite de savoir à la fois écouter l'autre et le convaincre ». pour kerbrat orechionni (1990)le débat est une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier. Vion (1992) va dans le même sens en soulignant que le débat pourrait être conflictuel. Le débat qui pourrait faire intervenir plusieurs apprenants sur un thème donné, reste peut être la meilleur outil pour faire travailler les arguments, la structuration du discours avec ses différentes composantes.

### 6.1 Forme et type de débats

Selon (Dollz et B shneuwly) il existe trois type de débats différents types de débats :

- Le débat d'opinion qui porte sur les croyances ou les opinions . il a pour objectif de regrouper les point de divergences et de convergences des différentes positions afin de changer la position de l'autre et modifier la sienne comme on le voit dans le débats télévisés
- La délibération qui est une forme d'argumentation dans l'objectif de prendre une décision pour résoudre un problème en mettant au points des traces et des accords.
- Le débat pour résoudre un problème dans l'acquisition de connaissances : son argumentation vise une vérité épistémique . il est considère comme un outil d'apprentissage car il se focalise sur la confrontation des hypothèses en se basant sur des faits ou des phénomènes réels. C'est sur ce type de débat que s'inscrit notre étude dans la mesure où il nous permet de détecter les indicateurs discursifs et le degré de leur apparition. Ces indicateurs se manifestent au fur et à mesure que les apprenants confrontent leurs idées en créant une situation conflictuelle.

## 6.2 Le débat de classe une pratique discursive

Sur une base épistémologique interactionniste, mobiliser des compétences langagières suppose essentiellement la prise en charge des activités discursives contextualisées et interactionnistes. En effet, ce courant de la linguistique, repose l'idée du développement langagier sur la variabilité des compétences, leur construction et leur mobilisation étant étroitement dépendantes des configurations discursives et interactionnelles au sein desquelles elles sont mobilisées (Pekarek-Doehler, 2000). Pour (Garcia-Deanc (1998), le dialogue argumentatif en tant qu'activité permet l'appropriation des connaissances sur le plan du contenu disciplinaire et le développement des conduites argumentatives sur le plan langagier. Dans cette optique Nonnon (1990) remarque que c'est souvent le débat polémique qui est pris comme prototype de l'activité argumentative en classe, ce qui réduit l'argumentation à l'opposition binaire d'argument et contre argument au service de la Co-construction des connaissances.

Dans cette logique, Pekarek-Doehler (2000) souligne que l'organisation et l'élaboration du discours ne sont pas prise en charge de façon isolée par un sujet parlant, mais plutôt Co-construit de façon continue au cours d'une situation de communication orale. Tout ceci nous amène à supposer que le débat avec sa dimension sociale et communicative où les apprenants sont amenés à argumenter et confronter leur point de vues, est un espace interactif et discursif qui permet d'observer la manifestation des indicateurs discours.

## 7. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est une personne ressource dont le rôle consiste à mettre en disposition de l'apprenant tout ce qui pourrait lui servir pour réussir sa discussion. Autrement dit, les outils linguistiques et techniques nécessaires à cet échange « le rôle de l'enseignant bascule entre arbitre ou animateur : il est crucial et délicat. Sa responsabilité sur deux points suivants. sur la forme : définir les règles et veiller à leur application. Sur le fond : souligner et structurer le contenu » (O.Brenifier, 2002 p.35). En d'autres termes, l'enseignant s'assure du bon déroulement du débat en le recadrant et en se montrant garant aux hors sujets. L'enseignant ne donne pas son avis pour ne pas influencer les apprenants car les apprenants dans une situation sont acteurs de leur apprentissage. Dans le cas d'inintelligibilité l'enseignant intervient « relancer les échanges, reformuler des opinions et des arguments qui pouvaient manquer de clarté pour le reste de groupe » Martin (2005, p.28).

## 8. La compétence interactive et le débat

Tout interaction implique des participants au minimum deux. Les participants ont un certain statut et un rôle dans l'interaction. Par ailleurs, dans une interaction (Goffman 1974, Grice 1979), il y a une alternance de tours de parole car la conversation ou la discussion est un texte composé à plusieurs. Pour construire ce texte, la coopération entre les participants est nécessaire. de plus dans une situation d'interaction chacun a le droit de parler, d'écouter et de répondre. Cette situation s'adapte au débat « le débat consiste à jouer de manière compétitive dans la coopération » (Vion, 1996). « c'est une confrontation d'opinions à propos d'un objet » (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Ces deux acception nous permettent de constater que la situation de débat est une situation interactive et que la compétitivité et la confrontation qui la caractérise, permettent d'observer les indicateurs discursifs

Selon (Giordan & Devecchi, 1987, Herbert, 2004), il faut de la divergence et de la confrontation pour que les savoir se construisent. Dans cette optique, nous supposons que le débat en tant que situation d'interaction qui fait intervenir plusieurs apprenants sur un thème donne reste le meilleur outil pour faire travailler l'argument, la structuration du discours. Nous pouvons faire observer aux apprenants ce qui se passe lors du débat filmé

### 9. Récapitulation

Pour récapituler, nous dirons que la compétence que ce soit interactive ou discursive devrait être développer dans une situation d'interlocution dans laquelle les apprenant échangent et prennent position vis avis des propos exprimés. D'ailleurs, la construction des savoirs acquis tout au long des apprentissages, se fait lorsque les apprenant confrontent leurs idées, ce qui développe chez eux la pensée critique nécessaire au développement de la compétence discursive. De plus, la confrontation entre apprenants nous permet d'observer les indicateurs du discours constituant des composantes de la compétence discursive qui vont être abordées ultérieurement dans un article à part. il convient également de distinguer la notion capacité de la notion compétence dans la mesure où la compétence englobe plusieurs capacités

### 10.. Recommandations

- Le débat de classe a permis aux apprenants de mettre en pratique leurs

A partir de ce que nous avons évoqué ci-dessus il paraît nécessaire de proposer quelques recommandation qui sont les suivants :

- Encourager l'interaction entre les apprenants en leur proposant des activités ludiques orientées vers un objectif d'apprentissage qui permettent de développer leurs compétences en communication. Ces activités telle que le débat de classe permettent aux apprenants d'utiliser de façon collaborative leurs ressources verbales et communicatives.

- Organiser des débats de classe : cela propose de mener de petites discussions sur des sujets quotidiens. Ces discussions s'évoluent et se complexifient au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage de français.

- Initier les apprenants à jouer des jeux de rôle en classe à partir des situations déjà préparées. Ceci a pour objectif de développer l'estime de soi chez l'apprenant. Les apprenants auront confiance en leurs aptitudes.

- Inciter les apprenants à verbaliser leurs idées, à confronter leurs points de vue en les mettant dans une situation qui leur permettent de développer leurs compétences discursives. Ces situations peuvent attirer l'attention des apprenants à exploiter ce qu'ils sont en train 'apprendre.

### 11. Résultats partiels

A travers les séances de débats que nous avons mené avec les apprenants, nous avons pu tirer les résultats suivants :

- Le débat de classe a enrichi les échanges entre les apprenants et a suscité la confrontation socio cognitive tout discutant sur des sujet qui font l'actualité.



acquis, ils ont pu utiliser les connecteurs logiques ainsi que les formules de (accord) et de (désaccord)

- Le débat a appris aux apprenants de travailler en autonomie. Ce n'est pas un débat entre apprenants et enseignants, mais entre apprenants.

- Le débat a permis aux apprenants de construire progressivement une opinion personnelle opposée, la défendre devant un public en lançant des arguments.

- Le débat a appris aux apprenants à participer à la construction d'une réflexion collective, à structurer leurs pensées et leurs idées et à écouter les différents points de vue sur un thème.

### Conclusion

Nous voulons à travers cette étude construire des connaissances, des savoir et savoir-faire chez notre apprenant arabophone. Nous dirons que l'activité de débat « apparaît à la fois comme moyen et finalité pédagogique au service de la maîtrise des connaissances, des compétences » (V. Fossa, 2009, p12). nous constatons que le débat est très riche car il aborde plusieurs compétences au-delà la compétences discursive : il permet de développer la compétence cognitive et stratégique. Par ailleurs, son enseignement dans la classe de FLE est crucial, il prépare les apprenants à la vie sociale en développant deux compétences primordiales : l'écoute et l'interaction. Etant donné que la langue est un instrument de communication entre les membres de la société, son enseignement est un excellent moyen pour améliorer les compétences langagières des apprenants

Nous espérons que les débats de classe nous aident à atteindre les objectifs visés, non seulement pour la classe de FLE mais

aussi pour des objectifs à long terme tel qu'inter agir avec la communauté francophone, notamment la française et développer des compétences interculturelles.

### Bibliographie

Apotheloz, D. Mieville, D (1989). Matériaux pour l'étude des relations argumentatives. Modèles du discours.

Auchlin, A. (1999). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systématique de la compétence discursive. in :

Verschueren, J. pragmatics in 1998 : selected papers from the sixth international pragmatic conference. Anvers in IPra, 1999.

Beacco (2002), L'approche par compétence dans l'enseignement des langues, collections dirigées par J-C Beacco, V- caselloti, Didier, paris  
Bouchard, E. (2015). Les manifestations des compétences pragmatiques dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire.

Bronckart, J. (1996). l'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme. Le français dans le monde. No3, p. 55-64

Bronckart, J-P. (2008). Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage. Communication présentée au congrès mondial de linguistique française, Paris  
Bronckart, J-P et al (1985). Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et ne méthode d'analyse, paris, Delachaux & Niestlé

Canale, M. & Swain, M (1980), theoretical basis of communication approaches to second language teaching and testing, applied linguistics, (1-47)



Castelloti & Bernard, PY (2002), la notion de compétence en langue, ENS édition.

Dolz, J & Pasquier, A & Bronckart, J. (1993). L'acquisition des discours. L'émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? Etudes de linguistique appliquées No. 92.

Dolz & shenewely, B (1998, 2009), pour enseigner l'oral. (4<sup>e</sup> éd), paris, ESF

Garcia, C (1980) Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. Pratique (1980) NO. 28

Garcia –Debanc, C (1999), Evaluer à l'oral, Pratique, (1990), no, 103, 104

Grandaty, M. & Dupont, P. (2005). Apprendre à échanger et débattre à l'école primaire dans le domaine de la littérature. La question de la progression. HALarchives-ouvertes-fr. <http://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-o1196507>.

Gullevic, C (1991), psychologie du travail, Paris, Nathan.

Guy le Boterf (1994), De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Les éditions de l'organisation (1994) Persée, NO spécial 68.

Hymes, D, H (1991), Vers la compétence de communication, paris, Didier, -Hatier

Kerbrat Orechionni, C. (1990) Les interactions verbales, tome 1. Paris : A Colin

Kerbrat Orechionni, C (2005a) Le discours en interaction. Paris, Armand Colin.

Levy – Leboyer (2009) La gestion des compétences, paris, les éditions d'organisation.

Pekarek, S (1999) Leçon de conversation. dynamique de l'interaction et acquisition de compétence discursive en classe de langue seconde .

Perrenoud, ph (2011) Construire des connaissances dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques

Martin, I (2005) Le débat : outil et support d'enseignement en éducation civique au cycle trois, IUFM de Bourgogne

Moirand, S (1984), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris , Hachette

Tardif, J (2003), Développer un programme par compétence : de l'intention à la mise en œuvre, pédagogie collégiale. Vol. 16 No 3

Vion, R, (1992), La communication verbale , analyse des interactions, Paris , Hachette Education