

Sudan University of Science and Technology

College of Graduate Studies

Faculty of Languages-Department of French

**A Thesis submitted in the fulfillment of the requirements of the
degree of Ph.D. in French language**

**Le Débat Régulé : Une Pratique pour Développer la Compétence
Discursive chez Les Apprenants du FLE (Cas d'Etude: Les
Etudiants de la 3^e Année de l'Université Al-Neelain)**

**النقاش المنظم : ممارسة لتنمية المهارات الخطابية لدى طلاب اللغة الفرنسية لغة اجنبية)
دراسة حالة طلاب المستوى الثالث جامعة النيلين)**

**Regulated Debate: A practice for Developing Discursive
Competence Among Learners of French as a Foreign Language:
(Case Study the 3rd Year Learners of Al-Neelain University)**

Sommaire

Sommaire	I
Remerciement.....	IV
Résumé.....	V

0.Introduction générale ... :::::..... 1

0.1. Problématique.....	1
0.2 .plan.....	4
0.3.Corpus.....	5
0.4. Méthode d'analyse.....	5

Première partie : contexte de l'étude

Chapitre premier : Le statut du français aux écoles secondaire

Introduction	7
1.2 Le français à l'école fondamentale.....	8
1.3 Les objectifs de l'enseignement du français	9
1.4 L'enseignement du française aux écoles secondaires.....	11
1.5 Les débats et les conférences organisées pour le développement du français.....	12
1.6 Les problèmes de l' enseignement du français aux écoles secondaire.....	14
1.7 Aperçu historique du français aux écoles secondaires	18
1.8 L'état actuel de l'enseignement du français	19
1.9 La formation des enseignants	20
1.11 Le manuel adopté actuellement	20
1.12 L'évaluation	22
1.13 L'accord de 2010 pour le développement du français aux écoles secondaires.....	22

Chapitre deux: L'enseignement du français aux universités

2.Introduction.....	27
2.1 Les types de départements dans les universités.....	29
2.2 Les universités publiques à Khartoum.....	30
2.3 Les universités privées à Khartoum.....	35

2.4 Les universités semi privées à Khartoum.....	36
2.5 Les universités situées en province.....	37
2.6 Conclusion	40
2.7 Le statut du français en milieu extrascolaire.....	41

Deuxième partie : Cadre théorique

Chapitre trois : Définitions du concept « COMPÉTENCE »

3. Introduction	43
3.1 Les Compétences : statut épistémologique	43
3.2 Compétence et tâches collectives	47
3.3 Qu’entend –on par compétence ?.....	48
3.4 la définition de compétence selon le CECR.....	52
3.5 l’approche par compétence.....	58
3.6 la diffusion de l’approche communicative.....	62
3.7 L’approche actionnelle	70
3.8 Conclusion	78

Chapitre quatre: Théories et approches de la compétence discursive

4.Introduction	79
4.1 Le constructivisme et le socio constructivisme dans le développement de compétence...79	
4.2 L’approche interactionniste dans la construction des compétences	81
4.3 Des indicateurs pour les compétences pragmatiques à l’oral	89
4.4 La compétence discursive	90
4.5 La récapitulation de trois composantes discursive	98
4.6 La compétence interactionnelle.....	99
4.7 Les intervention méta discursives.....	102
4.8 Coordination des conduites et construction des tours de parole.....	102
4.9 Les assise théorique de la pratique du débat en classe de FLE.....	103
4.10 Synthèse des éléments constitutifs du contexte de recherche.....	110

Troisième partie : cadre pratique

Chapitre cinq : Méthodologie de la recherche

5. Introduction.....	112
5.1 Participants	112
5.2 Mode de collecte des données	113
5.3 Déroulement de collecte des données	114
5.4 Analyse des données issues des débats filmés.....	115
5.5 Présentation des résultats.....	117
5.6 Portrait général de la compétence discursive à l’oral.....	117
5.7 Portrait détaillé des manifestations de la compétence discursive à l’oral.....	121
5.8 La délimitation du discours	136
5.9 L’organisation du discours.....	136
5.10 Gestion de la séquence d’ouverture	138
5.11 Gestion du corps de l’interaction.....	138
5.12 Gestion de la séquence de clôture	139
5.13 Portrait général de la compétence interactionnelle	140
5.14 Gestion de la cohérence interactive	141

Chapitre six : interprétation et présentation des résultats

6..Introduction	151
6.1 Décrire la manifestation de la compétence discursive et interactionnel à l’oral dans le cadre de la pratique dans les débats régulés à l’université du Nilain.	151
6.2 Perspective de la recherche.....	162
6.3 Limite de la recherche.....	163
6.4 Quels dispositifs méthodologiques pour observer les compétences à communiquer oralement.....	165
6.5 Apport de la recherche	167
6.6 Conclusion générale.....	172
6.7 Bibliographie.....	176
6.8 Annexes	199

Remerciement

Je remercie en premier lieu DR. Mohamed Taher mon directeur de thèse de l'effort qu'il a fait malgré son emploi de temps chargé, je le remercie également des conseils qu'il me donnait pendant mon travail et qui m'étaient très utiles.

Je tiens à remercier aussi M. Najla, la chef de département de français de la faculté des langues l'université du Soudan, de l'aide qu'elle m'apportait.

Résumé

La présente thèse 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. Nous visons ici deux objectifs majeurs : le premier est d'identifier des indicateurs sur le plan discursif et interactionnel, et de les développer à travers les débats. Le deuxième objectif est de proposer aux enseignants de nouvelles pistes pour l'observation de la compétence discursive à l'oral, ainsi que pour l'évaluation de cette compétence. Pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté une méthode descriptive et analytique, qui se prend la tâche d'étudier sur le terrain des actes discursifs dans des séances de débats que nous avons menés avec nos apprenants. Le résultat de cette recherche souligne quelques indicateurs discursifs nommés les actes d'étayage, de désaccord, de reformulation et de questionnement, et faisant tous partie de la composante des déplacements sur le plan des idées. La nature conflictuelle des thèmes abordés dans les débats a permis de développer chez les apprenants les actes d'étayage et de prise de position. De plus, l'étude montre la nécessité de donner aux apprenants des activités de débats dès le début de leur apprentissage, sous la forme de petits groupes de discussion de thèmes variés. Une grille d'évaluation des actes de discours est proposée afin de mesurer la correspondance de ces actes avec les connecteurs dans la production des apprenants, et d'élaborer par la suite des exercices pour renforcer les points de faiblesse que la grille détermine, tant au niveau linguistique qu'au niveau discursif.

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

مستخلص

تتناول هذه الرسالة دور مهارة النقاش في إطار تمارين لغوية بها نقاش موجه أجريت مع طلاب اللغة الفرنسية بالسنة الثالثة بجامعة النيلين. ونركز في هذه الدراسة على هدفين رئيسيين: أولهما التعرف على أدلة على مستوى النقاش والتفاعل، وتطوير هذه الأدلة بعد ذلك عبر تمارين النقاش، وثانيهما اقتراح طرق جديدة للأساتذة يتابعون بها مهارة النقاش الشفهي ويجرون بها تقييماً لهذه المهارة لدى الطلاب. ولبوغ أهداف الدراسة، سلطنا منهاجاً وصفيًا وتحليليًا يكفل لنا إجراء دراسة ميدانية لأنواع "أفعال الخطاب" التي تؤدي في تمارين النقاش التي أجريناها مع الطلاب الذين يدرسون معنا. وتحدد نتيجة هذه الدراسة بعض أدلة النقاش التي نسميها: أفعال دعم الرأي، وعدم الموافقة، والتعبير بصيغة أخرى، والتساؤل. وهي أفعال كلامية تشكل كلها جزءاً من مكون الحركة التي تطرأ على الأفكار. ونجد أن النزاع بين فكرتين والذي تتسم به موضوعات النقاش أدى إلى تطوير أفعال دعم الرأي واتخاذ المواقف لدى الطلاب. يضاف إلى ذلك أن هذا البحث يوضح ضرورة إعطاء الدارسين أنشطة تركز على النقاش منذ بداية تعلمهم اللغة الفرنسية، وذلك في شكل مجموعات نقاش صغيرة تعنى بموضوعات مختلفة. وتقتراح الدراسة وضع جدول تقويم يشمل أفعال الخطاب حتى يتمكن من قياس التطابق بين هذه الأفعال والروابط الواردة في كلام الطلاب، ويمكننا بعد ذلك إعداد تمارين لتقوية نقاط الضعف التي يحددها الجدول على المستويين اللغوي والخطابي.

الكلمات المفتاحية: مهارة خطابية، نقاش منظم، أفعال الخطاب، روابط، سياق متعدد الأطراف

Abstract

The present thesis deals with oral discursive competence within the frame work of regular debate conducted with students of the third year at al Neelain university. We have two major objectives here: the first is to identify discursive and interactional indicators, and to develop them through debates. The second objective is to offer teachers new avenues for the observation of oral discursive competence, as well as for the evaluation of this competence. To achieve our goals, we adopted a descriptive and analytical method which takes on the task of studying discursive acts in discussion sessions that we have conducted with our students. The result of this research highlights a few discursive indicators called the acts of scaffolding, disagreement, reformulation, and questioning, all of which are part of the component of shifts in term of idea. The conflicting nature of the themes tackled in the debates allowed learners to develop supportive and position-taking acts. In addition, the study shows the need to give learners discussion activities from the start of their learning, in the form of small group discussions of various themes. An evaluation grid of speech acts is proposed in order to measure the correspondence of these acts with the connectors in the production of the students, and subsequently to develop exercises to reinforce the weak points that the grid determined both at the linguistic level than at the discursive level.

Key words: discursive competence, regulated debate, act of discourse, connectors, poly managed context.

Introduction générale

0.1- Problématique du débat régulé

Les activités de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) impliquent le développement de compétences de nature linguistique, mais aussi discursive chez les apprenants. Cette recherche part d'un constat de faiblesse de niveau chez nos étudiants en ce qui concerne la compétence discursive de l'argumentation. En troisième année de l'université, ils éprouvent encore une difficulté d'argumenter à propos d'un sujet social, par exemple, et leurs discours manquent de cohérence. Ils sont conscients de ce problème d'expression orale et pensent qu'il leur faut une activité de discussion en groupe sur des sujets de la vie quotidienne autres que ceux abordés en salle de classe. A partir de là, vient l'idée d'introduire *le débat* qui est une situation interactive authentique que l'enseignant peut *réguler*, d'où le titre de notre présente recherche.

Le problème de la compétence discursive mérite d'être étudié, et il nous faut participer à le résoudre ; voilà le centre de nos réflexions dans ce travail. Puisque le constat mentionné relève de pratiques linguistiques réelles du FLE, l'étude pratique s'avère prioritaire. Nous ne pouvons que nous baser sur une démarche empirique qui exige un recueil de données de productions orales sur le terrain que nous avons choisi, celui du département de français de l'université du Neelain, grâce à une expérimentation effectuée auprès des étudiants de la troisième année 2015 /2016 de licence. Le choix de la troisième année se justifie par le contenu de son programme comprenant assez de connaissances en matière du vocabulaire et de la grammaire permettant à l'apprenant de les mettre en pratique.

Pour commencer, nous supposons que le problème mentionné peut être attribué à des raisons de contexte d'enseignement et d'apprentissage. Il serait donc

intéressant de voir d'abord la part consacrée à la compétence discursive dans les cursus des institutions qui se chargent de l'enseignement du FLE au Soudan. Nous nous posons donc la question suivante :

- Quelle est l'importance accordée à la communication orale dans l'enseignement du français aux écoles secondaires, et aux universités ?

Nous voulons savoir si la pratique de l'oral est prévue par les méthodes ou par les enseignants qui les appliquent, si le programme permet ou comporte la pratique d'activités (essentielle ou supplémentaires) à caractère argumentatifs.

Ensuite, il faut examiner la nature même de la compétence discursive, sa définition et ses parties composantes. La notion d'acte de discours nous intéresse davantage, et nous nous demandons :

- Quels sont les actes de discours que pourraient développer les débats ?

Le développement de la compétence discursive est abordé dans plusieurs approches, dont l'actionnelle que nous devons exposer. De plus, il ne faut pas oublier les apports des théories qui considèrent le débat comme un lieu social qui permet la construction de savoirs, comme le constructivisme et le socioconstructivisme. En effet, notre étude de la dynamique interactionnelle des activités s'appuiera sur les principes de l'analyse conversationnelle et sur le discours en interaction (Vion, 2002 ; Kerbrat oreccionni, 1990, 1996 ; entre autres). Pour comprendre les compétences à communiquer oralement, cette recherche s'appuie principalement sur les assises théoriques des approches interactionnistes qui complètent la définition générale de Gagnon (2008) sur le socioconstructiviste.

Quant à l'analyse des compétences discursives et des actes du discours, elle s'appuie sur les recherches effectuées par Claire Martino et Romero, 2009, Angouri & Locher, 2012 ; Sasseville & Gagnon, 2012 ; Apothéloz & Mieville, 1989 ; Van Ek & Trim, 1990).

Sur la base d'une épistémologie interactionniste, mobiliser des compétences langagières revient essentiellement à prendre en charge des activités discursives. Selon (Bronckart, 2005) et (Pekarek- Doehler, 2006b), les activités discursives à l'oral ne s'appuient pas seulement sur un ensemble d'éléments constitutifs individualisés et intériorisés (savoirs, savoirs faire, avoir être), comme le proposent certains modèles du concept *compétence*. En contexte scolaire, par exemple, la nature collective des activités discursives attire l'attention à la manière dont les interventions s'influencent pour construire un discours commun.

Les cours d'expression orale, dans presque toutes les universités du Soudan, sont basés sur les dialogues simulés et l'exposé. Ces activités ne permettent pas d'évaluer la compétence argumentative, une compétence indispensable à partir du niveau B1. De là vient l'idée d'introduire 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 la parole en défendant leurs points de vue, ou prennent part à un processus de réflexion commune. Dans ce contexte, il importe de savoir :

- De quelle manière se manifeste la compétence discursive dans le cadre des débats régulés ?

L'étude pratique permet de déterminer le rôle de l'enseignant dans les débats et dans les actes de discours manifestés par les apprenants. L'enseignement ici inclut l'observation d'éléments linguistiques, sémantiques et logiques qui fondent la

cohérence du discours, mais aussi l'évaluation d'indicateurs discursifs et interactionnels qui constituent des paramètres pour mesurer la compétence discursive et interactionnelle chez nos apprenants. Lors de sept séances de débats filmés avec nos apprenants, nous avons remarqué que ces derniers se confrontaient et prenaient position sur des sujets de leur choix. Ce sont des actes de discours qu'ils réalisaient. Avec le prolongement de l'exercice, ils faisaient du progrès dans l'expression orale, ce qui nous conduit à voir de plus près le rapport exact entre la pratique du débat et le développement de la compétence discursive et interactionnelle. La question qui nous préoccupe est alors :

- quelle méthodologie peut-on adopter pour développer la compétence argumentative et pour initier les apprenants à l'argumentation dès le niveau A2 ?

0.2- Plan

C'est en fonction des questions mentionnées ci-dessus que nous divisons cette recherche en trois parties comprenant chacune deux chapitres. La première et deuxième parties s'avèrent théoriques où nous nous tâchons de répondre aux quatre questions concernées dans leur ordre respectif, tandis que la troisième partie donne une réponse à la question de la méthodologie et analyse les résultats de l'étude pratique.

Dans la première partie, le premier chapitre fait le point sur la situation du français aux écoles secondaires. Ce chapitre répond à la question de l'importance accordée à l'enseignement du français dans les écoles secondaires et ses objectifs ainsi que les types d'activités proposées dans le livre de la méthode enseignée. Le deuxième chapitre parle de l'enseignement du français aux universités et aborde le volume horaire consacré aux activités orales ainsi que le type de ces activités.

La deuxième partie contient également deux chapitres, dont le premier présente les définitions du concept *compétence*, de l'approche par compétence et de l'approche actionnelle, ainsi que le rôle de chacune de ces deux approches dans le développement de la compétence discursive. Le deuxième chapitre aborde le socioconstructivisme, l'approche interactionniste et leurs apports dans la construction de la compétence discursive et interactionnelle.

Dans la troisième partie, le premier chapitre expose la méthodologie que nous adoptons, ainsi que les approches de cette recherche. Ce sera l'occasion de donner le portrait général de la compétence discursive et interactionnelle. Le deuxième chapitre présente le corpus et les résultats obtenus après l'observation, en donne une interprétation et une synthèse finale.

0.3- Corpus

La présente étude se propose d'analyser un corpus que nous avons recueillis auprès d'un groupe expérimental de 10 apprenants, quatre filles et six garçons. Ils sont en troisième année et apprennent le français langue étrangère. Nous avons réalisé avec eux 7 séances, à raison de 25 minutes par séance. cinq séances se sont déroulées à l'université d'al Neelain, et deux à l'institut français de Khartoum. Toutes les séances étaient enregistrées et filmées afin de nous permettre de les visionner à plusieurs reprises ainsi que d'effectuer la majeure partie d'analyse. Lors des séances, l'ensemble des apprenants étaient invités à participer aux échanges.

0.4- Méthode d'analyse

Cette recherche suit une méthode descriptive et analytique. Elle paraît de nature inductive et qualitative sur une composante de la compétence communicative, puisque l'analyse Inductive est considérée comme un ensemble des procédures visant à traiter des données brutes, guidées par les objectifs et la question de

recherche (Thomas, 2006). L'induction dans notre étude s'appuie sur les théories, les hypothèses, l'intuition à la lumière de l'expérience et l'observation que nous avons menées en classe. Cela signifie qu'à partir des faits observés, nous aboutissons à une idée par généralisation. Après une lecture répétée, nous établissons des catégories à partir de données brutes pour les intégrer dans un cadre de références ou un modèle contenant des catégories clés et des sous-catégories, ainsi que les procédures développées et identifiées pendant notre processus d'analyse.

Nous soulignons que les résultats de l'analyse proviennent des interprétations après la transcription 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 les productions jusqu'à ce que nous soyons familiarisés 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 la 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 au raffinement : à l'intérieur de chaque catégorie, nous allons chercher des sous-catégories qui incluent de nouvelles perspectives.

1.Introduction

1.1 La situation de la langue française au soudan

Il est indispensable d'aborder les établissements enseignant le français ainsi que la méthode utilisée et le volume horaire consacré aux activités orales. Et pour ce faire, nous avons interrogé quelques professeurs assurant les activités de communication orale et plusieurs chefs de département. Ceci nous permet par la suite, de voir si ces horaires et ces activités sont de nature à développer la communication orale en général et la compétence discursive en particulier.

Le français a été introduit dans les écoles secondaires en 1970 par le ministre de l'Éducation Nationale. Cette date coïncide avec la première réforme du système éducatif soudanais. Le français a été élevé au rang de deuxième langue étrangère dans les écoles secondaires soudanaises à la faveur de deux événements. Il y a maintenant 35 ans que le français est introduit dans le système éducatif soudanais. Il a, pendant ce temps, permis à un nombre important de soudanais : interprètes, enseignants, chercheurs, universitaires, linguistes, militaires, fonctionnaires et hommes d'affaires d'exercer de hautes fonctions, perfectionnant le niveau national et international. Malgré ces hautes fonctions occupées, le français n'a pas d'existence réelle dans la vie quotidienne des soudanais car il ne fait pas partie de l'environnement linguistique du Soudan.

Mais grâce au voisinage des pays où le français est la langue d'administration, au déplacement des individus, et à la circulation entre ces pays, quelques mots se sont glissés surtout dans le lexique des commerçants, des chauffeurs et des apprentis chauffeurs; tels que douane, impôts, marchandises, frère, cadeau, permis de conduire, papier, camion, voyageur, riche, argent, patron, etc... Ainsi que le lexique de beauté de la femme soudanaise : rêve d'or, fleur d'amour, soir de Paris

(types de parfum dits français d'importation), petit four (pour les gâteaux), etc... Il est probable que ces mots soient introduits par les commerçants français, libanais et syriens installés à Khartoum au dix-neuvième siècle.

1.2 Le français à l'école fondamentale

Selon Mohamed (Omar Bachir, 1977), l'enseignement au Soudan a été introduit au dix-neuvième siècle, on l'enseigne à ce temps-là dans les écoles missionnaires qui sont ouvertes en 1846. Nasir ELSAID (1990) rapporte que l'arabe et le turc étaient enseignés au lycée créé par le khédive Ismail Pasha entre 1853 et 1862.

Après la détérioration qui affecte l'enseignement public ces dernières années, une nouvelle tendance très forte s'est montrée tout à coup dans le pays, un nouveau champ d'investissement fort rentable a attiré un grand nombre d'investisseurs. Les grandes villes surtout la capitale Khartoum, ont vu la création de plusieurs écoles privées. La concurrence entre ces écoles les a amenés à diversifier leurs programmes d'enseignement, à intensifier l'enseignement de l'anglais et à introduire l'enseignement du français au cycle de base voire même dans l'enseignement préscolaire. Il existe aujourd'hui à Khartoum, selon (Musa, 2005), deux établissements d'enseignement préscolaires qui assurent l'enseignement de français.

En réalité, ni le nombre d'écoles primaires enseignant le français, ni leurs programmes enseignés sont connus. Elles ne sont pas directement liées au bureau pédagogique du français au ministère de l'Éducation Nationale. Elles sont donc laissées à la seule responsabilité des directions de ces écoles et des enseignants qui y travaillent.

1.3 Les objectifs de l'enseignement du français au Soudan

Le Soudan est membre de l'union africaine et du groupement des pays africains du Sahel et du Sahara, dont plusieurs états de ces deux organismes ont le français comme langue officielle. L'enseignement du français aux soudanais facilite l'échange entre le Soudan et ces pays. Le Soudan a présenté une demande d'adhésion à l'organisation de la francophonie, à l'égard de cette demande un dossier a été présenté comprenant un article important sur le statut et l'histoire du français au Soudan, ce qui a permis de le soutenir dans le processus d'adhésion. Le soudan est un pays en voie de développement et par conséquent, l'enseignement des langues étrangères y compris celui du français est nécessaire à son développement et à sa croissance économique.

Le soudan ayant des frontières commune avec trois pays qui appartiennent à l'espace francophone : le Tchad, la Centrafrique et la République Démocratique du Congo. L'apprentissage du français permet aux soudanais d'approfondir leur culture et leur savoir sur l'histoire de ces peuples voisins. Par ailleurs, son enseignement facilite des contacts et des rapports entre les divers états africains et le reste du monde francophone et à leur tête la France.

En 1973, le ministère de l'éducation nationale a reçu la première aide pédagogique du gouvernement français. Celui-ci a envoyé des enseignants français pour enseigner dans des lycées soudanais. Le mandat de coopération du français a débuté au début des années quatre-vingt, l'aide financière était suspendue momentanément, puis a été reprise sous un nouvel aspect, cette nouvelle forme de coopération consiste à l'arrivée de deux coopérants de l'association GREF (groupe des retraités éducateurs sans frontière) pour tenir sur place un stage au profit des enseignants de français dans le cadre de leur formation continue.

Ce programme de collaboration en vigueur actuellement est jugé inefficace. Ces volontaires, qui sont des anciens enseignants, ne sont pas toujours spécialistes en français langue étrangère. Leur séjour au soudan est d'une durée trop courte, deux ou trois mois par an, pour qu'ils puissent accomplir leur programme et leur mission dans les bonnes conditions. Ajoutons à cela que ces retraités arrivent pendant l'année scolaire, en ce temps-là, il était fort difficile pour le ministère de l'éducation nationale de suspendre ou d'alléger l'emploi du temps de tous les enseignants de français. Le ministère ne pouvait pas réunir tous les professeurs, faute de financement, au moins dans les grands centres pour suivre cette formation.(Salih Bachir,1984)

Tous ces facteurs ont désorienté ce programme de ses objectifs et ses finalités visées. il est devenu actuellement un programme de visite et d'inspection dans certaines écoles de khartoum.et dans les meilleures conditions, ces greffons visitent les écoles des villes à proximité de la capitale. Pendant ces visites, ces greffons interviennent et tentent d'expliquer aux enseignants comment se déroule un cours de français langue étrangère.

Un accord entre l'ambassade de France et le ministère de l'éducation nationale, a été signé afin d'envoyer dix professeurs du secondaire en stage de perfectionnement à l'université de franche comte de Besançon. Mais le programme de ces stages (de un à deux mois) s'occupant de la problématique de l'enseignement du FLE et ses objectifs, n'étaient pas adaptés aux besoins spécifiques de l'enseignement du français au soudan.

Il est à noter que ces deux programmes de coopération, mentionnés plus haut, ont été surpassés par un autre programme signé entre les deux parties concernées. Ce dernier est fondé sur l'envoi des enseignants en France. Les stagiaires devraient y

passer la troisième année de licence option FLE. La difficulté de ce programme pour les enseignants soudanais et leur démotivation envers ce diplôme qui ne leur procure ni une promotion future ni une prime, étaient à l'origine de la suspension de ce programme.

1.4. L'enseignement du français dans les écoles secondaires

L'introduction du français a été d'abord une proposition en 1969. Elle est devenue réelle pendant la réforme éducative de 1970. Malgré la mise en application immédiate de ce décret ministériel, aucun texte n'est apparu justifiant les objectifs de l'enseignement de cette discipline. Cette décision hâtive a coïncidé avec le recrutement au ministère de l'Education Nationale des premiers diplômés du département de français de l'école normale d'Omdurman. Ce recrutement est dû à un contrat signé entre le ministère et les futurs enseignants. Cette convention impose au ministère de l'Education Nationale, de subventionner la formation des étudiants pendant leurs parcours universitaires. Elle leur garantit également un emploi dans les écoles secondaires(Musa,2005).

Selon MUSA, le premier texte officiel justifiant l'introduction du français dans le système éducatif soudanais est apparu en 1977. C'est-à-dire sept ans après le lancement de ce projet. Il parle de la préoccupation d'enseigner une deuxième langue étrangère aux apprenants soudanais.

Ce premier texte officiel ne s'est pas soucié de commenter l'utilité directe de l'implantation du français au soudan, ni celle des locuteurs soudanais, ni celle de la société soudanaise.

1.5 Les débats et les conférences organisées pour le développement du français au Soudan

Parmi les débats et les conférences tenues sur la réorganisation et la réorientation de l'enseignement du français dans les écoles secondaires, nous mentionnons le suivant :

1. En 1973, le colloque du syllabus qui a eu lieu à Bakht et Ruda (l'institut d'élaboration des méthodes et de formation des maitres pour le cycle intermédiaire transformés actuellement en une université.) a recommandé la généralisation de l'enseignement du français dans le secondaire et sa mise à égalité au même pied avec les autres disciplines du Baccalauréat soudanais.
2. En 1975, une commission au niveau du Bureau Pédagogique de français pour l'étude des insuffisances de l'enseignement des langues s'est réunie pour discuter et pour trouver des solutions à ce problème. Cette même commission n'a pu que conseiller la généralisation de l'enseignement du français dans le secondaire.
3. En 1980, une table ronde s'est tenue sous la conduite de M. Nour-Eddine Satti, chef du département de français de la faculté des Lettres de l'université de Khartoum rassemblant plusieurs pédagogues et français afin de proposer l'amélioration des conditions de l'enseignement du français dans le secondaire. Les conférenciers se sont mis d'accord sur les points suivants :
 - Concentration, à partir de 1981, des moyens dans quelques écoles en province pour y améliorer les conditions de l'enseignement du français, avec une augmentation progressive du réseau.
 - Introduire de toute urgence, le français dans le boxing (ensemble de point permettant l'entrée aux différentes facultés) de certaines universités.

- Rendre le français obligatoire, non seulement en première et deuxième année de l'enseignement secondaire, mais aussi en troisième année .
- Augmentation des horaires : 6 périodes par semaine au lieu de 4 actuelles.
- Contacts plus étroits avec les enseignants.
- La méthode : « Le Français Par Le Dialogue » ne répond pas au besoin des élèves et il faudrait la remplacer par la méthode : « Paris-Khartoum » élaborée par le Bureau Pédagogique qui semble être mieux adaptée au contexte soudanais. La commission propose de l'appliquer dans les écoles à partir de 1982-1983 au cas où son expérimentation s'avèrerait favorable. C'était la recommandation de la table ronde tenue le 8 avril 1980(ministère de l'éducation et de l'orientation).

La première proposition de cette réunion coïncide avec celle de Abdel-Rahman Musa : *« la solution consiste, à mon avis, à grouper l'enseignement du français dans quelques lycées pilotes à choisir soigneusement selon les régions et à y effectuer un nombre suffisant d'enseignement afin d'alléger les effectifs des classes et de garantir un meilleur rendement »* (Musa,2005, p.457)

La proposition de (MUSA,2005) ne nous paraît pas adéquate : l'idée de concentrer l'enseignement du français « dans quelques lycées pilotes » prive la majorité des autres élèves du cycle secondaire de l'apprentissage de cette langue. De plus, cette dernière est contradictoire avec l'objectif de sa généralisation dans tous les lycées.

En ce qui concerne la formation continue et les stages de perfectionnement, le ministère de l'Education n'avait aucun programme en vigueur, mêmes les journées pédagogiques organisées jadis entre le bureau pédagogique et le service culturel de l'ambassade de France à Khartoum n'existaient pas. Néanmoins, le service de coopération pour le français, actuellement Service de Coopération et d'Action

Culturelle (SCAC), a laissé ses portes ouvertes dans les locaux qui se trouvent dans l'enceinte de l'université de Khartoum à tous les enseignants de français désireux d'améliorer leurs niveaux et de perfectionner leur oral.

Nous signalons ici que l'ASEF (association soudanaise des enseignants de français) joue un rôle important dans cette orientation. Elle organise des activités pédagogiques et culturelles variées sur l'enseignement du français langue étrangère et ceci a pour objectif d'améliorer le niveau du français de tous les enseignants en particulier des enseignants du secondaire.

1.6. Les problèmes de l'enseignement du français dans les écoles secondaires

Comme il a été introduit en 1969 à l'issue d'une décision politique prise à la hâte et sans aucune préparation préalable, l'enseignement du français dans les écoles secondaires a connu beaucoup de problèmes qui ont entravé son application. Ces problèmes ont empêché son développement et sa généralisation dans tous les lycées du pays (Abdullah Salih,1984). Parmi les facteurs qui ont eu un impact négatif sur son enseignement nous citons :

- a. Au moment de l'application de cette nouvelle politique, le nombre d'enseignants soudanais diplômés des deux structures qui existaient à l'époque, l'école normale supérieurs d'Omdurman et la faculté des lettres de l'université de Khartoum, était au total 25 diplômés. Ce nombre n'est pas en mesure de couvrir le besoin du pays en la matière. Pour remédier à ce manque, et sans entrer en contact direct avec l'ambassade de France à Khartoum ni la consulter à propos de sa décision, le ministère de l'éducation nationale a fait appel à des enseignants égyptiens.
- b. La dichotomie (lettres/sciences) dans le cycle secondaire qui a accompagné la réforme de 1970 correspond à l'introduction du français. A partir de cette

année, le cycle secondaire est divisé en deux sections : une section littéraire et une autre scientifique.

Le français est considéré comme étant une matière littéraire contrairement à l'Anglais qui est perçu comme matière scientifique et obligatoire pour les deux sections. Le français est enseigné en première et deuxième année alors qu'il devient facultatif en troisième année pour la section littéraire aux épreuves du Baccalauréat soudanais.

En 1976, la dichotomie a été annulée. A partir de cette date le français était obligatoire pour tous les élèves de première et de deuxième année secondaire. Toutefois, il demeure toujours facultatif en troisième année ainsi qu'au baccalauréat soudanais. Nous soulignons que la note obtenue à cet examen n'est pas capitalisée dans le calcul des points nécessaires à l'entrée dans les différentes facultés(Elwakil,1984).

Le statut du français dans le secondaire a fait objet d'un long débat entre le ministère de l'éducation nationale d'une part, et les responsables du Bureau Pédagogique du français et les enseignants d'autre part. Ces derniers souhaiteraient une parité entre l'enseignement du français et les autres discipline du secondaire.

Selon (Elwakil,1984), les efforts ont abouti à une mesure prise en 1997 par le conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique qui a permis que la note obtenue en français soit comptabilisée dans les point donnant accès aux universités soudanaises. Le souhait des enseignants, pour que le français soit mis sur un pied d'égalité avec les autre matières, a été finalement réalisé, mais le français reste toujours une matière facultative au baccalauréat soudanais.

Début 1970, l'introduction de cette matière dans les écoles secondaires, par sa nouveauté, a attiré la curiosité des élèves. En première année, ils étaient motivés et

suivaient attentivement les cours. Ils cherchaient, comme l'affirme (Alwakil,1984) à compenser leur échec en anglais, car leur niveau en la matière était en baisse permanente.

Toujours au début, en deuxième année, un certain découragement a été remarqué en premier lieu sans doute en raison de leurs résultats médiocres à l'issue d'un apprentissage, d'autant plus que la méthode égyptienne «Le Français Par Le Dialogue » ne correspondait pas au contexte soudanais mais à la vie quotidienne des égyptiens. A-t-elle aussi contribué à une démotivation pour l'apprentissage du français ? Il faut souligner également que le manque d'enseignants a fait que le français n'a pas été enseigné en deuxième année et ne s'est pas étendu à tous les lycées(Elwakil,1984).

On peut citer comme facteurs qui ont influé négativement sur l'enseignement / apprentissage du français : les classes surchargées, de 60 à 70 élèves par classe et l'insuffisance des infrastructures. Le nombre de cours de français par semaine s'élève à 3 ou 4 séances, à raison de 45 minutes par séance. Les seuls outils en classe demeurent le tableau noir et la craie. Quant au livres, deux étudiants partage un livre. Il faut ajouter à cela que le créneau horaire, souvent en fin de journée, choisi ne contribuait pas à l'épanouissement de cet enseignement.

Ce statut ambigu du français a encouragé certaines directions a en suspendre l'enseignement, « *elles le sacrifient volontiers aux bénéfices d'autres matières, selon la nécessité de la vie quotidienne* » (Mohamed ALWAKIL 1984,p.22)

Comme nous l'avons évoqué plus haut dans ce chapitre, le manque d'enseignant qu'a accompagné l'introduction du français caractérisait à l'époque l'enseignement de cette matière. Au début, la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum, seul établissement, à l'époque pour la formation des enseignants, n'était pas en

mesure de répondre aux besoins du ministère de l'éducation nationale et pour remédier à ce manque, la ministère a recruté des diplômés de la faculté des lettres de la même université alors qu'ils n'étaient pas bien formés pour assurer cette mission. Par la suite, pour palier à ce manque, on a fait appel à des enseignants étrangers notamment égyptiens avant que le ministère ne reçoive de coopération française en 1973.

Notons que les enseignants diplômés de la faculté des lettres de l'université de Khartoum et ceux de la faculté des lettres de l'université islamique d'Omdurman ainsi que tous les autres enseignants formés dans de nombreux départements de français récemment fondés, ne sont pas particulièrement formés pour assumer cette charge, ainsi n'occupent-ils que provisoirement ces postes en attendant de meilleurs opportunités d'emploi plus rémunérés leur ouvrant des nouvelles perspectives.

Il est important également de mentionner les conditions difficiles dans lesquelles l'enseignant de français exerce son métier, parmi lesquelles la rémunération, touchant un salaire modique, l'enseignant peine à subvenir à ses besoins et ceux de sa famille, ce qui ne lui permet pas d'assurer un enseignement de qualité.

La migration des enseignants des universités a beaucoup affecté la formation initiale des étudiants, futurs enseignants. Soucieux de ne pas assurer un bon travail, d'abord par leur niveau médiocre puis par la rareté ou l'absence de recrutement d'enseignants de français les jeunes enseignants choisissent volontairement de s'orienter vers l'enseignement d'autres matières.

Par ailleurs, l'ouverture de plusieurs départements de français dans divers universités du pays est effectuée au détriment de l'enseignement du français dans le cycle secondaire ; attirés par les postes avantageux et prestigieux à l'université,

les plus anciens des enseignants et les plus expérimentés, abandonnent l'enseignement secondaire pour aller dans les nouveaux départements.

L'implantation de trois Alliances françaises dans certaines villes du pays ne s'est réalisée qu'au dépend du statut du français au secondaire ; le personnel et le corps enseignant de ces nouveaux centres sont des anciens professeurs du secondaire. Ainsi, le nombre d'enseignants de français qui comptait 114 en 1998 s'élève aujourd'hui à 410 dans tous les lycées du pays.

1.7 Aperçu historique du français dans les écoles secondaires

L'organisation de l'unité africaine a demandé aux anciennes colonies britanniques l'introduction de l'enseignement du français dans leurs systèmes éducatifs et de l'anglais dans les colonies françaises, appel appuyé et financé par l'Unesco. En tant qu'ancienne colonie britannique, le soudan institue en 1966 un département de français au sein de l'école normale supérieure, créé en 1960. Cette école est ensuite devenue la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum afin de former des enseignants de français pour enseigner cette langue dans les écoles secondaires. L'autre évènement important ayant favorisé l'introduction du français est venu grâce à l'unification du système éducatif arabe en 1969 où le français était enseigné dans les pays arabe à l'époque. (Elsir Al-tikaina,2011)

Anis signale que lors de l'année scolaire 1970-1971, deux écoles seulement avaient commencé à enseigner le français pour une période expérimentale de deux ans. Il convient de noter qu'au départ, les objectifs et les finalités de l'enseignement / apprentissage du français aux écoles secondaires n'étaient pas clairement définis. Toutefois, en 1977, et suite à un rapport sur l'état des lieux des secteurs éducatifs, l'introduction du français dans le programme scolaire a été justifiée. En fait M. Mohiédine Sabir, le ministre de l'éducation, déclare que l'enseignement du français,

à cette époque-là, s'inscrivait dans le cadre de l'enrichissement intellectuel et culturel des jeunes soudanais. Ainsi, la connaissance du français leur permet de mieux connaître l'histoire et les aspects culturels des communautés francophones, en particulier les voisins africains. (Mirghani Souad ,2012)

Parti d'un objectif peu clairement défini, le français a été enseigné comme matière obligatoire les deux premières années ans de l'école secondaire, puis il est devenu facultatif en troisième année. Le manuel utilisé à l'époque était « Le Français Par le Dialogue ». Ce manuel égyptien a été choisi pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- a. Le manque d'expérience de conception de manuels de langue française au soudan.
- b. L'Egypte était fournisseur de plusieurs méthodes d'enseignement. Par exemple, toutes les méthodes d'enseignement de l'arabe étaient importées de l'Egypte.

Quant au statut du français à cette époque-là, Ahmed signale qu'en 1972, le français figurait parmi les disciplines du baccalauréat, à la suite des mesures qui ont été prises pour généraliser son enseignement dans les écoles secondaires. Par contre, Gasmelsid (1980) cite dan Abdelkarim Zaki(2009), signale que le champ n'était pas bien préparé pour le français dont l'anglais était déjà un solide rival.

1.8 L'état actuel de l'enseignement du français dans les écoles secondaires

Interrogée sur la situation de la langue française aux écoles secondaires, Afaf Ali, ancienne responsable de la formation des professeurs de français du secondaire au ministère de l'éducation nationale, a révélé que le nombre total des écoles qui enseignent le français au soudan est de 229 écoles dont 116 a l'état de Khartoum et 113 écoles réparties dans les autres états de notre pays.

Selon elle, le nombre total de professeurs de français dans les écoles secondaires est de 249 professeurs dont 127 professeurs assurent l'enseignement du français à Khartoum. Le nombre de cours de français est réduit à deux cours par semaine au lieu de trois cours auparavant. Malgré l'augmentation de nombre d'élèves qui étudient le français aux écoles secondaires, on trouve que le choix du français au baccalauréat très limité et ceci est due à deux raisons :

- a. peu d'écoles dispensent l'enseignement de cette langue par manque d'enseignants.
- b. beaucoup d'écoles ne sont pas favorisées à introduire le français en le considérant comme étant une matière secondaire.

1.9 La formation des enseignants

Un stage de linguistique de deux mois en France a été accordé aux enseignants de français. Du fait de la suspension de ce stage depuis 1996, l'université de Khartoum, représentée par le département de français de la faculté des Lettres et son chef à l'époque, organisait des stages chaque année pour tous les enseignants du secondaire dont la durée était de trois ou quatre semaines. Ces stages étaient animés par des enseignants des universités soudanaises et des enseignants français GREF. (Mirghani,souad, 2012)

1.10 Le manuel adoptée actuellement

En ce qui concerne le choix du manuel, plusieurs tentatives ont été faites depuis 1980 pour changer le manuel égyptien « Le Français Par le Dialogue» jugé peu adapté au contexte soudanais. Des comités composés des professeurs de français et des responsable de l'ambassade de France ont décidé finalement d'élaborer un manuel correspondant mieux au contexte soudanais. Par ailleurs, la publication d'un nouveau manuel soudanais dénommée « J'Apprends le Français » (JAF 1, 2,

3) avait été financé par des organismes français comme Arab Mining Company et le conseil général des Hauts-de-Seine, ce manuel a été conçu par D. Zakaria (1993, 1994, 1996). (Mirghani ,Suad,2012)

L'introduction hâtive du français dans les écoles secondaires a provoqué des conséquences car cette introduction n'a pas été précédée de négociation préalable entre les responsables en charge de l'éducation et du corps enseignant. En fait, l'enseignement du français a été assuré par des égyptiens, français et quelques francophones des pays africains.

1.11 La méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français

En interrogeant les enseignants sur leur méthodologie d'enseignement, ils affirment qu'ils utilisent le manuel pour initier les élèves aux mots puis aux phrases simples en français. La grammaire est enseignée de façon explicite. Parfois l'enseignant a recourt à l'arabe pour expliquer des points de grammaire qui restent obscurs et les mettre en relation avec le système de langue arabe s'il y a des similarités entre les deux langues pour faciliter l'assimilation de ces règles. Les mots sont expliqués en arabe. Selon les enseignants, cette méthodologie répond aux besoin des élèves pour qui le français est nouveau. Néanmoins, ces enseignants éprouvent un mécontentement pour les raisons suivantes :

- a. Le volume horaire est très limité dans l'emploi du temps des écoles (soit 80 minutes de cours par semaine).
- b. Les classes sont surchargées.
- c. Le manque de support pédagogique pour tous les élèves.

1.11.1 L'évaluation

Les compétences linguistiques à acquérir dans les écoles secondaires ne sont pas bien définies. L'important était de sensibiliser et d'initier les élèves à une nouvelle langue étrangère, le français, qui n'intégrait pas les compétences communicatives. Par ailleurs, les connaissances acquises sont évaluées par des examens écrits à la fin de l'année.

1.12 L'accord de 2010 pour le développement de l'enseignement du français dans les écoles secondaires

Un nouvel accord a été signé pour le développement de la langue française le 15 août 2011 entre le gouvernement français représenté par l'ambassadeur de France et le ministère de l'enseignement supérieur représenté par sa ministre en personne. L'objectif de ce projet consiste en la réhabilitation des enseignants et l'épanouissement du français dans les écoles secondaires. La durée de ce projet est de 3 ans, une somme de 420.000 Euros y est consacrée par le gouvernement français.

1.12.1 Les objectifs généraux du projet

L'objectif de ce projet est de soutenir l'enseignement du français dans le système éducatif soudanais à travers la mise en place d'un dispositif efficace. Afin que ce projet atteigne ses finalités, les axes suivants ont été proposés :

- a. L'aide à la création d'un corps d'enseignants consultants dans l'enseignement du français.
- b. L'aide à la modernisation du Baccalauréat soudanais et du cursus universitaire des départements de français dans les facultés de pédagogie ainsi que la mise en place des programmes scolaires pour les écoles pilotes.

- c. La mise en place d'un réseau stratégique regroupant 18 écoles pilotes pour l'application immédiate du nouveau programme. Des enseignants experts ayant suivi une formation assurent une double mission celle de l'enseignement et de la consultation. La responsabilité et la gestion du projet ont été confiées, du cote soudanais au directeur de la formation et au responsable de l'enseignement du français. Du côté français, la gestion du projet a été confiée à un français désigné par l'ambassade de France au soudan. Le Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle (COCAC) participe à la gestion du projet si nécessaire. De plus, le comité du projet pourrait demander de l'aide aux experts de haut niveau.
- d. Le développement de l'usage et l'enseignement de la langue française au soudan.
- e. Le renforcement des compétences via la formation continue et l'engagement d'une réflexion autour de la formation initiale, modernisation de programmes au niveau supérieur.
- f. Renforcement de l'attractivité du français en augmentant le nombre d'élèves choisissant le français au Baccalauréat soudanais.
- g. La modernisation de l'enseignant du français, refonte de l'examen de français au Baccalauréat soudanais.
- h. L'encouragement des synergies au niveau national dans le domaine de l'apprentissage de la langue française entre l'enseignement secondaire et supérieur, production d'outils didactiques, échanges d'expériences, rencontres annuelles.
- i. La diffusion au niveau national du nouveau manuel « Allons-y ».
- j. La poursuite de la formation continue des 18 enseignants conseillers pédagogiques vers des compétences de formateur des formateurs.
- k. La diffusion des ouvrages en français pour les écoles secondaires.

1. La promotion des espaces numériques liés à l'enseignement du français en partenariat avec le ministère de l'éducation nationale.

1.12.2 Les objectifs visés par le nouveau manuel « Allons-y »

Le nouveau manuel a été introduit dans plusieurs écoles secondaires pour remplacer progressivement l'ancien. Mais il n'a pas encore été généralisé dans toutes les écoles car il est encore en période d'essai. Ce manuel apporte de la nouveauté à l'enseignement / apprentissage par rapport à l'ancien. Il vise de nouvelles compétences en fonction de nouvelles tendances dans l'enseignement / apprentissage du français. Il intègre des objectifs clairs et définis contrairement à l'ancien manuel JAF, dont les objectifs à faire acquérir aux apprenants ne sont pas fixés et qui limite l'enseignement du français à l'explication des règles grammaticales et à la traduction du vocabulaire sans entraîner les élèves à les mettre en pratique à travers des activités langagières. Parmi les objectifs visés par le nouveau manuel, on peut citer :

- a. Travailler la langue en contexte grâce à des documents authentiques ou semi-authentique.
- b. Le travail de la grammaire est fonctionnel, c'est-à-dire qu'elle correspond aux besoins de la communication.
- c. Le lexique est choisi en fonction des besoins de la communication et des objectifs des unités.
- d. Des activités communicatives sont ajoutées aux exercices formels pour favoriser la production et la compréhension orale.
- e. Des aspects culturels, phase découverte, sont introduits dans le manuel pour développer des savoirs et savoir-faire.

1.12.3 Le déroulement du projet

Parmi les objectifs réalisés de ce projet nous pouvons citer les suivants :

- a. La formation de 18 enseignants au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon d'une durée de 7 mois du 15 septembre 2012 au 5 avril 2013, afin qu'ils assurent l'enseignement du français dans les écoles secondaires pilotes, 9 écoles à Khartoum et 9 en province.
- b. L'équipement de 18 écoles de tous les supports audiovisuels tels que télévisions, ordinateurs, internet gratuit ainsi que des documentations pour les enseignants et les élèves.
- c. L'octroi de bourse de cours de français à l'institut français pendant deux sessions (soit 84 heures au total) à tous les enseignants de français travaillant dans les écoles secondaires de province. Ces enseignants ont la possibilité de passer les épreuves de Diplôme d'Etude en Langue Française (DELF). Il est à noter que 40 enseignants ont bénéficié de cette opportunité.
- d. La mise en place des ateliers partout au Soudan (6 d'entre eux ont été organisés à Khartoum) pour les enseignants de français ; des experts soudanais et français y ont participé.
- e. La collaboration avec les GREF pour animer deux sessions de 4 mois pour former les enseignants. D'ailleurs cette collaboration comprend l'appui des formations des 18 enseignants en les suivant dans les écoles ayant été choisies comme écoles pilotes. Les GREF s'occupent également du contrôle du cursus des départements de français dans les facultés de pédagogie et de l'élaboration d'un nouveau cursus.
- f. La formation des 18 enseignants pendant une semaine par un formateur français.

g. La mise en place des ateliers pour contrôler la méthode adoptée par les enseignants des écoles secondaires et la création d'un comité d'enseignants conseillers en accord avec les département de français.

2. Introduction

Après avoir donné un aperçu sur le statut du français dans le secondaire, il nous semble indispensable d'exposer son état à l'université. L'université est le lieu de la formation initiale et de spécialité en langue française au Soudan. Le français a été enseigné pour la première fois à l'université du Caire, branche de Khartoum, en 1955. Le but était d'initier les étudiants de la faculté de droits aux termes juridiques. D'ailleurs, l'adoption de la langue française au Soudan se fait historiquement en faveur des égyptiens qui l'ont introduite, tout d'abord au lycée fondé par le khédive Ismail Pasha au XIX siècle. Ensuite, ils l'ont introduite à l'université du Caire en 1955 à la faculté de droit.

En effet, à partir de cette date, le français n'a pas cessé de croître dans l'enseignement supérieur. Il y a actuellement des départements de français dans les universités soudanaises qui assurent un enseignement menant à l'obtention d'une licence de français. Des établissements comme l'université d'Al-Zaïm Al-Azhari et l'université d'Al-Imam Al-Mahdi envisageraient d'inaugurer de nouveaux départements de français.

Il faut noter que le retard de l'ouverture de ces départements est dû au manque de professeurs universitaires formés. Les expériences nous ont montré que plusieurs départements de français ont été ouverts sous la responsabilité d'une seule personne, il y a également des départements de français qui ont été gérés par des professeurs des autres départements, par exemple un professeur d'histoire, mais ayant fait leur doctorat en France ou dans un pays francophone. Des vacataires y assurent les cours et y accordent seulement une partie de leur temps.(Mirghani souad,2012).

En effet, au début de son introduction dans les universités, le français a connu un progrès quant à la qualité de son enseignement, surtout dans les années soixante-dix et les débuts des années quatre-vingt. Toutes les conditions du déroulement d'un bon enseignement / apprentissage étaient favorables, nombre suffisant d'enseignants soudanais et français, petit nombre d'apprenants par classe, laboratoires de langues bien équipés, disponibilité des bibliothèques qui répondaient aux besoins des étudiants ainsi qu'aux besoins des enseignants.

Des bourses de longue durée ont été octroyées par la France aux enseignants soudanais pour suivre des formations de longue durée, Maîtrise, DEA et Doctorat dans les établissements français de l'enseignement supérieur. Un stage de bain linguistique et de perfectionnement de langue pendant neuf mois au Centre International d'Etudes Pédagogique (CIEP) à l'université de Lyon II pour les étudiants de la faculté des lettres de l'université de Khartoum. Un autre stage est organisé également pendant neuf mois, à l'attention des étudiants de la faculté de Pédagogie de l'université de Khartoum au CLA à l'université de Franche-Comté à Besançon. (Mirghani souad,2012)

Le contenu de programme de bourses était prescrit en accord entre les deux parties soudanaise et française. En ce qui concerne les étudiants de la faculté des Lettres, un nombre limité partait en France. La sélection de ces étudiants dépend catégoriquement des notes obtenues en français dès la première année jusqu'à la troisième année tandis que les étudiants de la faculté de Pédagogie partaient tous en France pour passer leur cinquième année à Besançon.

Pour les étudiants de l'université Islamique, le stage en France était destiné à toute la promotion. Ils suivaient une formation de trois mois à l'office audiovisuel de Poitiers. Au début des années quatre-vingt-dix, tous ces programmes de

collaboration entre les universités soudanaises et les universités françaises ont été annulés mais ils ont été repris actuellement suite aux demandes incessantes de la part des chefs des départements de français. Nous signalons que ces bourses ont été réduites à un mois pour les professeurs qui veulent suivre un stage de linguistique ou de FLE et à deux mois pour les professeurs inscrits en thèse dans les universités soudanaises et qui cherchent à être encadrés par des professeurs français. Ces professeurs ont accès aux bibliothèques de l'université de Franche-Comté ainsi qu'aux différentes ressources numériques et de documentation.

2.1 Les types de départements dans les universités soudanaises

Il est important de signaler qu'il existe trois types de départements dans les universités soudanaises.

- a. Les départements de français dans les facultés des Lettres et les facultés des Langues où les étudiants font des études de langue et de littérature française et francophone sans faire une formation pour enseigner le français.
- b. Les départements de français dans les facultés de Pédagogie. Dans ces facultés, les étudiants suivent une formation leur permettant d'enseigner le français dans les écoles secondaires. Ces étudiants font un stage dans les écoles secondaires durant le deuxième semestre de leur quatrième année.
- c. Les départements qui ne sont pas spécialisés en français mais qui l'enseignent en tant que matière complémentaire.

Il est à noter que nous nous intéressons aux deux premiers types de départements. Au Soudan, le français est enseigné dans 23 facultés, réparties dans dix-sept universités, dont dix dans l'Etat de Khartoum et sept en province. Il est nécessaire de signaler que 76% de ces établissements sont publics et 24% sont privés ou semi-privés. Par ailleurs, les universités provinciales sont toutes publiques.

2.3 Les universités publiques à Khartoum

- a. L'université de Khartoum (deux départements)
L'université Islamique d'Omdurman (deux départements)
- b. L'université du Soudan (deux départements)
- c. L'université de Nilein
- d. L'université de Bahri
- e. L'université du Saint-Coran (deux départements)

2.3.1 L'Université de Khartoum

Le français est enseigné dans deux facultés, la faculté des Lettres et la faculté de Pédagogie.

2.3.1.1 La faculté des Lettres de l'Université de Khartoum

Le français a été introduit au sein de département des langues étrangères en 1962. Le professeur A. Al-Tayeb, doyen de la faculté des Lettres, avait introduit l'enseignement du français comme matière au sein de ce département. Deux ans plus tard, un département autonome au sein duquel l'enseignement / apprentissage a connu un vrai essor a été construit. Ce département dispense de savoirs linguistiques en français (grammaire, phonétique, linguistique et littérature) qui donnent accès à une licence après quatre ans et une année supplémentaire pour les meilleurs étudiants qui obtiennent un diplôme spécialisé, préparatoire à la Maîtrise et au doctorat en littérature et en FLE.

Depuis l'année 2009, le département fait partie de la section des Langues dans la faculté des Lettres, réparties désormais en deux grandes sections : sections des langues et section des sciences humaines. Les activités orales sont intégrées dans la méthode au premier et deuxième semestre. Au troisième et quatrième semestre,

l'activité orale est enseignée séparément (92 heures). Au cinquième et sixième semestre, les heures se réduisent à 48 heures alors qu'il n'y a que 2 heures au septième semestre. Le type d'activité est délaissé au professeur. L'activité argumentative n'est pas introduite dans les cours.

2.3.1.2. La faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum

Le noyau de cette faculté, créée en 1966, est l'Ecole Normale Supérieure d'Omdurman ou « *the higher school of teachers' training* ». En 1974, cet institut a été transformé en faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum avec l'objectif de former de futurs enseignants pour les écoles secondaires.

Le département de français dans cette faculté offre une formation linguistique basée sur le manuel « Le Nouveau Sans Frontière » avec des cours de littérature et de linguistique. Il assure aussi une formation pédagogique en sciences de l'éducation, en psychologie et en méthodologie de l'enseignement. Le nombre de professeurs qui assurent l'enseignement dans ce département est de neuf professeurs. étudiants en troisième année. Les heures consacrées à l'expression orale sont répartie de la manière suivante. Au premier semestre 26 heures de cours implicitement enseignées dans la méthode, 26 heures de cours (totalement orales) au deuxième semestre, 26 heures au quatrième semestre (l'introduction des activités argumentatives correspondant au CECR). Au cinquième et sixième semestre, les heures s'élèveront à 36 heures avec des activités complètement argumentatives. Au septième semestre, il existe 3 heures de cours alors qu'elles disparaissent troisième et huitième semestre.

2.3.2 L'Université Islamique d'Omdurman

Réuni d'abord avec l'anglais au sein d'un même département en 1973, le français s'est constitué un département autonome à la faculté des Lettres en 1978, cette

faculté comprend deux départements séparés, un pour les garçons et un autre pour les filles. Cette séparation correspond à l'orientation religieuse de l'université.

La Licence de français est obtenue au terme de quatre années d'études non seulement de français mais aussi des sciences religieuses fondées sur la jurisprudence islamique. En effet, l'objectif de l'enseignement du français dans cette faculté est de former des étudiants capables de diffuser l'islam et de le défendre. Le manuel utilisé pour l'enseignement du français est le « Nouveau Sans Frontière » dans les deux départements.

Dans le département des garçons, quatre professeurs enseignent le français à un effectif de 150 étudiants. Dans celui des filles, le nombre des professeurs est de trois et les étudiantes sont 140 au total.

En 1994, un programme de Maîtrise a été introduit, mais son fonctionnement a été entravé par des difficultés d'ordre opérationnelle tel que l'absence des professeurs qualifiés et des étudiants motivés. Les heures consacrées aux activités orales sont réparties de la façon suivante : 26 heures au deuxième semestre et 26 heures au quatrième semestre.

2.3.3.L'Université du Soudan

L'enseignement du français a été introduit dans la section de secrétariat en 1970. Quand cet institut est devenu l'Université du Soudan, un autre département a vu le jour au sein de la faculté de Pédagogie en 1995, dont l'objectif est de former les futurs professeurs des écoles secondaires. A la naissance de la faculté des Langues dans cette université, une section française a été créée en 2000.

Dans la faculté de Pédagogie, le programme consiste en des cours de français de base en utilisant le manuel « Connexion 1 & 2 », des cours de linguistique et de

littérature sont dispensés pour former les futurs enseignants. Au terme des quatre années, l'étudiant obtient une Licence.

Dans le programme de la faculté des Langues, le français général est enseigné à travers le manuel « Connexion 1 & 2 ». Le cursus contient aussi des cours de littérature, de FOS et de traduction. Cette faculté délivre aussi une Licence au bout de quatre ans. A partir de 2010, ce département a introduit le programme de master en français. Les heures réservées aux activités orales sont réparties de la façon suivante : au premier, deuxième et troisième semestre, les activités orales sont enseignées implicitement dans la méthode. Au quatrième et cinquième semestre, il y a 26 six heures pour chacun. Les activités orales disparaissent au sixième et huitième semestre alors qu'il y a deux heures consacrées à l'exposé oral au septième semestre.

2.3.4 L'Université de Nilein

Le français a été initialement enseigné à la faculté de droit de l'Université du Caire (branche de Khartoum) depuis 1955. Le but initial de cet enseignement visait l'initiation des étudiants aux termes juridiques en français. En 1991, l'Université du Caire est devenue l'Université de Nilein et à ce moment l'enseignement du français a été arrêté pour être relancé sept ans plus tard, soit en l'an 2001, date à laquelle le français a retrouvé une place autonome en tant que département au sein de la faculté des Lettres.

Le français en première année avait un statut de langue générale et commune, les étudiants suivaient des cours de trois heures par semaine, configuration qui a connu un changement depuis 2002, date à laquelle le cursus a été modifié et il a été possible de choisir le français comme spécialisation dès la première année. Ce département, après l'adoption du manuel « Connexion 1, 2 & 3 » vient de mettre

en vigueur un nouveau cursus pour l'enseignement du français. Huit professeurs assurent l'enseignement au sein du département à un effectif total de 300 étudiants. L'Université délivre une Licence en Lettres au bout de quatre ans. Les heures des activités orales sont réparties de la façon suivante : 26 heures de cours du premier semestre au huitième semestre où les apprenants sont amenés à faire des exposés oraux sur des sujets complexes.

2.3.5 L'Université de Bahri (l'ancienne Université de Juba)

L'Université de Juba a été transformée en Université de Bahri suite à la décision de la séparation du Sud-Soudan en 2010. Le français dans cette université est enseigné à la faculté des lettres. En première année, il est enseigné parmi d'autres matières, telles que l'arabe, l'anglais, le russe et la géographie et ceci à raison de trois heures par semaines. Le nombre total des étudiants en première année est d'environ 450. Mais à partir de la deuxième année, le département choisit au moins trente étudiants pour se spécialiser en FLE, grâce à un programme concentré sur les aspects linguistiques à partir des méthodes « Nouveau Sans Frontières » et « Connexion », la phonétique, la grammaire ainsi que sur la littérature pour les niveaux avancés. Cinq professeurs assurent l'enseignement de tous les cours de français. Les heures réservées aux activités orales sont réparties de la façon suivante : 26 heures au deuxième semestre, 26 heures au troisième et quatrième semestre, 26 heures au cinquième semestre et 26 heures septième semestre. Les activités orales ne sont pas enseignées au premier, sixième et huitième semestre.

2.3.6 L'Université du Saint Coran

Le français est enseigné dans cette faculté depuis 2008 dans le cadre de la faculté des Langues où deux langues européennes sont enseignées, le français et l'anglais, et deux langues asiatiques le chinois et le turc.

Le programme de français ressemble à celui de la faculté des Lettres de l'université de Khartoum, sauf que le manuel utilisé ici est « Connexion ». Le volume horaire par semaine est de 16 heures dont six heures sont consacrées au travail du laboratoire en première et deuxième années en plus de cours de linguistique et de littérature.

L'étudiant est initié à la civilisation islamique en français. Au bout de quatre années d'études, l'étudiant obtient une Licence. Huit professeurs assurent l'enseignement du français dans cette faculté qui a eu sa première promotion en 2011.

2.4. Les universités privées à Khartoum

2.4.1 L'Université d'Al-Ahliya à Omdurman

Cette université est la première université privée à enseigner le français depuis 2001 au sein de sa faculté des Lettres. Les étudiants se spécialisent en français dès la première année. La méthode utilisée est « Nouveau Sans Frontières ». Le programme porte sur les aspects linguistiques du français, la littérature française et la traduction. Cette université délivre une Licence à ses étudiants au bout de quatre années d'études. Les heures consacrées à l'activité orale sont réparties de la manière suivante : 26 heures du premier au sixième semestre. L'activité orale disparaît au septième et huitième semestre. Les activités orales menées en classe sont choisies par l'enseignant.

2.4.2.L'Université Nationale de Ribat

Créée en 2004, cette université a pour objectif de former des policiers avec une connaissance académique dans différents domaines. Le français a été introduit au sein de la faculté de Traduction en 2008. L'objectif de cette faculté est de former des traducteurs en arabe/anglais ou arabe/français. Le programme de cette faculté consiste en quinze cours de français et cinq cours de traduction. Le nombre de professeur est de six professeurs. Les activités orale sont implicitement enseignée dans la méthode a raison de 6.5 par semestre (du premier au sixième semestre)

2.4.3La faculté d'Al-Salam pour les Langues

Le français est enseigné dans un département autonome au sein de cette faculté privée créée en 2006. L'objectif de cette faculté est de former les étudiants en langue française au bout de quatre années d'études. La faculté délivre une Licence. Cette faculté organise des cours de français ou d'anglais pour différents corps de métiers. Le manuel utilisé pour enseigner le français général est « Connexion ». Les débutants, étudiants de première et deuxième années, ont des cours de grammaire et des activités de communication, à raison de 14 heures par semaine. Les cours de littérature, de linguistique et de traduction sont introduits à partir de la troisième année. Six enseignants assurent l'enseignement de français dans cette faculté.

2.5. Les universités semi-privées

2.5.1.L'Université Internationale d'Afrique

Cette université a un statut différent de celui des autres universités soudanaises. Elle n'est ni publique ni privée, car cette université est publique mais d'une administration privée. Elle a une orientation religieuse, elle est censée former des

prédicateurs pour propager l'Islam. La majorité des étudiants de cette université viennent des pays africains ou asiatiques. C'est pour cela que le français a un statut particulier dans cette université.

Le français dans cette université est enseigné au sein de la faculté des Langues Étrangères, en parallèle avec l'anglais. Cette faculté donne une base linguistique en français ou en anglais aux étudiants venant des facultés des Lettres, de Pédagogie, d'Économie et de Loi Islamique. Les étudiants inscrits dans ces facultés doivent suivre obligatoirement une année de langue étrangère, anglais ou français, pour valider leur Licence de quatre ans.

Les étudiants qui optent pour le français sont les francophones qui ont déjà des connaissances orales solides en français.

En choisissant la section française l'étudiant doit passer un test de positionnement. Il sera mis soit au niveau débutant où il commencera à zéro, soit au niveau avancé où il étudiera des matières en français.

Les débutants ont accès au français général à partir de la méthode « Nouveau Sans Frontières » et « Connexion ». Les étudiants du niveau avancés font des cours de littératures et des textes non littéraires. Les deux groupes doivent avoir un cours de textes islamiques. Quatre professeurs assurent l'enseignement du français deux pour les garçons et deux pour les filles.

2.6. Les universités situées en province

En province, il existe sept universités qui assurent l'enseignement de français :

2.6.1 L'Université de Chendi

Un département de français a été mis en place au sein de la faculté des Lettres de cette université. Les étudiants ont deux heures de cours par semaine, nombre d'heures insuffisantes et n'est pas en mesure de former des futurs enseignants de français pour les écoles secondaires (Z. Abdel-Karim 2009).

2.6.2 L'Université du Kordofan à El-Obeïd

Le département de français de cette université a été ouvert en 1999. Le français y est enseigné en suivant le même programme que l'Université de Khartoum. La méthode utilisée pour enseigner le français de base est « Nouveau Sans Frontières » et « Connexion », à raison de huit heures par semaine pour la première et la deuxième année. Les heures réservées aux activités orales sont : 2 heures au quatrième semestre et cinquième semestre, 2 heures au sixième et septième semestre. Au premier et deuxième semestre, l'oral est enseigné implicitement dans la méthode.

2.6.3 L'Université du Saint Coran et des Etudes Islamiques à Wad Madani

En 1997, un département de français a été créé au sein de la faculté de Pédagogie de l'Université du Saint Coran à Wad Madani. Dès la première année, le français a été enseigné, à raison de six heures par semaine et les objectifs de l'enseignement de français sont les mêmes que ceux de l'Université Islamique d'Omdurman. Un manque de professeurs mine lourdement ce département, car trois professeurs seulement assurent l'enseignement au département.

2.6.4 L'Université de Nyala

Le département de français a été créé au sein de la faculté de pédagogie pour former les futurs enseignants du secondaire. En effet, le français joue un rôle

important dans les échanges commerciaux à l'ouest du Soudan en raison de la situation géographique de Nyala qui se trouve dans une région limitrophe avec deux pays francophones, à savoir la République Centrafricaine et le Tchad. Les heures d'activités orales sont 26 heures au premier, deuxième, troisième, quatrième, sixième et septième semestre alors qu'au septième le nombre d'heures s'élève à 3 heures. Les activités orales disparaissent au huitième semestre.

2.6.5 L'Université d'Al-Jazira

La faculté de Pédagogie de l'Université d'Al-Jazira a trois branches dans trois villes. Le français est enseigné au sein de la faculté de Pédagogie, une faculté exclusivement réservée aux filles pour des raisons politiques et administratives.* Les deux autres branches admettent des filles et des garçons, mais le français ne figure pas parmi les programmes enseignés.

Le noyau de département de français a été créé en 1999 mais l'inauguration réelle a eu lieu en 2007. Ce département est censé former des enseignants pour le lycée. Le manuel utilisé pour enseigner le français est « Campus ». En plus des sciences pédagogiques, cette faculté enseigne la littérature, le FOS, la linguistique ainsi que la traduction. Six professeurs assurent l'enseignement de français dans cette faculté.

2..6.6 L'Université de Al-Diling

Cette université située à l'ouest du Kordofan a été créée en 1991. Le français a été introduit en 2007 au sein de la faculté de Pédagogie. Les étudiants reçoivent un enseignement de français de base, introduit à partir du manuel « Connexion », le programme de cette faculté contient des cours de littérature, de linguistique en français ainsi que des cours de sciences de l'éducation, de psychologie et

d'histoire. Le nombre total des professeurs de français dans cette faculté est de quatre professeurs.

2.6.7 L'Université de la Mer Rouge

Ce jeune département de français a été créé en 2010, au sein de la faculté des Arts et Humanités. La première promotion comptait douze étudiants. Cinq professeurs assurent l'enseignement dans ce département. Les heures consacrées aux activités sont réparties de la manière suivante :26 heures au premier deuxième et troisième semestre . Au quatrième et cinquième semestre, l'activité orale est enseignée avec la compréhension orale, l'activité porte le nom (expression et compréhension orale). L'activité oral diapratt à partir du sixième semestre.

2.8 Conclusion

De ce qui précède, nous constatons qu'au niveau de volume horaire, les cursus universitaires ne donne pas assez d'heures aux activités orales par exemple, l'université islamique d'Omdurman dispense 26 heures aux activités orales dans le premier semestre et 26 heures de cours au deuxième semestre alors que ces activités disparaissent en troisième et quatrième année. Quant au type d'activités, l'enseignant se limite aux activités présentées dans la méthode et n'utilise pas d'exercice complémentaire. Pour l'université du soudan, les activités orales sont partiellement enseignées dans la méthode de français c'est-à-dire, il n' y a pas de cours séparés pour ces activités, mais à partir de cinquième semestre, il existe des cours consacrés aux activités orales. Pour l'université de Bahri, il existe 26 heures de cours au premier semestre et 26 heures de cours au troisième semestre, l'enseignant ne se limite pas aux exercices de la méthode mais il recourt à des exercices complémentaires correspondants aux niveaux du CECR, au quatrième année l'activité de débat est introduite comme activité de communication. Par

contre, les activités de communication sont présentes dans les huit semestres à l'université de Nilein dès la première année (4 heures de cours à chaque semestre). Nous pouvons dire que le volume horaire n'est pas suffisant pour développer la communication oral car il existe des semestres où il n'y a pas d'activité de communications. Ces activités sont indispensables et sont aussi importantes que les autres modules. Elles doivent être présentes dans tous les semestres pour que les apprenants puissent mettre en pratique les acquis de chaque semestre. Nous remarquons aussi l'absence des activités orales à caractère argumentatif dans la plupart des universités. Certaines universités telle que l'université de la mer rouge et l'université de Khartoum enseigne l'oral avec la compréhension orale, ce qui réduit le nombre d'heures de l'oral. Quant aux écoles secondaires, le français n'occupe pas une place importante dans le programmes des écoles par ailleurs, certaines écoles n'enseigne pas le français. il y a une absence totale de toute communication orale, les méthodes étaient basées sur l'enseignement de la grammaire, vocabulaire et la lecture. Mais l'introduction de la nouvelle méthode « allons-y » a donné une nouvelle dimension à l'enseignement du français à l'école car elle est basée sur la communication.

2.7. Le statut du français en milieu extrascolaire

2.7.1 L'Institut français de Khartoum

L'Institut français de Khartoum (IFK), autrefois le Centre Culturel Français, a été créé en 1958. Il diffuse depuis cette date-là la langue et la culture française au Soudan. Au début, il abritait dans ses locaux une petite bibliothèque et une salle de classe de français pour les adultes. Les objectifs de cet institut sont les suivants : diffuser et aider à l'expansion de la langue et de la civilisation française par différents moyens, les rencontres des cultures soudanaises (expositions, concerts,

théâtre, etc...). Depuis quelques années, l'IFK s'intéresse plutôt aux activités culturelles. Il organise des sessions intensives et extensives de cours de français tout au long de l'année. Un atelier a lieu tous les quatre ans pour évaluer la méthode en cours et pour proposer une autre méthode parmi beaucoup d'autres. Cet atelier est le plus souvent proposé par un professeur de français spécialiste en FLE. Cet atelier réunit tous les professeurs de l'institut pour sélectionner une nouvelle méthode en fonction des besoins et des attentes des apprenants et pour éviter les lacunes de la méthode précédente.

Par ailleurs, l'institut organise des sessions de DELF et DALF deux fois par an, en avril et en décembre à tout public (étudiants de différentes universités et employés). Les examinateurs sont les enseignants de l'IFK ayant reçu une formation d'habilitation à corriger le DELF et DALF.

Poursuivant une politique du développement du français au Soudan, l'ambassade de France a soutenu l'ouverture de cinq autres établissements en province depuis 1980 :

- L'Alliance française de Wad Madani, 1980
- L'Alliance française d'El-Obeïd, 1989
- Le Centre d'Etudes françaises à Nyala, 1996
- Le Centre Franco-soudanais de Roufa'a, 1997
- L'Alliance française de Port-Soudan, 2003

2.7.2. L'Antenne universitaire de l'IFK

L'antenne universitaire, autrefois appelée Centre d'Etudes et Documentation Universitaire Scientifique et Technique (CEDUST), a été fondée premièrement dans les locaux de la faculté des Sciences de l'Université de Khartoum. Son but était d'abord d'aider les chercheurs et les universitaires soudanais à accomplir les

projets de recherche dans les domaines scientifiques, techniques, commerciaux, économiques, juridiques et médicaux.

Depuis son intégration à la faculté des Lettres de la même université, ce centre a changé totalement sa mission scientifique et a consacré essentiellement ses activités à la préparation des cours aux étudiants des universités soudanaises, au corps enseignant et aux employés de l'Université de Khartoum. Elle dispose d'une petite bibliothèque pédagogique répondant aux besoins des enseignants et des étudiants. A présent, cette antenne dispose de salles de cours de français pour les étudiants de toutes les universités avec un tarif réduit, soit la moitié du tarif fixé pour les apprenants de l'IFK.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous soulignons que le statut du français dans les écoles secondaires a pris une place importante au niveau de l'équipement, au niveau du programme ainsi qu'au niveau de la formation des enseignants de français. Toutefois, les élèves ne sont pas suffisamment motivés pour apprendre cette langue étant donné que la place du français est peu importante comme nous avons indiqué au début de ce chapitre. Nous constatons que les efforts employés par l'ambassade de France ont été énormes mais malheureusement, ils n'ont pas donné lieu à un résultat concret. Car une fois que l'élève a passé son bac et s'est orienté vers le domaine de spécialité, le français lui serait inutile.

Le français dans les universités connaît une croissance remarquable du point de vue du nombre d'apprenants même si le milieu d'apprentissage est défavorable. En effet, les salles ne sont pas équipées de tv, un dispositif indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, le nombre trop élevé d'apprenants empêche d'assurer un enseignement de qualité. Au niveau de la formation des

enseignants, ils bénéficient d'un stage de formation en FLE chaque année. La sélection est effectuée sur dossier par l'ambassade de France. Pour les enseignants inscrits en doctorat, ils ont droit à deux mois chaque année pour être encadrer par un professeur et avoir accès à la bibliothèque au sein de l'université.

Nous voulons souligner que l'ambassade n'a porté aucun intérêt aux universités en matière de l'équipement des salles de cours, approvisionnement de livres et documentation. Sa coopération se limite uniquement à la formation des enseignants des départements de français.

3.Introduction

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts principaux sur lesquels se fondent la recherche pour clarifier l'objet de l'étude, les compétences discursives à l'oral , ainsi que le contexte dans lequel se déroule le débat avec nos apprenants de troisième année universitaire. Nous commençons par faire un éclairage sur la notion de compétence abordés par plusieurs auteurs et théoriciens. Nous essayons ensuite, de mentionner les types des compétences en rapport avec la notion capacité et performance. Nous nous concentrons ensuite sur la compétence discursive (l'objet de notre recherche) en premier lieu, ensuite la compétence interactionnelle et d'en montrer les composantes et d'en dégager les indicateurs théoriques qui constituent la base de notre analyse.

3.1.Les compétences : statut épistémologique

Le terme de compétences est attesté dans la langue française depuis la fin du xii siècle, il désignait alors la légitimité et l'autorité attribuées aux institutions pour traiter des problèmes déterminés. depuis la fin du XVIII siècles , sa signification s'étendu au niveau individuel et il désigne depuis cette époque-là ,toute capacité due au savoir et a l'expérience. différents courant des sciences humaines ont récemment tente d'attribuer au terme un signifiée plus précis bien que cette acception reste plutôt vague.

L'expression de compétence linguistique par exemple a été introduit par (Chomsky,1955) dans le cadre d'un article qui constitue l'un des textes fondamentaux de « l'évaluation cognitives » en science humaine. L'objectif de l'auteur était de combattre le behaviorisme linguistique et la théorie selon laquelle le langage s'apprend par essai/erreur. Pour Chomsky, la rapidité de l'acquisition

par l'enfant après une lésion d'organe, des structures linguistiques ne pouvaient pas être expliquée en terme d'apprentissage.

Ces phénomènes attestaient au contraire de l'existence de ce qu'il appelle une disposition langagière innée et universelle il avance que la compétence linguistique désigne cette disposition. Elle implique aussi qu'existe, au sein des structures de l'esprit/cerveau humain, un organe mental qui dote chaque humain d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue maternelle. Cette capacité idéale se réalise en performance concrète qui dépendent de la mise en œuvre d'autres organes mentaux (la mémoire) conditionnes par diverses limitations comportementales aussi que par certains facteurs d'ordre socio-contextuel.

Selon (Bronckart,1998), les propriétés de cet organe n'a fait l'objet d'aucune validation scientifique. Le terme de compétence a connu un grand succès dans le champ de la psychologie expérimental, il est devenu. Selon (Fodor,1983,1986) auteur du cognitivisme modulariste, toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoire) sont sous-entendues par un dispositif biologique innée (ou module) et chacun dispose, en ces domaines, d'une de même ordre que la compétence linguistique. Selon(Bronckart 1999), le terme de compétence se substitue à celui d'intelligence qui se définit comme la somme des compétences et d'autre part le développement ontogénétique est conçue comme l'application –adaptation de ces capacités idéales aux contraintes et stimulation du milieu.

Le terme a ensuite été repris par divers linguistes centrés à la fois sur les dimensions pragmatique du langage et sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Dans ce courant, (Hymes, 1973,1991) soutiennent qu'il existe une compétence lexicale mais elle ne suffit pas pour la maîtrise fonctionnelle du

langage. Pour lui , cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte. Ces capacités font l'objet d'un apprentissage social. Hymes propose alors que l'enseignement des langues vise le développement des compétences de communication qui se différencient en compétence narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc..

Contrairement à la théorie chomskyenne, (Bronckart, Dolz,1999) développent que la compétence cesse d'être biologiquement fondée, elle devient une capacité adaptative et contextualisée dont le développement exige une démarche d'apprentissage formel ou informel. Selon Chomsky, les compétence sont définies comme des propriétés biologiques de l'organisme humain indépendantes de toute contexte concret puis elles s'accordent aux capacités requises pour accéder à la maîtrise des pratiques sociales. Ces capacités sont déjà disponibles en l'organisme dans leur forme générale mais doit s'ajuster au mode d'interaction en usage. Ces capacités exigent également une médiation sociale et apprentissage.

3.2 Compétence et tâche collective

(Bronckart,Dolz, 1999) part de l'analyse des taches collectives et évalue l'efficacité des performances d'individu confrontées à ces tâches puis il déduit les compétences qui seraient requises d'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 biologique. 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.

3.3.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 est un système de connaissances organisées en schémas opératoires et 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.

Pour (LeBoterf) « *la compétence ne réside pas dans les ressources « connaissances et capacités) » à mobiliser même des ressources. La compétence est de l'ordre de « savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994,p.16). selon Guillevic« la compétence des opérateurs sera considérée comme l'ensemble des ressources disponible pour faire face à une situation nouvelle dans le travail, ces ressources sont constituées par des connaissances stockées en mémoire et par des moyens d'activation et de coordination de ces connaissances » (Guillevic, 1991,p.145).*

(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

Pour BEACCO (2002), la notion de compétence met en jeu plusieurs éléments : une faculté non acquise ou un savoir non acquis et il précise que cette faculté se manifeste de manière observable comme un savoir-faire et se construit dans une activité décomposable en phases ou étapes impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel au moyen d'outils qui aboutissent finalement à l'élaboration de produit. Il ajoute que cette compétence est rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement ou ce savoir dans une activité. Il souligne que cette faculté ou capacité implique une évaluation de conformité a un/des modèle (s) de références.

Parmi ces éléments mis en jeu par BEACCO, il en existe deux qui nous intéresse, il s'agit du caractère décomposables et évaluable de la compétence. En effet , nous verrons plus loin dans le deuxième chapitre la notion de communication et de l'approche communicative qui vont être associées à celle de compétence. Dans la même optique, BEACCO souligne que cette compétence en langue a de nombreuses caractéristiques qui la rend dynamique d'abord, elle est linguistique de naissance ensuite elle est discursive, communicative dès ses origines ce qui ne va pas l'empêcher d'être langagière ou communicative.

Selon (Meignant 1990), la compétence est un savoir-faire validée, pour Michel &Ledru 1991, la compétence est la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné. De leur cote(Gilbert et parlier,1992) définissent les compétence comme l'ensemble des connaissances, de capacités d'actions et de comportements structures en fonction d'un but et dans un types de situations donnes. Selon

(Zarifian ,1999), les compétences est la prise d'initiative et de responsabilités de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.

Réagissant à ces convergence de définitions de mot compétence, Véronique (Castelotti et Bernard py,2002) constatent que lorsque un chercheur cherche une définition, il s'aperçoit qu'à l'intérieur d'un domaine scientifique, tous les chercheurs ne se mettent pas d'accord sur la signification du terme et en conséquence cela amène à exposer plusieurs définitions données par plusieurs spécialistes dans le domaine du travail ainsi que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ils exposent ce que disent la didactique des langues, discipline carrefour de plusieurs approches venant de différents domaines tel que la science du langage, la psychologie ou la science de l'éducation. Ils avancent que ces sciences relèvent des imprécisions, des contradictions en matière de définition de ce terme.

Selon Véronique (Castelotti et Bernard py, 2002), le terme compétence a trouvé ses origines au moyen âge dans les termes juridiques liées à une idée de jugement ou à des personnes chez qui on estime les capacités. Il rajoute que le mot compétence tisse des liens avec d'autres disciplines dont il peut rapprocher, auxquels il peut se substituer ou s'opposer. Par ailleurs, ils considèrent que le terme compétence balancent entre de construits explicites (savoir ,qualifications, connaissance, maîtrise) et des acquis plus vagues (aptitude, qualité, performance). Chomsky souligne que performance peut soit s'apposer au terme compétence, soit s'en rapprocher comme étant une réalisation réussie de compétence .

Toutefois (Rope et tanguy 1994) arrivent à distinguer trois usages sociaux et savants de compétence qui semblent largement partagés par la plupart des disciplines mentionnés ci-dessous, ils résument que la compétence et inséparable

de l'action puisque (on est compétent de faire quelque chose et qu'elle est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée. Ils rajoute également le fait qu'il existe une insistance individuelle ou collective qui est en mesure de reconnaître cette compétence. Selon eux, les trois mots clés : action, situation et reconnaissance serviraient à définir les contours de mot compétence.

Selon Véronique et Bernard, ces trois mots ne suffisent pas à préciser la notion de compétence en langues sous un angle didactique car les références en langue se rattachent essentiellement a deux domaines : celui de la science du langage et celui de la science en éducation

3.4 La définition de compétence selon le CECR et les dictionnaires

Il existe depuis 1991 un cadre commun de référence développé par le conseil de l'Europe en vue de fournir la base essentielle pour une comparaison internationale des objectifs et des qualifications, facilitant ainsi la mobilité personnelle et professionnelle en Europe. Ce cadre est utilisé à travers toute l'Europe pour l'élaboration des programmes de langues, d'examens, de manuels pédagogiques et de curricula de formation pour les enseignants « *les compétences sont l'ensemble des connaissances , des habilités et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR,2001).

Dans ce cas, Lion OLIVERI, M.L,(2009) souligne que la compétence ne peut pas exclure la connaissance mais elle implique son utilisation concrète dans un but actionnel. il ajoute aussi que si la connaissance peut exister sans compétence, l'inverse n'est pas vrai. La compétence implique l'acquisition de connaissance ,qui sont ensuite mobilisées dans un cadre dynamique. LION.O, M.L concluent que dans le contexte du CECR on considère l'existence des compétences générales individuelles et des compétences communicatives spécifiques.

Selon le dictionnaire Littré la compétence est considérée comme une habileté dans certaine matière et qui donne le droit de décider. Selon (le petit robert) la compétence est une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider dans certaines matières. Pour (la rousse commerciale 1930), dans les affaires commerciales, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualité, capacité, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier.

A partir de toutes ces acceptions mentionnées ci-dessus nous remarquons que la notion compétence met en évidence plusieurs éléments importants : capacité, connaissances, aptitudes. Par conséquent il nous parait pertinent de définir ces notions et les mettre en relation avec la notion compétence.

3.4.1 Capacité

Pratiquer une langue étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon appropriée en fonction de la situation de communication ,dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache

- Utiliser la langue en maîtrisant les codes de relation sociales associées à cette langue
- Utiliser des expression courantes en suivant les usages de bases (saluer, formuler des invitations, des excuses ...)
- Tenir compte de l'existences des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication.
- Comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message , le sujet d'un discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit

- Se faire comprendre à l'oral (brève intervention, échange courte) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté

3.4.2 Schème, capacité, habitus et compétence , quelle différence ?

(Perrenoud,2002) parle des capacités pour désigner des potentialités relativement indépendantes des contextes, car leur mise en œuvre et leur efficacité peuvent dépendre de contextualisation et leur orchestration avec d'autres ressources. Dans cette optique une capacité n'est qu'un ingrédient, une ressource parmi d'autres mais quand on parle des actions prenant en compte la globalité d'une situation ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources dont des capacités.

Par ailleurs, il souligne que, pour animer une conversation , les sujets mobilisent des capacités comme savoir écouter , interrompre, attendre, questionner, intervenir, conclure..etc. pour lui une capacité se définit par un ensemble d'opérations (langagières ou autres) et les objets sur lesquels elles portent ,quant à la compétence, elle se définit par une classe des situations et un rapport pragmatique à ces situations.

Par ailleurs, nous trouvons que la définition de compétence dans certaines références commence par la phrase « la capacité a » ce qui entraîne une confusion entre la notion compétence et capacité. Ainsi lorsque D'Hainaut (1988,p.472) utilise le mot compétence. Dans quelques définitions le terme compétence est remplacé par « habileté » acquise grâce à la connaissance pertinente à l'expérience et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (Legendre :1985 :109).

Habilitété, capacité, savoir-faire ,savoir agir ou compétence, quel terme utiliser ? Perrenoud (1997 ; vergnaud,1990,1995) indique que le terme « schème » a l'avantage d'être défini et différencié de celui de compétence, il souligne que le

terme de schème n'est pas trop utilisé dans le rédacteur des programme d'études et y font rarement référence. pour lui, le terme schème est une structure cognitive et la compétence ne peut pas se réduire à l'unique ressource cognitive et en même temps, la définition de schème ne peut pas s'étendre à celle de compétence.

Dans les schèmes. (Vergniaud, 1991) recherche les connaissances en acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui se trouvent chez le sujet et qui lui permettent d'agir et d'être opératoire. Il souligne que le fonctionnement cognitif d'un sujet comporte des opérations qui sont stabilisées. celles –ci peuvent être utilisées dans différentes situations de façon opératoire. Dans ce sens Piaget (1976 :16) précise que le schème est ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différencié d'une situation à une autre. D'ailleurs, Piaget distingue ce qui figuratif de ce qui opératif, il explique que tout ce qui est relatif aux configurations et qui est évoqué et représenté sous forme d'image (image olfactive, acoustique ,visuelle ou proprioceptive) relève du figuratif.

En outre, Vergnaud définit le schème comme « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » Vergniaud, 1990,p.133). Vergniaud distingue deux types de classe de situations : dans le premier, le sujet doit disposer des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation. Ces compétences élémentaires lui permettant de faire face à une situation imprévisible. Par exemple, trouver rapidement le lexique approprié pour exprimer son accord ou son désaccord dans un débat ou discussion, dans le deuxième type, le sujet ne dispose pas toutes les compétences nécessaires lui permettant d'agir immédiatement dans une situation donnée et dans ce cas le sujet prend du temps pour réfléchir. Il hésite, explore et fait des tentatives avortées qui le conduisent à la réussite ou à l'échec.

Par contre, l'opératif concerne ce qui se rapporte aux opérations et aux transformations que le sujet réalise par son activité physique ou mentale pour constituer une structure d'action. Ce schème est invariant et peut porter sur des contenus cognitifs. De ce qui précède nous pouvons constater que schème et capacité sont constitutifs de la compétence et transférables dans plusieurs situations. Ils sont caractérisés par leur dimension opératoire et interiorisable.

3.4.3 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 dépendent 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.

Et dans cette optique, le Boterf pense que la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances et savoirs), mais dans la mobilisation de ces savoirs et de là nous pouvons constater que le sujet pourrait avoir les ressources nécessaires mais ne saurait pas les utiliser. Il s'agit donc selon Boterf, de savoir mobiliser. Il rajoute également que pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles).

3.4.4 Performance et compétence

La compétence en science du langage est souvent présentée indépendamment de performance. Certains auteurs insistent sur le maintien de deux concepts. Selon (Allal,1999), le sujet pourrait avoir une compétence mais ne le manifesterait pas « le médecin le plus compétent peut commettre une erreur de diagnostic, l'enseignant hautement compétent en animation peut parfois bâcler la mise en œuvre d'une situation d'enseignement » (Allal,1999,P.81)

Philippe Joannert pose que la définition de compétence serait à l'intérieure d'une action, une compétence ne peut se définir que dans l'action et donc dans une situation. Dans ce contexte, Philippe Joannert distingue deux types de compétences ; la compétence virtuelle qui correspondrait aux définitions des linguistes, compétence affective qui est observée en situation dans laquelle l'apprenant mobilise de façon efficace plusieurs ressources pour traiter une situation. Dans ce cas l'apprenant doit identifier les ressources utiles à la situation. Nous notons que c'est dans la deuxième définition que s'inscrit notre étude puisque nous visons l'usage de la langue dans un contexte donné.

Selon Philippe, une compétence serait définie une fois que les résultats de la réalisation et du traitement de la situation sont validés, le succès du traitement est prouvée et admis. Mais pour lui, cela pose problème car les compétences décrites

dans les programmes scolaire sont décontextualisée et aucun de ces programmes les situations ou les séries des situations qui permettent de développer ces compétences. Ces compétences sont indépendantes des situations dans lesquelles elles peuvent être activées. Elles attendent d'être activées en situation en fonction des ressources que les apprenants mobilisent.

Philippe souligne que ces programmes restent des balises pour l'organisation des formations, il rajoute que ces référentiels des compétences virtuelles sont comparées aux listes traditionnelles d'objectifs établis dans les classiques programmes d'études par objectif. Mais à l'intérieur de ces balises l'enseignant joue le rôle d'ajusteur. Son travail consiste à créer des situations à l'intérieur desquelles ses apprenants pourraient construire des compétences effectives et qui seront plus ou moins proche des compétences virtuelles décrites dans les programmes.

Il conclut que les compétences virtuelles sont considérées comme étant des inventaires des objectifs à atteindre mais n'évoque pas l'outil permettant d'y parvenir et dans ce sens (Bortef,2001) compare les compétences virtuelles a une partition de musique qui comporte des notes, des règles, une clé . elle est de l'ordre du prescrit mais elle n'est pas encore découverte par un auditeur.

3.5 L'approche par compétence

Selon Philippe (Perrenoud,1997), l'approche par compétence s'est développé dans les pays anglo-saxons et gagne le monde de francophone. Il y a aujourd'hui une vraie ascension de la notion de compétence , une notion que l'école a empruntée au monde du travail qui repose sur des principes généraux, des données précises parmi lesquelles on peut citer la gestion de ressources humaines, la recherche de la

qualité totale, la valorisation de l'excellence, l'exigence d'une plus grande mobilité de travailleurs et de 'organisation de travail.

L'école ou l'établissement d'enseignement ne donne pas la maîtrise de compétence des savoirs en enseignés. Même en admettant que ceux qui font des et des études longues développent spontanément des capacités et de mobilisation et de transfert des connaissances acquises. Le transfert des compétences doit se faire spontanément car le rôle de l'enseignant est de forger les connaissances et des capacités de base, l'apprenant pense qu'à la fin du cursus, il est arrivé au bout de chemin, l'apprenant , durant ses années d'apprentissage est amené à assimiler des connaissances décontextualisées, sans références aux pratiques sociales dans lesquelles il peut investir ses acquis. En effet l'approche par compétence considère les connaissances comme une ressource à investir et à mobiliser qu'on devrait mettre en relation avec la pratique sociale ou avec une situation réelle. Cette approche peut priver les apprenants les plus faibles qui sont habitués à des exercices traditionnels de classe car elle touche à d'autres objectifs nouveaux qui exige une nouvelle forme d'excellence scolaire et donc une nouvelle forme d'inégalité entre les apprenants peut surgir.

3.5.1 Des savoirs et connaissance mobilisables

Le transfert des connaissance s'effectue aux carrefour de plusieurs savoirs, dans des projets pluridisciplinaires. L'approche par compétence transfère une partie des savoirs en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Ceci offre une ouverture sur le monde de savoirs et permet de concrétiser les connaissance de l'apprenant plutôt que d'assimiler des connaissances en acceptant de croire que qu'ils comprendraient plus tard à quoi elles servent. Les apprenants ont tendance à voir les connaissances, soit comme des

bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) qui guidaient l'action. Chaque apprenant a des chances de relier les savoirs aux pratiques sociales « *on peut espérer qu'une mise en relation des savoirs et des pratiques sociales permettraient aux élèves qui n'ont pas appris ce sens pour la culture de trouver du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leur manquaient cruellement dans les systèmes éducatifs centrés sur les savoirs disciplinaires* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995), c'est mieux que d'enseigner des savoirs purement abstraits, il faudrait faire comprendre aux apprenants que ces savoirs sont des outils indispensables et qu'il faudrait partir non pas d'une illustration mais d'une situation.

Cette pratique sociale exige que des normes d'excellence scolaire que l'apprenant ne possède pas, par exemple, créer un journal scolaire suppose en plus de connaissance en français, des connaissances en graphisme, en mise en page, en communication, en relation publique, en publicité et en informatique. Toutes ces connaissances ne sont pas acquises en milieu scolaire. Certaines s'acquièrent dans une formation professionnelle ou par l'apprenant lui-même. Il en va de même pour le débat qui nécessite d'autres compétences que les connaissances linguistiques telle que échanger, prendre position, convaincre, l'appropriation du lexique choisi, influencer sur l'autre, etc..

De ce qui précède on constate que ces pratiques font appels a des connaissance disciplinaires de haut niveau, les quelles mobilisent des savoirs qui ne sont pas enseignés au bon moment car elles présentent des pré requis nécessaire à la mise en situation.

Perrenoud (2005) distingue deux notion, la première est la capacité qui désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation qui restent

indépendant des contextes, la deuxième, c'est la compétence qui désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion globale d'une situation complexe. Selon lui, l'école ne développe que des capacités car c'est plus simple d'exercer des opérations sans contextes précis par exemple résumer un texte, faire un exercice de grammaire. Perrenoud ajoute également la notion « compétence transversale » qu'il qualifie comme des capacités mobilisables dans différents champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, échanger, analyser, chercher l'information, etc. En milieu d'apprentissage, il n'y a pas de développement de véritables compétences, il s'agit plutôt d'un développement des savoirs faire de haut niveau qu'il appelle des éléments de compétences et que Bortef (1994) appelle des « ressources cognitives ».

Les apprenants sont habitués à être évalués à partir des savoirs faire, lesquels sont entraînés à travers des exercices de classe traditionnels « *les élèves sont plutôt accoutumés à retenir et à restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à vide* » (Astofi,192 ;Perrenoud.1995,1996).

Selon Perrenoud (1997), l'approche par compétence est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle est confrontée à des problèmes, il ne suffit plus de proposer aux élèves des exercices intéressants, mais il faut le projeter dans ces véritables situations car plus une situation a du sens, mobilise.

3.5.2 L'approche globaliste et l'approche par compétence

L'approche par compétence semble minoritaire dans l'enseignement des langues mais comme elle constitue une option utile au développement de certaines capacités chez l'apprenant, il est important de lui consacrer une grande partie de notre étude qui montre son fonctionnement dans le but d'élargir le répertoire méthodologique des enseignants.

L'approche par compétence n'est pas nouvelle en effet, elle constitue l'une des formes concrètes de l'approche communicative de l'enseignement des langues.

3.6 La diffusion de l'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 contre la méthodologie et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par prudence, parce qu'on la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. D'ailleurs, elle a été le fruit de plusieurs recherches en linguistiques et en didactique répondant à différents besoins et attentes. Il faut noter qu'un nouveau public d'apprenants a fait son apparition et intéresse de plus en plus des psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens. Ce public est constitué essentiellement d'adultes, principalement des migrants.

Grace aux crédits attribués par l'état sur la de formation continue, des équipes de chercheurs pluridisciplinaires ont été composées pour la premiers fois. Au début des années 1970, les méthodologues se sont trouvées devant des problèmes spécifiques posées par l'enseignement de la langue française aux étudiants non – spécialisés de français , dans leur pays ,pour leur permettre 'avoir accès aux documents écrit de caractères informationnels. Le choix des objectifs, de contenus et de méthodes sont fixés en fonction de la situation du pays concerné et par le besoin présent et futur des étudiants de ces pays.

Cette nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public, une partie de la recherche en didactique s'orientait dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même élaborer un cour de langue. Ceci entraine une nouvelle

définition d'apprentissage ,il devient un comportement adéquate aux situations de communication en utilisant le code de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative : 1. le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate, il s'intéresse à la compréhension des textes plutôt qu' la production. 2. Le français fonctionnel qui est fondé sur les besoins langagiers réels des étudiants. Il envisage une relation locuteur à locuteur dans certaines situations de communication et selon certains rôles sociaux. Cette méthodologie détermine les besoins langagiers des apprenant selon les actes de paroles qu'ils produisent ans certaines situations.

Cependant le français instrumental et le français fonctionnel ont le même objectif, c'est celui de l'enseignement volontairement limité et qui répond à un appel urgent d'un public spécialisé.

L'approche communicative dans l'enseignement des langue n'est pas nouvelle, la réorientation des enseignements des langues se fonde sur une nouvelle conception des langues, de la connaissances de la langue et qu'elle se présente comme une constellation de concepts : discursivité, négociation de sens, compétence pragmatique, appropriété, action verbale .. l'approche communicative se fonde sur une nouvelle conception selon laquelle elle n'est plus interprétée comme un code de communication mais elle consiste en une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièremnt. Cette compétence prend forme à partir de la distinction faite dans la littérature didactique de la langue anglaise (skil etability). Cette distinction est malaisée a rendre en français puisque les deux formes renvoient au terme compétence.

Toutefois, (H.Widdowson,1998) avance que le projet de l'approche communicative passe d'une conception de l'apprentissage des langue comme skills (intérieurisation mécanique de la connaissance de code) a une autre conception de ces apprentissages (c'est ta dire leur emploi en contexte. Autrement dit, on passe de la compétence à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition des comportements verbaux reconnus comme appropriés dans une communauté de communication donnée. Cette compétence comporte toujours la capacité à utiliser les forme de langue cible avec ses contraintes internes telle que la réalisation phonétique, morphologie des pronoms, genre des noms, ordre des mots et construction verbales. Toute fois elle permet de réaliser des formes de communication appropriées au contextes dont les locuteurs connaissent les paramètres constitutifs comme : les rôles sociaux impliquées, les attitudes attendues, les présupposés partagés auxquels ils sont en mesure d'adapter leurs productions et leurs comportements verbaux.

3.6.1 Une méthodologie communicative

La mise en œuvre concrète de cette conception enseignement/apprentissage n'est pas développée avec la même précisons que dans les méthodologies constituées antérieurs en ce qui concerne les choix techniques relatifs aux supports et aux formes de la systématisation. En se référant aux textes de D.A.Wilkins (1976) on constate les propositions concernent marginalement la méthodologie d'enseignement. Les directeurs de l'approche communicative fournissent des indications opérationnelles pour les supports, les activités de systématisations qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences générale de communication, dans des conditions contrôlées tout en respectant la consigne donnée dans l'activité et les activités formelles dans laquelle l'initiative

communicationnelle de l'apprenant est sollicitée. Ce type d'exercice est d'une autre nature que les exercices à réponse fermée.

(Care J.,1980) rajoute également qu'il existe d'autres activités dont la gestion sont de la responsabilité des apprenant telle que les simulations globales, et plus largement, les approches par tâches ou par résolution de problème. Dans la mémé optique, il souligne qu'au-delà des indications opérationnelles, il existe des choix à opérer qui restent peu précises et qui ne sont esquissées que de façon générique par exemple, le rôle éventuel, la nature et la localisation des activités de systématisation formelle ainsi que leur relation avec les activités de systématisation communicative. Par ailleurs, la gradation des activités communicatives et leur répartition linéaire ainsi que la place de traitement de certains contenus, comme la phonétique, les activités concernant le lexique demeurent peu précisées.

3.6.2 L'approche communicative pour la langue étrangère

L'approche communicative n'a pas fait son apparition sur le marché didactique des langues étrangères comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique, sur la détermination des contenus et des formes d'enseignement des langues. En effet, pour le français cette approche n'a pas été diffusée via les méthodes modélisantes, comme à ce temps-là, la méthodologie d'inspiration structuro-global audiovisuelle (SGAV).

En réalité, l'approche communicative, selon Alvarez.G (1977) a été introduite de manière sectorielle, car elle a été sollicitée pour une composante particulière de la compétence de communication. Par ailleurs dans le cadre de développement de la méthodologie SGAV, l'approche communicative a fait son apparition au début des années 70 autour de la question de lecture. G.Alvarez remet en cause la pertinence des objectifs des méthodes SGAV, qui sont en premier lieu centrée sur une

compétence de nature orale. Selon lui, ces méthodes prennent en considération des situations éducatives dans lesquelles la maîtrise de cette compétence n'est pas de grande utilité.

(Lehmann D. & Challe O. 1992) indique un autre lieu de diffusion des approches communicatives étant le domaine de l'enseignement de langue à des publics spécifiques :publics francophones de bas niveau de qualification professionnelle ou publics non francophones spécialisés dans leurs disciplines ou en cour de formation. Pour lui, ces approches à caractère fonctionnel relèvent d'analyse des besoins langagiers des apprenants et elles ont conduit à la mise en place des matériels d'enseignement où des méthodologies spécifiques, comme celle de la lecture ont été privilégiées.

Selon (Coste D et al 1976), l'approche communicative a été finalement diffusée à travers les instruments élaborés au conseil de l'Europe (Niveau seuil) qui fait suite à Threshold(1975). Un niveau seuil n'a pas d'orientation méthodologique car il constitue un référentiel de programmes, à savoir un ensemble de ressources calibrées à partir desquelles il est possible de construire des programmes d'enseignements pour toutes les langues, différents mais comparable. Et en cela, ce niveau seuil a un objectif qui est la création d'une culture éducative partagée. Coste. Al (1976) souligne que ce référentiel est présentée sous forme d'inventaire qui favorisent les catégories descriptives issues de l'approche communicative qui présente des rapports de conformité avec les catégories de linguistique énonciative et celle de fonction (discursive ou acte de langage).

Ces catégories sont les traits fondamentaux de l'approche communicative qui sont mis en circulation, mais elles sont situées au niveau des catégories destinées à organiser les programmes de formation en langes (ils définissent les objectifs des

programmes et formes des objectifs et non à celui des choix méthodologique. Il ajoute également que la catégorie fonction devient un trait identitaire de l'approche communicative dans le domaine de français langue étrangère où elle sera largement utilisée dans les matériels d'enseignement.

Il conclut que le mode de diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère a focalisé l'intérêt des utilisateurs sur certains de ses éléments constitutifs plutôt que sur la stratégie d'enseignement qu'elle dessine.

3.6.3 L'approche communicative et la méthodologie globaliste

D'après (Cohen.M & Bailly.N,2015), la diffusion de la perspective communicative a été effectuée dans un contexte marqué par la méthodologie globaliste. Ces deux approches ont été affectées par ce contact ce qui en résulte un amalgame partiel entre ces deux stratégies. Ils ajoutent que ces deux approches ont gardé l'essentiel de l'approche communicative adaptée aux enseignements scolaires et que la polyvalence constitutive de la méthodologie globalise a fait que les apports de l'approche communicative soient dilués. Ils concluent que cette dilution a abouti à un nouvel avatar de l'approche globaliste qu'ils pourraient designer comme « méthodologie globaliste a dimension communicative »

3.6.4 Version basse de l'approche communicative

Selon(J..C Beacco,2002), L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères répond, en grande partie, à une nouvelle forme de demande sociale en langue. Les usagers des langues étrangères attendent un enseignement qui leur permettent d'acquérir un savoir-faire rapidement investissable. Ces attentes ont créé autant d'arguments pour la mise en place d'une approche réaliste qui peut raccourcir la distance entre apprendre et utiliser. Ce réalisme a été traduit par :

- L'emploi de supports techniques
- L'emploi des catégories compréhensibles par les apprenants qui relèvent de leurs expériences communicatives (se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la joie et la tristesse...) et non pas d'un métalangage grammatical de spécialiste (adjectif, adverbe, complément indirect...).
- L'instauration de la relation courte entre les formes d'enseignement et celles de l'utilisation de la langue cible ce qui donne aux apprenants le sentiment qu'ils peuvent réinvestir ce qui est enseigné dans les activités de communication dans un bref délai si par exemple les apprenant s'approprient les formes de proposition en prenant connaissance de leurs conditions sociales d'emploi, il est possible de les recycler telles qu'elles dans la conversation.

Toute fois la méthodologie globaliste donne à voir l'enseignement/apprentissage des langues comme une activité de longue haleine, une activité intellectuelle à base d'exercice et de répétition qui sont fondées sur la grammaire des langues et sur la connaissance des règles. Par ailleurs, cette méthodologie donne accès à la lecture de grand textes de la tradition littéraire. Ce socle de représentations tend à assurer le maintien des stratégies polyvalence qui ne proposent pas de démarche spécifique mais qui propose d'enseigner la langue comme un tout .

3.6.5 De la compétence communicative à la compétence communicationnelle

Il y a une trentaine d'année le terme « méthodologie » a été remplacée par « approche » tout en passant de la « méthode structuro globale audiovisuelle » à l'approche communicative. Le passage d'une méthodologie constituée par un ensemble d'enseignant, centrée sur l'objet langue, à une méthodologie ouverte en non dogmatique, centrée sur l'apprenant. Durant les premières années de cette

approche, l'enseignement de la langue était traditionnel, portait sur des exercices de grammaire et de lexique a été remplacée en classe par des situations du monde extérieur.

Selon cette approche, il ne s'agit pas seulement d'apprendre la langue mais apprendre la communication. Au lieu de faire de progression basée sur la grammaire, cette approche substitue une progression basée sur la succession de situations de communication dans lesquelles les règles grammaticales sont utilisées de façon concrète. Par ailleurs la mémorisation des énoncés stéréotypés a remplacé la mémorisation de la structures langagière avec l'apparition de « l'approche notionnelle fonctionnelle ». Ceci a été la source de critiques de plusieurs de la part des défenseurs de la méthode traditionnelle car selon eux le changement des méthodes ou le passage d'une méthode à une autre ne fait pas l'objet d'étude.

Vers la fin des années 80, il y a eu une évolution par rapport à l'approche « notionnelle fonctionnelle » : l'objet langue n'est plus au centre du processus enseignement /apprentissage mais c'est l'apprenant qui est mis au cœur de la relation enseignement / apprentissage, cela voulait dire que l'enseignant ne doit pas faire ce que les élèves voulaient faire mais de les amener à inventer un outil pour exprimer ce qu'ils ont envie d'exprimer. D'ailleurs, l'objectif de cette approche n'est pas de faire approprier aux élèves des savoirs comme une fin en soi, mais comme un moyen de construire des savoir-faire. Dans ce cadre, apprendre à communiquer voulait dire développer une compétence dans les quatre compétences : compréhension orale et la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale.

3.6.6 L'approche communicative et la centration sur l'apprenant

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui portaient sur l'étude des textes, l'approche communicative met l'accent sur les thèmes, c'est-à-dire c'est en fonction du thème que le texte est choisi pour l'apprenant. Le manuel est présenté sous forme des unités thématiques : chaque unité présente un thème différent en liaison avec l'objectif culturel, fonctionnel ou communicatif. Ce n'est plus le texte qui sert de support aux différentes activités langagières mais le thème présenté. Selon cette approche, l'apprentissage des langues ne signifie pas l'accumulation des connaissances mais l'adoption des stratégies cognitives qui permettent de faire face à la situation présentée ou résoudre le problème. Cette stratégie demande un certain niveau de connaissance. La stratégie cognitive consiste à avoir la capacité de souligner, par exemple, les informations pertinentes, paraphraser, comparer ...etc. (Bourguignon,2005)

3.7 L'approche actionnelle : l'usage de langue en contexte social

De son nom, cette approche entraîne des terminologies comme « usage » et « usager », « contexte social », « acteurs sociaux ». elle considère les apprenants comme acteurs sociaux qui accomplissent des actions qui ne sont pas seulement langagières dans une situation donnée et à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Cela signifie que les actes de parole s'inscrivent dans des actions langagières en contexte social. Par ailleurs, cette approche offre l'opportunité aux apprenants d'utiliser les actes de parole dans un contexte extrascolaire ce qui donne du sens à l'apprentissage. Les exercices de références de l'approche communicative était la simulation dans laquelle on demande à l'apprenant de jouer la situation comme s'il était un usager dans la société. De là, il faudrait distinguer

l'apprentissage de langue qui se fait en classe et l'usage qui se fait en société(Puren,2006).

Ainsi, l'approche communicative favorise les tâches langagières parmi lesquelles il existe des tâches communicatives d'où son nom approche communicative. Dans l'approche actionnelle, les tâches langagières ne sont que des moyens à utiliser au service d'un objectif social (débatte sur un sujet social, discussion autour d'un problème social actuel, ...etc.). Puren souligne également que l'agir de référence de l'approche communicative est d'agir sur l'autre dans une situation de prise de contact initiale utilisant les actes de parole (se présenter, informer, demander) alors que dans la perspective actionnelle l'apprenant agit avec l'autre par la langue ou autrement, et dans ce cadre, les actes de paroles ne sont que des outils pour atteindre un objectif.(Puren,2006).

Dans le même sens, (Claire Bourguignon, 2006) constate que l'approche communicative fait rentrer la société dans la classe tandis que l'approche actionnelle ouvre la classe à la société. Ceci permet à l'apprenant de trouver un lieu autre que la classe pour mettre en pratique ses compétences communicatives. (Puren,2006) met en relation communication et action, elle souligne que la communication est au service de l'action ce qu'elle appelle « Co-action ». Bourguignon a choisi d'appeler cette relation « Communic –action », c'est-à-dire communiquer pour agir. Par contre, dans l'approche communicative, la communication a été une fin en soi, c'est-à-dire l'apprenant communique pour communiquer même si l'apprenant simule la situation en classe comme s'il en était dehors, cela ne donne pas d'authenticité à la situation.

Une tâche sociale est caractérisée par l'imprévisibilité, les apprenants doivent être préparés à utiliser la langue dans des situations imprévues. Dans un débat, par

exemple, le participant ne peut pas prévoir ce que l'autre va dire, il doit agir dans l'immédiat pour répondre à une question ou présenter son point de vue. Pour ce faire, l'apprenant doit développer des stratégies lui permettant de faire face à un certain nombre de situations « *l'action est stratégiela stratégie permet , à partir d'une décision initial d'envisager un certain nombre de scénario pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action* » (Morin,1990,p.106).

3.7.1 La tâche d'apprentissage au service de la tache collective

L'enseignement /apprentissage ne se réduit pas seulement à la phase de l'acquisition des connaissances mais il doit mobiliser ces connaissances et les structurer pour qu'elles aient du sens, c'est dans ce cadre-là que s'inscrit l'approche actionnelle. Le rôle de l'enseignant est de faire comprendre aux apprenants que les tâches qu'ils réalisent en classe ne sont pas une fin en soi mais une phase pour passer à l'action. Ceci implique selon Bourguignon le développement des compétences, mobilisation des connaissances et mise en œuvre des capacités en situation (Bourguignon,2005).

La tâche communicative que l'apprenant accomplit en classe ne devrait pas être disjoint de la tâche sociale et ne devrait pas être évaluée en telle qu'elle. L'apprenant doit savoir utiliser et appliquer les connaissances dans une activité ou dans un projet hors de la classe en fonction des objectifs à atteindre, par exemple l'apprenant en classe n'acquiert les connecteurs du discours pour savoir s'en servir lors d'un débat ou d'une discussion, ce qui rend son discours plus cohérent et compréhensif. Cette approche amène les enseignants à repenser leur enseignement

de langue tant que la concentration se fait sur l'utilisation des acquis et non sur l'évaluation des apprentissages.

Ce que nous venons de mentionner ci –dessus va de pair avec ce que Christian Brissac (2005) appelle le processus « cogn-action ». Dans ce contexte, l'apprenant applique ces connaissances et acquis dans une situation de communication. Il est amené également à découvrir d'autres connaissances et stratégies pour mener à bien la situation. *« la connaissance de la réalité n' a d'autre réalité que la représentation que s'en construit le sujet, l'interaction (objet et sujet) étant constitutive de la construction de la connaissance »* (Lemoigne,2002 ,p.75). 'est à travers l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin d'apprendre et de connaitre. Donc être impliqué dans une situation sera un bon motif pour l'apprenant de connaitre plus. D'ailleurs, l'action ou la situation devient une source de motivation pour l'apprentissage.

3.7.2 Le passage de l'apprentissage à l'apprentissage usage

L'enseignement/apprentissage traditionnel disjoint connaissances et usage. Le rôle de l'enseignant est d'appliquer la méthodologie et de suivre de manière linéaire les objectifs fixés par le manuel, par contre dans l'approche actionnelle l'apprenant est amené à construire lui-même un projet ou à se lancer dans une activité hors scolaire pour réaliser un objectif défini. Cette approche permet donc une dynamique de construction, d'adaptations de connaissances et de capacités dans l'action.

« le fondement théorique de notre réflexion et la constatation de notre piètre performances en langues de nos élevés concordent pour que nous puissions conclure que les activités centrées sur les la connaissance linguistique ne sont d'aucune utilité pour garantir une maitrise opératoire de la langue. Il faut avoir

recours non seulement a un support, mais aussi à une situation d'apprentissage qui aient pour l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse se projeter. C'est dans ce souci que nous proposons le scénario comme outil d'enseignement/apprentissage. » (Bourguignon, 2006, p.67). Le rôle de l'enseignant et de guider les apprenants et de leur fournir des informations, des ressources afin de faciliter leur mission. Dans ce cadre, l'apprenant n'apprend pas pour apprendre mais pour agir, c'est pour cela qu'il est important de définir un but pour que la situation de communication aboutisse. Il est à noter que cette situation nécessite des interlocuteurs qui échangent selon les rôles qui leur sont attribués.

Ce scénario suppose une mise en situation qui comprend interaction et production dans un contexte où les interlocuteurs ne peuvent pas être déconnectés les uns des autres pour aboutir à un objectif. Nous rappelons notamment que cette mise en situation suppose une prise de position par rapport à une problématique générale face à laquelle l'apprenant prend une position individuelle. Par exemple, dans un débat autour d'un thème qui porte sur « la difficulté d'apprendre une langue étrangère », le sujet suppose une problématique générale qui touche la majorité d'apprenants, mais l'apprenant l'individualise en prenant position et montrant les stratégies qu'il adopte pour surmonter ces difficultés.

3.7.3 Le scénario : un support d'apprentissage et d'évaluation

Le scénario comme le définit (Isani&Herino,1994) un enchaînement de tâches communicatives thématiques liées qui conduit à la prise de décision. A partir de cette acception, le scénario n'est pas un simple exercice de lecture et de compréhension de documents sonores ou écrits mais repose sur un ensemble de tâches communicatives (appelés micro-tâches) qui permettront la réalisation d'une tâche finale ou complexe (appelés macro-tâches). C'est à ce stade qu'il est

demandé à l'apprenant d'utiliser des stratégies qui lui demandent trop d'effort cognitif qui l'aide à accomplir facilement le problème. Pour ce faire (Buchel,2007) propose trois étapes pour l'enseignement de stratégies. D'abord l'apprenant doit prendre conscience de sa manière de procéder pour résoudre le problème, ensuite il doit confirmer les stratégies qui lui semblent efficaces, de modifier celles qui sont partiellement efficaces et remplacer celles qui sont totalement inefficaces. L'enseignant qui joue un rôle de médiateur pourrait intervenir à ce stade pour guider l'apprenant et l'aider à trouver de nouvelles stratégies. Finalement, les stratégies doivent être entraînées dans des contextes variés pour que leur application devienne de plus en plus automatique (Fitzsimom& Barggh,2004).

Ainsi, le scénario est un support qui permet d'évaluer les micro tâches séparément, il prend en compte la dimension linguistique ainsi que la dimension pragmatique qui sont mobilisées en même temps dans la situation donnée pour atteindre un objectif. L'apprenant est amené à transférer ses connaissances acquises en classe dans des situations concrètes motivantes en adoptant plusieurs stratégies et en combinant plusieurs compétences. Nous soulignons également que, ce qui diffère la tâche d'apprentissage de la tâche communicative est que, l'objectif de ce dernier est d'évaluer ce que l'apprenant peut faire et de préciser le degré de son implication dans un projet.

Par ailleurs, l'enseignant sera plus objectif dans l'évaluation de l'apprenant en prenant en compte plusieurs dimension de l'activité communicative « au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'enseignant devra remplir des grilles d'évaluation, grilles linguistiques et grilles pragmatique en relation avec la performance de l'apprenant » (Bourguignon, 2006,p.69). Dans ce cadre, il ne s'agit plus d'évaluer les savoirs et les savoir-faire de l'apprenant mais il s'agit plutôt d'évaluer la compétence qui ne va pas sans les savoirs. Cette compétence va

conduire à la performance qui est observable dans sa production finale. De plus, il faudrait des critères qui permettent à l'enseignant de remplir une grille mesurant les différents indicateurs de la performance. Ce critère pourrait correspondre à une composante linguistique ou à une composante pragmatique. « *il n'est pas question, à travers le scénario, de ne plus évaluer la connaissance de la langue ce que d'aucuns pourraient penser. Il s'agit d'évaluer cette connaissance autrement, à travers l'aptitude de l'apprenant à mobiliser cette connaissance en situation de communication dans le cadre d'une tâche à accomplir* » (Bourguignon, 2006, p.69)

3.7.4 L'apprentissage situé et la construction des savoirs

L'action située semble apparaître en continuité avec le courant de cognitivisme car selon lui, l'acteur sujet agit dans une situation et l'action est inséparable de cette situation. Depuis les années 1990, l'approche située prend de l'importance. Selon (Grison 2004), l'action située et les processus d'apprentissage sont indissociables d'une situation. Il précise que les éléments physique, Arte factuel et sociaux offrent des ressources signifiantes pour les apprenants. Selon ce courant, les facteurs de la situation changent, ce qui rend la difficulté de la situation stable. De ce fait, il favorise la planification selon (Galanter. E& Pribam .K 1960). Ceci va de même avec la situation de communication où il est demandé à l'apprenant de planifier son discours en matière de l'usage des outils linguistiques et pragmatiques. Anderson, (Reeder et Simon, 1996) met en avant que l'apprentissage doit être fait dans son environnement social, complexe en mettant en avant les connaissances acquises. C'est pour cela que le point essentiel de la théorie de l'apprentissage situé est l'interprétation des difficultés dans le transfert des connaissances apprises à l'action (Janine Rogalski, 2017). Cette théorie considère les connaissances décontextualisées inefficace en matière de la pratique. Ce point est explicite par

(Brown et Digid,1989) selon qui, l'écart entre ce qui est appris et ce qui est utilisé ne doit pas être majeur.

Ce courant est en relation étroite avec notre étude du fait de rapprochement qu'il y a entre le développement des compétences et l'apprentissage située. D'après ce courant, les processus cognitifs et les activités sont indissociables de la situation c'est-à-dire, pour développer une compétence il faut qu'il y ait une activité qui permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et ressources cognitive. Ceci suppose une situation de communication. Gibson (2004) parle d'une approche « située » et « distribuée » de la cognition, dans le même optique (Haw,2002) déclare que les théories situées mettent en exergue le caractère fortement contextuel de l'activité humaine repositionnent les actions qui définissent formation, apprentissage ou enseignement en relation avec les contingences sociales, historiques, environnementales ou culturelles .

L'enseignant agit sur la situation c'est à dire la mise en contexte de la tâche et de l'organisation. L'enseignant dans les séances des débats se met à cote des apprenants pour réorienter la discussion ou pour relancer une discussion bloquée. L'enseignant change son engagement et son intervention en fonction de la réaction des apprenants. Il alterne des moments où il est concentré sur l'apprentissage à des phases où il gère le groupe classe. L'enseignant adapte son comportement selon les réactions des apprenants. Ils ne réagissent pas tous à la même vitesse ni de la même façon. Par exemple, lorsque l'enseignant lance le sujet de débat, il y a certains apprenants qui réagissent tout de suite, il y en a d'autres qui prennent du temps pour pouvoir organiser leurs idées et formuler leurs phrases.

Les apprenants dans ce genre de situation sont les acteurs de leur apprentissage, autrement dit ils construisent leur apprentissage dans une situation où ils ont

l'impression qu'ils participent, non pas pour un objectif de classe mais pour un objectif social.

3.8 Conclusion

Ce chapitre nous a permis de jeter la lumière sur l'approche communicative, ainsi que sur les anciennes méthodes qui l'ont précédées. Nous avons présenté les différentes acceptions de la notion « compétence ». Mais nous sommes arrivés à une définition commune entre toutes ces définitions. Nous avons déduit que la compétence suppose de nombreuses capacités chez l'apprenant. Nous avons montré également la distinction entre les compétences réelles : celles que nous sommes censés développer chez l'apprenant et les compétences virtuelles : celles qui sont prescrites dans les programmes d'écoles et d'universités.

Dans ce chapitre nous avons expliqué comment l'enseignement de la langue française a évolué dans le temps tout en passant d'un enseignement traditionnel basé sur les exercices de classe à un enseignement dont l'objectif est de type social dans une situation communicative. Nous avons également mis le point sur le rôle de la situation de communication dans la construction des connaissances en passant de la tâche d'apprentissage à la tâche d'usage .

4. Introduction

4.1 Le constructivisme et socioconstructivisme dans le développement des compétences

Cette théorie repose sur l'idée que les connaissances se construisent par les apprenants. Elle suppose que les activités des apprenants sont des activités de manipulation d'idées, de connaissances et de conception (Barnier,2001). Cette approche considère l'élève comme acteur de son apprentissage et valorise les activités d'apprentissage en mettant l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage. Cette approche tient compte des représentations des apprenants qui pourrait être un point de départ ou un obstacle pour l'acquisition de connaissances nouvelles. Selon (Piaget,1985), la situation d'apprentissage est la situation –problème dans la mesure où elle favorise le conflit socio cognitif. Pour Piaget 1985), l'apprenant fait face à une situation dans laquelle il utilise des savoirs et savoir-faire qu'il maîtrise déjà, s'il ne parvient pas à résoudre le problème au moyen de ces ressources, cela génère chez lui une déstabilisation du fait de l'insuffisance du mode du traitement de l'activité

Cette situation de déstabilisation va conduire l'apprenant à revisiter ce qu'il sait déjà et construire ce qui lui manque pour ajuster sa manière et ses savoirs aux exigences de la situation problème, si ce type d'effort est réussi, la résolution du problème sera accompagnée d'une amélioration dans la manière dont l'apprenant mobilise ses savoirs et savoirs faire pour en faire de outils de résolution du problème. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustement, des restructuration des connaissances, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'apprenant sait pour résoudre des problèmes .

Dans la même perspective (Gagnon,2008), souligne que la compétence en éducation correspond à un savoir agir fondé sur une pratique réflexive impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources individuelles (connaissances, habilités, attitudes) et ressources du milieu(informations, personnes, matériels) à l'intérieur d'une situation-problème. En résumé, plusieurs auteurs (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud,1998 ;Jonnaert, 2002) se mettent d'accord sur le fait que la compétence ne se construit, ni se manifeste qu'en situation.

Bref, la conception constructiviste de l'apprentissage favorise la confrontation des apprenants a des situation problèmes (Barnier,2001)

Par rapport au constructivisme, le socioconstructivisme introduit la dimension d'interaction, des échanges, de construction et de Co- élaboration. (Vysotsky, 1985). Pour lui, l'apprentissage est considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques élève-enseignant et élève –élève. Dans cette perspective, Barnier (2001), souligne que ce n'est pas seulement parce que l'enseignant transmet et par la forme de mise activité des apprenants confrontés à des situations –problème, que l'apprenant apprend. C'est par des mises en interactivité entre élève –élève et entre enseignant –élève, que le savoir se construit. Selon (Joannert, 1998) le paradigme socioconstructiviste porte une attention particulière au rôle que joue le contexte dans l'acquisition de savoir, de construction des connaissances, de développement et d'évaluation de compétence tant qu'il rattache le processus d'apprentissage à leur contexte. il ajoute que la construction des connaissances et des compétences est considéré comme personnel et spécifique à chacun, bien qu'elles soient construites en contexte, chaque apprenant a ses propres stratégies et méthodes face à une situation donnée.

Dans le cadre de débat régulé, l'apprenant est amené à mobiliser les ressources qu'il a acquies tout au long de ses apprentissages et à les mettre en œuvre. Il doit disposer des ressources individuelles (informations sur le sujet à débattre, connaissances linguistiques et pragmatiques) et des ressources de milieu (les participants) qui lui permettent d'accomplir la tâche. A cet effet, Jonnaert (2002), explique la compétence effective est le résultat de la mobilisation de ces deux ressources.

4.2 L'approche interactionniste dans la construction des compétences

La présente étude s'inscrit dans une approche interactionniste de l'apprentissage des langues étrangères qui reconnaît le rôle constitutif de l'interaction sociale dans le processus acquisitionnel (Mondada & PEKAREK, 2001). Cette approche est fondée sur l'analyse conversationnelle, tout en montrant certain rapport de conformité avec les travaux issue de la pensée vygotkienne selon laquelle, l'enfant développe ses compétences langagières sont fortement liées à la pratique sociale. Il avance que l'apprentissage est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental de la langue au sein des interactions entre êtres humains. Selon lui, l'apprentissage est appréhendé comme un processus contextuel, selon lequel ce que l'on apprend et la manière dont on l'apprend est situé dans un contexte.

Cette approche suppose que l'apprentissage passe par et dans la participation aux activités sociales d'une communauté donnée et consiste à donner des moyens permettant la participation à ces activités. (Pochon berger & Pekarek Doehler, 2012). Une telle conception de l'apprentissage va en parallèle avec la définition interactionniste de la compétence à communiquer inspirée par les travaux en analyse conversationnelle selon laquelle la compétence est située, c'est à

dire déployée en contexte situationnel et séquentiel (Pekarek-Doehler,2006). Elle est aussi multimodale : la participation à des interactions verbales repose sur la mobilisation de formes et de structures linguistiques, l'apprenants participe aux espaces interactifs en faisant appel aux outils linguistiques déjà acquis, il fait aussi appel à des ressources non verbales telle que la gestion de parole, l'enchaînement sur la parole d'autrui.

Dans les débats régulés, ces ressources interactionnelles constituent des éléments principaux pour l'action pratique, les participants sont considérés comme des acteurs sociaux qui gèrent les enjeux pratiques de leur rencontre en introduisant de thèmes conversationnels, initiant une explication ou closant un débat. Dans cette optique, la compétence est envisagée dans sa dimension praxéologique, c'est à dire, la mise en œuvre de moyens linguistiques (et autres) ne consiste pas à transmettre des contenus informatifs mais à accomplir des activités conjointement avec autrui. (Pochon Berger&Pekarek Doehler,2012).

Dans le même cadre, (Bronckart,1996) indique que ce courant interactionniste considère l'action réciproque des membre de groupe et les systèmes de communication comme un phénomène majeure dans l'élaboration des connaissances. De leur côté, (Dolz&Bronckart, 2000) met en valeur le caractère contextualisé et collectif de l'activité langagière, ils posent la question de l'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social. Ils envisagent que ces productions sont inscrites dans les activités du groupe et sont systématiquement soumises à une évaluation sociale.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, (De Pietro, Mathey&Py,1998) soulignent que les contacts sociaux de l'individu influe sur les compétences linguistiques et commence à interroger les conditions plus ou moins favorable à

l'acquisition des L2. Du coup, l'apprentissage selon Pekarek, ne se résume pas à l'identification des éléments linguistiques acquis par l'apprenant à différents niveaux de son apprentissage de la L2, mais il se met à explorer des tâches communicatives, les positionnements interactifs, les contraintes situationnelles que l'apprenant gère en L2. Sur cette base, la recherche interactionnelle se concentre sur la description et l'identification de certains processus (sollicitation, reformulation, etc.) et condition (rapport de rôle de la situation d'interaction, gestion de la situation d'interaction) interactifs des rencontres entre l'apprenant et d'autres locuteurs. Sur cette base épistémologique, nous supposons que la pratique de débat regroupe ces processus dans la mesure où il permet de participer à une discussion qui implique d'autres participants dans une situation d'interlocution où les apprenants gèrent leurs paroles en confrontant et réfutant leurs positions.

Sur le plan méthodologique, cela implique en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques effectuées des apprenants dans des contextes empiriques, qu'ils soient scolaires ou non. Cette pratique contextuelle suppose une observation et description des indicateurs qui émergent suite aux participations. Par une méthodologie inspirée de l'analyse conversationnelle dans la tradition ethno-méthodologique, les recherches menées dans ce cadre s'appuient sur des données audio et vidéos (Pekarek-Doehler, 2012). Les enregistrements vidéos permettent d'observer les éléments verbaux mais aussi les éléments non verbaux (les changements des tours de parole, hésitation, chevauchement) qui ne peuvent être observés qu'en les filmant. Le non-verbal joue un rôle important dans l'interaction car l'apprenant peut prendre la parole par le regard du modérateur ou par une mimique (gestion de tête). De même, l'apprenant peut exprimer son accord ou son désaccord, dans la situation d'interaction, par un geste. (A. Berrier, 2000). Ces éléments non-verbaux sont tous censés être significatifs au même titre que les

activités verbales, il s'agit des interventions marquant les différents actes discursifs comme l'indique notre cadre de recherche.

Selon l'analyse conversationnelle, les analyses effectuées sur cette base suppose que les processus cognitifs de l'apprenant n'opèrent pas de manière isolés mais dans les activités des sujets laissant des traces verbales et non verbales étant observables à la surface du discours (Kraft.U,DOSENDESH-GAY-U,1994). Les travaux interactionnistes focalisent donc les rapports entre processus cognitifs et activités sociales et soulignent que les aptitudes ne peuvent pas être enfermées dans les cerveaux de l'individu, elles fonctionnent dans le cadre de pratiques et de processus d'interprétation contextualisée des acteurs. Cette position de l'approche interactionniste montre qu'il est important de l'élaborer les compétences langagières dans des situations communicatives concrètes et variées, et qu'elles ne peuvent pas être réduites à des méthodes d'enseignement.

Pour comprendre la compétence à communiquer à l'oral, cette recherche s'inscrit dans les encrages théoriques des approches interactionnistes. Les disciplines des travaux de paradigme interactionniste sont multiples et hétérogènes, de ce fait, nous concentrons notre étude sur celle qui s'inscrit dans le domaine la linguistique interactionniste (Pekarek-Doehler,2001). Des interactionnistes tels que (Gofmann, Shutz, Garnfinkel) se concentre sur le processus discursif comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Selon Pekarek (2001), l'approche interactionniste est fondée sur l'idée que l'interaction sociale joue un rôle prépondérant dans la constitution cognitive de l'apprenant, même dans la construction des savoirs et savoir-faire langagier.

4.2.1 Compétence située

Sur la base d'une épistémologie interactionniste, mobiliser des compétences langagières implique la prise en charge des activités discursives contextualisées et interactionnistes. En effet, ce courant « interactionnisme » assoit la conception du développement langagier et cognitif sur l'idée de la variabilité, leur mobilisation était dépendante des configurations discursives et interactionnelles au sein desquelles elles sont mobilisées (Pekarek Doehler, 2002). Selon (Garfinkel, 1967), la compétence de communication est « indexicale », c'est-à-dire qu'elle s'adapte au contexte dans lequel elle se manifeste et quand elle est mobilisée dans le cadre d'une dynamique interactive, qu'elle est reconfigurée au fur et à mesure que les échanges et que les interlocuteurs s'ajustent.(Héritage, 1984).

Pour (Gagnon, 2008), la nature située de la compétence langagière à l'oral est en relation avec le métaphore de « mobilisation ». Pour lui, la compétence est une « construction toujours contextuelle est spécifique à un individu ou un groupe ».

De plus, (Vygotsky,1978) situe le processus d'apprentissage dans un contexte culturel. Dans cette logique, l'efficacité du processus d'apprentissage et étroitement liée à la signifiante sociale des activités au sein desquelles l'apprenant s'engage (Pochon- Berger,2010). En appliquant cela à la communication orale, cette conception suppose une influence du contexte socio-culturel dans la mobilisation de la compétence. Dans le cas de la présente recherche, par exemple, les configuration particulière de la pratique du débat devraient former la manière dont les compétences discursives à l'oral se manifestent.

Ainsi, la compétence à communiquer s'établit plus dans la participation de l'apprenant à des interactions orales contextualisées et dans l'organisations des tâches discursives que dans des séquences d'apprentissage prédéterminées où les

tâches sont morcelées (Mondada & Pekarek –Doehler). La compétence à communiquer oralement est toujours indexal ,c'est à dire local au sein duquel elle se manifeste, et lorsqu'elle est mobilisée dans un dynamique interactionnelle, elle est continuellement reconfigurée et évolutives au fur et à mesure que l'échangé se progresse (Heritage,1984). La nature située de compétence est donc en relation étroite avec le métaphore « mobilisation » dans la mesure où la situation interactionnelle qui suppose la présence de plusieurs participants, aide à la construction des connaissances. Cette métaphore de « mobilisation » est présente dans la définition de (perrenoud,2002) et (Gagnon 2008).

Cette idée de mobilisation suppose chez (Gagnon2003) que la construction est toujours contextuelle, c'est-à-dire que la combinaison de ressources, que ce soit internes ou externes, sont sans cesse organisées et réorganisées en fonction de la situation. Dans cette logique, la compétence à communiquer oralement s'inscrit plus dans la participation des apprenants à des interactions contextualisées et dans l'organisation des taches discursives que dans des séquences d'apprentissage prédéterminées (Mondada&pekarek-doebler,2004).

4.2.2 Compétence collective

La compétence discursive est caractérisé par sa collectivité. Une compétence collective s'appuie sur des activités réciproque des interlocuteur au sein d'un échange communicatif (Pekarek-Doehler,2006b). Ainsi, l'élaboration et l'organisation d'un discours à l'oral sont vus sous l'angle d'activités sociales. Selon (Bronckart al (2005) et (pekarek-Doehler,2002), les activités discursives à l'oral ne s'appuieraient pas sur une ensemble d'éléments constitutifs individualisées et intériorisées (savoir-savoir-faire, savoir être) mais sur l'ensemble des taches communicatives, des positionnement interactifs, des

contraintes situationnelles que l'apprenant gère dans sa langue seconde (Pekarek-Doehler, 2002), elle souligne aussi qu'en contexte scolaire par exemple, suppose de porter attention à la manière les interactions individualisées s'influencent mutuellement pour former un discours commun.

L'élaboration et l'organisation du discours se réalisent dans des activités sociales. Celles –ci ne sont pas prises en charges de façon isolée par un sujet parlant, mais co-construit continuellement dans une situation de communication orale (pekarek-doehler,2000). La compétence à communiquer selon (Bronckart et al 2005) et (Pekarek –Doehler,2006b), ne s'appuieraient donc pas sur un ensemble des éléments constitutifs individualisés et intériorisés (savoir-savoir faire –savoir être) comme le proposent certains modèles du concept « compétences. En contexte scolaire, par exemple la nature collective des activités discursives des apprenants suppose de porter attention particulière à la manière dont les interventions individuelles s'arriment les uns aux autres et s'influencent mutuellement pour former un discours commun (Pekarek-Doehler, 2007).

4.2.3 Compétence observable

Dans une perspective interactionniste, l'enjeu de l'observation et de l'évaluation concerne ce qu'un locuteur est effectivement en mesure de faire dans une situation donnée et non pas ce qu'il pourrait éventuellement faire. En effet, les connaissances que l'apprenant a acquis pendant sa scolarité ne veut pas dire qu'il est capable de les mettre en pratique, ces connaissances devraient être confrontées à une situation réelle pour que l'apprenant évalue ses acquis. Les participants à un échange, que ce soit une discussion ou un débat, ainsi que l'observateur (par ex : l'enseignant), qui y assiste, s'appuie sur des éléments manifestes et descriptibles pour réguler et évaluer l'interaction (Mondada, 2006 ,Pochon Berger, 2010). Les

interlocuteurs engagés dans une discussion sont en mesure d'ajuster, de coordonner, d'organiser leurs interactions, ce qui suppose que chaque locuteur est en mesure de reconnaître et de comprendre ses propres actions ainsi que celles mise en œuvre par les autres (Mondada,2006). Pekarek Doehler souligne que c'est sur cette dynamique d'ajustement mutuelle, appuyée sur des savoirs partagés et contextuels (modèle de gestion de tours de parole, règles de politesse, objectif de la communication) que les interactions orales s'organisent (Pekarek Doehler, 2005).

(Pochon Berger ; 2010) estime que la dynamique de l'interaction est observable à travers les tours de paroles et des enchaînements entre les intervention, mais aussi à travers des interventions méta discursives, c'est-à-dire des interventions où l'énonciateur explicite, régule ou commente l'objectif de son discours (Brossard, 1994). Dans la même perspective, l'acquisition d'une langue prend place dans l'association des formes et d'actions, c'est à dire qu'elle ne peut être tracée que dans l'observation d'actions récurrentes spécifique(p.ex. initier un thème, annoncer un désaccord).

Dans cette optique, la pratique de débat est caractérisée par le fait qu'elle pourrait être observée dans la mesure où l'observateur tente de mesurer certaines composantes de la compétence discursive telle que l'usage des indicateurs du discours. Cette perspective permet de déplacer l'attention du chercheur du développement des formes linguistiques acquises en classe vers le développement de leur usage en action. La pratique de débat (en tant que pratique communicative) présuppose de la part des apprenants de mettre en œuvre plusieurs dimensions pratiques simultanément: former des énoncés au moyen des ressources morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales disponibles, gérer la cohérence de leur discours au sein d'un tissu discursif et ainsi contribuer au maintien de la cohérence non seulement l'intra-discursive (au sein de son propre dire) mais inter-

discursive(interactive) (Fasel Lauzon& Pekarek Doehler & Porchon Berger, 2009).

En ce sens, Pekarek (2001), postule que la recherche interactionniste focalise sur certains processus qui caractérisent la situation d'interlocution (reformulation, sollicitation) et que sur le plan méthodologique, cela suppose l'identification et l'observation détaillées des pratiques locales comme lieu possible de la constructions des savoirs et des savoir-faire.

A la suite de cette tentative de définition à partir des postulats issus de l'interactionnisme et du socio constructivisme, il nous convient de s'intéresser plus précisément à la dimension pragmatique de la compétence langagière à l'oral. En lien avec notre objectif de recherche, nous nous appuyons sur ces balises définitionnels de la compétence langagière pour guider notre analyse des manifestations des compétences discursives dans le cadre des débats régulés.

4.3 Des indicateurs pour les compétences pragmatiques à l'oral

La dimension pragmatique de la compétence à communiquer est inspirée des modèles de (Canale et Swain,1980) et (Bachman et Palmer,1996). Ces modèles sont retenus par le cadre européen de référence (CECR). Ces modèles distinguent trois dimensions de la compétence à communiquer oralement, soit la dimension linguistique, la dimension sociolinguistique et la dimension pragmatique. D'après ces modèles, chacune de ces dimension est constituée de compétence plus spécifique par rapport à la compétence à communiquer oralement, ce qui suppose que la mobilisation de cette dernier nécessite une coordination de différentes compétences. Elle s'appuie sur l'approche par compétence pour traiter de l'oral. Elle suppose l'existence d'une compétence « macro » au sens de (Roegiers, 2004) en fonction de laquelle le locuteur est en mesure de coordonner différentes

ressources incluant des sous compétences en contexte, autrement dit, des objectifs généraux et des objectifs spécifiques.

Bien qu'un modèle présentant des compétences spécifiques subordonnées à une compétence principale entraîne certains glissements conceptuels, il met en valeur la complexité dans la communication pédagogique de la compétence à communiquer et de chacune de ces dimensions.

En lien avec notre recherche, il convient de diriger notre attention vers la compétence pragmatique, et plus précisément vers la compétence discursive. Les auteurs du CECR insistent sur les compétences discursives et fonctionnelles pour représenter la dimension pragmatique à l'oral en la définissant comme suit : « *les principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés, adaptés, et utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels* » (conseil de l'Europe, 2000, p.18).

4.4 La compétence discursive

Moirand définit la composante de la compétence discursive comme la suivante : « *l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés* » (Moirand, 1982, p.20). Dans cette perspective, la composante discursive devient un élément qui décrit le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives d'une communauté linguistique donnée. Ainsi, dans le cadre européen de référence pour les langues, la compétence discursive apparaît parmi les composantes de la compétence pragmatique, elle « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents (CECR, 2001, 96).

Pour rester près du contexte d'interlocution qui nous intéresse, nous avons fondé nos encrages théoriques du côté de l'analyse du discours en interaction et les travaux de Robert (Vion,1992) et (Kerbrat, Orecchionni, 2005a). Bien que ces recherches soient éloignées du contexte scolaire, mais elle nous ont permis de dégager les trois composantes de la compétence discursive qui sont en cohérence avec les exigences de la situation d'interlocution. ces trois composante se situent a trois niveau :

4.4.1 Changement sur le plan d'idées

Cette composante regroupe l'ensemble des activités langagières relatives à la construction conjointe de sens (Vion,1992). Dans ce cadre, Vion parle des procédés interactifs de co-construction de sens parmi lesquels il mentionne :la verbalisation, l'explication des présupposés, l'évaluation des propos d'autrui ainsi que toutes sortes de demandes de clarifications qui se font au moyen de la modalisation, de la reprise, de la reformulation et de l'implication. Pour Kerbrat Orecchionni (2005), cette construction de sens consiste en négociation des thèmes, des informations, des opinions (attitudes et valeurs), la prise de position, une réaction verbale visant à évaluer, modifier ou imposer sa vision de la problématique (p.ex : la discussion conflictuelle).

A partir des deux constats de Vion et kerbrat mentionnes ci-dessus, les déplacements sur le plan d'idée (Bouchard,2015) renvoient à l'ensemble des actes discursifs exercées dans et par le discours social (Searle,1972). Ces déplacements supposent un changement sur le pan d'idées, des représentations des locuteurs. Parmi la multitude d'actes discursifs, nous choisissons d'observer quelques actes discursifs relatifs à cette composante idéale, soit l'acte d'étayage, les actes de désaccord, les actes de conceptualisation, les actes de reformulation, ainsi que les

aces de questionnement. Nous considérons que ces actes discursifs sont indispensable dans une situation d'interlocution des apprenants de FLE.

4.4.1.1 L'acte d'étayage

Le procédé d'étayage est un mécanisme discursif qui vise à expliquer, à répondre, à faire croire au contenu d'une énonciation. Dans cet énoncé, l'étayant apporte une explication en recourant à un raisonnement causal où il argumente en faveur de l'étayé tout en croissant sa crédibilité. La notion d'étayage va au-delà du rapport de causalité. (Apotheloz&Mieville,1989) distingue six catégories de fonction d'étayages, parmi lesquelles nous pourrions citer : les finalités, les appels aux faits « qui consistent à convoquer des faits réels incontestables », et les comparaisons. Dans notre étude d'actes discursifs, nous allons nous intéresser à la manifestation de la fonction de causalité dans la production des apprenants. Nous supposons que l'acte d'étayage s'adapte mieux aux contingences locales des débats régulés observés.

La causalité comporte deux actes essentiels : l'explication « *qui consiste à mettre en relation des faits, des phénomènes, à rendre compte de l'occurrence des faits ou des phénomènes par d'autres faits ou phénomènes qui en soit la cause* » (Apothéloz&Brandy, p.66). Pour les spécialistes de la didactique, la justification correspond à l'opération de base de l'argumentation (Auriac-Peyronnet,2001 ; Garcia- Debanc,1996 ; Golder, 1996 ; Gambert,1998,2003). D'autres spécialistes associent la justification à une conduite démonstrative (Chartrand,2008,2013) ou une valeur explicative (Miled,1998). Selon (Duval 1992, Fasel-lauzan,2014), expliquer sert à effectuer une modification sur l'état des connaissances d'un interlocuteur en lui faisant comprendre les causes d'un fait ou d'un phénomène que l'on peut observer.

De ce fait, l'énonciateur d'une explication est dans une position de témoin des faits dont il rend compte, s'il n'est pas l'agent du phénomène qu'il explique, il est néanmoins capable de fournir des explications, ce qui le place en position « haute par rapport à ses interlocuteurs (Borel,1981). Toutefois, dans le cas de justification, l'énonciateur soumet à l'examen des interlocuteurs les raisons qui l'ont amené à la position qu'il adopte, donc il est placé dans une position de « basse par rapport à ses interlocuteurs qui jouent un rôle d'évaluation. Dans la même optique justifier reste « alors une tentative d'accroître le crédit accordée par l'interlocuteur à un jugement donné d'où sa valeur proprement argumentative » (Apothéloz &Brandy, 1992,P.88).

En bref, (Adam,1996 ;Dufour,2008 ;Duval,1992;Gambert,2003 ;Grize1999; lantin,2005) se mettent d'accord sur le fait que la justification et l'explication servent à répondre à des questions de type « pourquoi ». (Adam,1992,2005 ; Duval,1992) font remarquer que l'explication et la justification sont pareil sur le plan textuel, cela veut dire que l'on présente d'abord ce qui fait l'objet d'une justification ou d'une explication, ensuite nous introduisons par un connecteur « parce que » les raisons qui appuient la position (si l'on justifie) ou les causes qui explique le phénomène (si l'on explique).

Etant donné la dimension constructive des interactions locales, nous croyons que les deux actes d'étayages (justification et explication) ne traduisent pas seuls la composante des discours poly gérés (le débat) en contexte pédagogique interactif, dans la mesure où ces contextes supposent des reconfigurations constantes, des idées à étayer et des critères mêmes qui guident l'étayage. Dans cette optique, nous supposons que l'étayage s'adapte mieux aux contingences de débats régulés. Ainsi, l'observation des actes d'étayage dans le contexte spécifiques des débats régulés pourrait contribuer à mettre en évidence les différentes déclinaisons de cet

indicateur à cette situation d'interlocution. Un contexte d'interlocution fait que le discours soit beaucoup moins linéaire et circonscrit que dans un contexte monologique, comme c'est le cas dans l'exposé oral traditionnel dont l'organisation dépend d'un plan précis et préparé au préalable.

4.4.1.2 L'acte de désaccord

Le désaccord est défini comme manifestation d'une divergence d'opinion par rapport à un discours antérieur. Le désaccord constitue une action récurrente spécifique dans laquelle la mise en œuvre de ressources relevant de la compétence d'interaction est observable (Fasel Lauzon, Simona Pekarek, Pochon Berger, 2009). (Harling salsbury, 2004) montre que l'acte de désaccord se développe de point de vue de son efficacité pragmatique, selon (Fasel Lauzon, 2002), le désaccord se montre de façon différentes selon leur lieu d'apparition et leur portée. Selon le lieu, le désaccord pourrait être placée en début de l'énonciation du tour de parole ou être repoussé plus tard dans l'énonciation. Le désaccord est un acte nécessaire à une situation de discussion et considéré comme indispensable dans un discours argumentatif, et à ce sens Kerbrat souligne « l'accord est rarement totale entre les interlocuteurs, pour le plus grand bénéfice de l'interlocution, qui ne peut prospérer que sur fond d'une certaine dose de désaccord » (Kerbrat, 2005a, p.161). C'est dans cette perspective que nous croyons que l'indicateur « actes de désaccord » est nécessaire pour faire remarquer des situations discursives qui caractérisent la pluparts des contextes poly gérés : l'opposition, la divergence et la nuance des idées.

En ce sens Debyeser note « le désaccord fait partie des besoins communicatifs élémentaires si l'on admet que l'apprenant doit acquérir rapidement une compétence de communication par laquelle il puisse manifester sa liberté de

jugement et de décision. A un niveau plus avancé, l'expression nuancée du désaccord est indispensable pour participer activement à des transactions, à des débats et à des prises de décision » (Debyser, 1979).

A partir de cette déclaration de Debyser, nous constatons que le désaccord est primordial dans la situation communicative surtout dans une situation conflictuelle telle que le débat. C'est sur cette base que nous allons observer la manifestation de cet acte chez les apprenants par rapport à leur niveau, dans la mesure où nous supposons que les apprenants à un niveau avancé devraient utiliser une nuance d'expressions de désaccord leur permettant de converger leur pensées sur un thème complexe ainsi que de transformer la représentation de leurs interlocuteurs.

4.4.1.3 L'acte de reformulation

En plus des actes de l'étayage, de désaccord, il nous convient de s'intéresser aux actes de reformulation comme troisième acte de discours. Selon Martinot (2009), la reformulation permet de transformer un énoncé antérieur en un nouvel énoncé en conservant le même sens de l'énoncé initial. (Vion,1992) définit la reformulation comme une reprise avec modification des propos tenus dans un énoncé intérieur. (Martinot,1992) ajoute que la reformulation contribue à la construction du sens qui relève d'une négociation entre deux contraintes : le variant et l'invariant qui pourraient modifier ou conserver l'énoncé source. Bouchard (2008), exprime le même point de vue en soulignant que la reformulation est déterminée par une double force à la fois, la similitude et la différenciation par rapport à l'énoncé source.

Au niveau de type de reformulation, Picoche (2007) distingue trois types : reformulation par changement de l'ordre de mots dans l'énoncé, par utilisation d'autres mots (synonymes) et par paraphrase. Dans le même cadre, Noyau (2014),

distingue deux types de reformulation par rapport à l'énonciateur : une auto reformulation qui est faite par le locuteur lui-même et une hétéro reformulation qui est faite par son interlocuteur. Dans le premier cas, le locuteur décide d'auto reformuler pour mieux se faire comprendre, alors que dans le deuxième cas, l'interlocuteur demande des précisions et manifeste son incompréhension.

Pour l'apprenant du FLE, la reformulation est une stratégie d'évasion, lorsque l'apprenant ne trouve pas le mot exact ou le mot souhaité. Pour l'enseignant, la reformulation permet de vérifier le répertoire linguistique et sa capacité de réagir à une situation inattendue et de trouver dans l'immédiat un autre mot remplaçant le mot oublié ou mal maîtrisé. Dans la situation de débat par exemple, le locuteur demande à un interlocuteur de clarifier son intervention. Ce dernier va certainement reprendre une partie de cette intervention que Martinot appelle (énoncé source) et va y intégrer de nouvelles informations en les reliant avec un marqueur de reformulation pour en clarifier le sens ou en complexifier (énoncé reformulé pour assurer l'intercompréhension) . Le passage d'un énoncé source à un énoncé reformulé ne devrait pas modifier le contenu sémantique de l'énoncé initial (Gulich et Kotschi,1983). Il reste que le rôle discursif premier de la formulation est de modifier des propos antérieurs, ce qui reflète un déplacement sur le plan des idées, ce qui peut se traduire par un approfondissement des propos antérieurs.

4.4.1.4 L'acte de questionnement

Le dernier indicateur de la composante de déplacement idéal de la compétence discursive est le questionnement. L'acte de questionnement joue un rôle important dans la construction conjointe de sens dans l'interaction orale (Nonnon,2008). Selon l'auteure, l'acte de questionnement est une conduite discursive complexe importante dans l'apprentissage. Il permet à l'apprenant d'entrer dans des rôles

pragmatiques. Dans une situation d'interlocution, le locuteur questionne normalement pour demander des informations ponctuelles sur une intervention antérieure. Pour (Nonnon,1998), le questionnement peut porter sur une mise en relation (entre plusieurs propos), un principe ou sur des réponses fournies par d'autres intervenants (appel à une explication, à une synthèse). Dans la même perspective, (Nonnon,1998) ajoute que la productivité du questionnement demande une écoute réciproque de la part des intervenants, ce qui leur permet de s'appuyer sur une formulation préalable ou une réponse afin de la paraphraser, la déplacer ou l'inscrire dans une progression : développer, approfondir, établir une relation ou ouvrir une nouvelle conduite discursive (justification, explication).

Dans le cadre des débats, par exemple, on peut s'attendre à ce que les apprenants posent des questions aux autres pour clarifier un propos ou une intervention précédente avec la nature des sujets discutés. En plus des autres indicateurs, l'acte de questionnement est important dans la construction du sens partagé puisque les apprenants se posent des questions et se clarifient à propos de l'objet discursif « contribuer à la construction d'une connaissance, en extension et en compréhension, en faisant pointer des caractéristiques spécifiques significatives[...] » (Nonnon, 1998, p.62).

4.4.2 La délimitation du sujet

(Nonnon,1996), souligne qu'en plus de la régulation de l'espace d'interlocution (respect des tours de parole, convergence d'échange), la délimitation du sujet constitue une forme plus constructive de l'enchaînement de la parole d'autrui dans lequel l'apprenant synthétise plusieurs interventions précédentes pour chercher à modifier une représentation initiale par modalisation (selon moi, à mon avis) ou par réorganisation du parcours discursif afin de se positionner. Par exemple, dans

le cadre de débats, il est possible qu'un apprenant synthétise les interventions précédentes pour dégager les points, ou réorienter la discussion vers les points qui n'ont pas été abordés. Il se peut également que l'apprenant oriente la discussion vers l'objet discursif principal en cas de déviation vers d'autres sujets. Nous supposons que cette composante exige une haute capacité intellectuelle de la part des apprenants, tant au niveau discursifs qu'au niveau linguistique, dans la mesure où l'apprenant devrait suivre attentivement le parcours discursive pour en synthétiser les angles abordés. Pour (Lafontaine & Messier, 2007), la délimitation du sujet comme étant (circonscrire le sujet et respecter le temps imparti) car dans la plupart des cas, les apprenants ont tendance à s'écarter du sujet ou à élargir le sujet.

4.4.3 L'organisation du discours

En ce qui concerne l'organisation du discours, plusieurs auteurs se mettent d'accord sur trois séquences principales, pour l'analyse de cette composante, l'organisation du discours, nous nous intéressons à la manière dont les intervenants organisent ces trois séquences. Lafontaine (2007) suppose que la séquence discursive indique un contenu structuré qui met en évidence des points importants (hiérarchisation des idées, articulation entre les idées). Elle ajoute que ces idées devraient être reliées et organisées par des marqueurs de relation. Le conseil de l'Europe (2002) propose de s'intéresser aux marqueurs relationnels explicites pour marquer l'organisation du discours individuel (p.ex. premièrement, ensuite, etc.)

4.5 Récapitulation des trois composantes discursives

En somme, les composantes sur lesquelles nous avons fait le point constituent les éléments discursifs susceptibles d'être observées dans une situation d'interlocution tel que le débat. D'abord, le fondement théorique de cette pratique discursive

rentre dans les deux postulats (le socioconstructivisme et l'interactionnisme) sur lesquels repose notre conceptualisation de la compétence à communiquer oralement. D'ailleurs, le débat de classe, organisé autour de l'interaction orale, est considéré comme une forme sociale émergente spontanément dans l'interaction (Pekarek- Doehler,1999). Les interventions et les échanges font que le débat soit un espace interactif où la compétence construite, où le discours est organisé et délimité.

4.6 La compétence interactionnelle

Après avoir esquissé la compétence discursive avec ses différents composantes et sous composantes, il est important de parler de la compétence d'interaction du fait qu'on ne peut pas la dissocier de la compétence discursive. Toute tâche discursive nécessite une situation d'interaction où les participants devraient échanger et prendre leurs tours de parole. A cet égard, (Pekarek Doehler 2002) souligne que l'acquisition se fait par l'interaction et que c'est un moyen pour identifier les produits des apprenants. Pekarek part de l'idée que l'apprenant est un acteur social qui développe ses compétences langagières variables à travers l'interaction avec d'autres acteurs sociaux. En s'inspirant de cette base théorique de Pekarek, nous avons lancé nos apprenants dans une situation d'interaction permettant le développement de leur compétence discursive.

(Pochon Berger 2002) considère la compétence interactive comme une base dans l'enseignement communicatif des langues. Elle la définit comme un ensemble des méthodes qui permet aux interlocuteurs d'organiser leurs échanges verbaux. Ces méthodes sont des procédés qui reposent sur un ensemble de savoirs et savoir-faire correspondant aux contextes de leur déploiement. L'une des composantes de la compétence interactionnelle proposée par (Pochon Berger, 2002).

(Mondada,2006) définit la compétence interactive d'une façon très globale la considérant comme la capacité de participer comme de manière adéquate à des interactions. (Pochon –berger,2010) propose une autre définition, c'est qu'elle est organisée autour des fonctions remplies par certaines procédures et interventions verbales qui permettent de gérer les échanges, de coordonner les interventions et d'organiser le cadre interactif. C'est-à-dire, la gestion de tours de parole, le passage d'un participant à un autre. Pour(M.Gagnon,2008), ces procédures et interventions renvoient à des ressources étant mobilisées par les participants dans une situation d'interaction. (Pochon berger,2010) souligne que ces ressources interactionnelles ne sont intelligibles que dans un contexte particulier dans lequel elles sont mobilisées. La sensibilité contextuelle de ces ressources supposent donc des indicateurs de la compétence interactionnelle orientée vers des activités langagières précises et prédéterminées. (pochon berger,2010) avance que ces ressources interactionnelles sont mobilisées de façon récurrentes et régulières dans la situation d'interaction et ont comme but principal d'assurer le maintien de relation interpersonnelle. A ce propos, (Jonnaert,2019) distingue deux types de ressources que le participant mobilise en contexte: des ressources internes (connaissances linguistiques ou cognitives) et ressources externes (dimension sociale et matériels).

4.6.1.Les ressources interactives de (Young et Miller)

Ces deux chercheurs abordent la compétence interactionnelle en fonction d'une recension de ressources des différents interlocuteurs au sein d'un cadre interactif particulier en milieu universitaire. Bien que leur nature empirique soit loin de notre contexte, ces ressources constituent des indicateurs théoriques que les participant à une interaction mobilisent pour co gérer les échanges, ce que les interactionnistes appellent les ajustement mutuels (pekarek-doebler,2006 b). Prenant appui sur les définitions de (Pochon Berger,2010), les ressources interactionnelles identifiées

par (Young et Miller,2004) sont divisées en deux composantes, soit gestion de la cohérence interactive, soit les interventions méta discursives.

4.6.2 La gestion de la cohérence interactive

Selon (Evelyne Berger,2008), cette composante constitue l'un des éléments les plus importants de la compétence interactionnelle qui consiste en l'accomplissement de la cohérence interactive d'un tours de parole à un autre. La participation à un échange verbal suppose une capacité à enchaîner de manière cohérente sur le discours d'autrui, impliquant à la fois le minutage approprié de la prise de parole, de la dynamique de l'échange et l'articulation du tour émergeant aux actions précédentes. Selon Berger, la compétence d'interaction constitue une ressource pour la participation aux activités communicatives. Dans le cadre de notre travail, cette interaction est une ressource indispensable dans le débat à travers laquelle, les participants échangent et manifestent leurs actes du discours. D'ailleurs, cette cohérence interactive constitue un objet d'apprentissage qui ne peut pas être développé qu'à travers la pratique elle-même (le débat).

Berger parle aussi de la reprise comme stratégie d'entrée dans le tours de parole, ceci permet à l'apprenant d'occuper immédiatement le terrain et d'intervenir tout en planifiant la suite en particulier dans des situations de compétition pour la parole (Palloti,2001,Vion&Mitnner,1968). Cette reprise est souvent marquée par des hésitations et des pauses au vu de leur outils linguistiques, parfois incertains. Cette pause donne l'occasion à d'autres apprenants d'entrer dans le tour de paroles et s'approprier le discours (Jefferson,1988).

Cette composante regroupe deux indicateurs, soit la gestion de tours de parole qui inclue l'appropriation des tours de parole par un locuteur et la transmission de tout de parole d'un locuteur à un autre et les enchainements sur les paroles d'autrui,

parmi lesquels (Pochon-Berger,2020) distingue les expansions discursives et les enchainements contrastifs. Le premier type d'enchaînement réfère à un prolongement de tour de parole précédent par rapport à la manière d'aborder le sujet discursif. Le deuxième réfère plutôt à un travail divergent sur l'objet discursif en circulation ou la mise en circulation d'un nouvel objet discursif.

4.7 Les interventions Meta discursives

Elle réfère à des interventions où l'énonciateur explicite la démarche de son discours (Brossard,1994). Selon (Vion,1992), cette composante revoie à des séquences où les interlocuteurs suspendent leurs interactions pour réguler ou analyser le cadre interactif. « (Nous entendons par régulation toutes les activités qui permettent de veiller au bon déroulement des actions successives, qui conduisent au but, y compris en modifiant les buts subordonnés »(BANGE & Kerne,1996,p.71)

4.8 Coordination des conduites et construction des tours de parole

Un apprenant de niveau avancé trouve des difficultés d'insérer des tours de parole dans la discussion. Cette difficulté est liée au fait que les apprenants se pressent pour prendre la parole le plus rapidement possible, du fait de la concurrence avec les autres interlocuteurs. Le démarrage de tour de parole peut être difficile pour nos apprenants dans la mesure où ces derniers font des efforts dans la formulation de leur discours et manquent parfois le moment convenable pour intervenir. De plus, ils manquent les moyens linguistiques nécessaires pour commencer un tour de parole rapidement. Dans ce sens (Gardner,2007) a observé que les apprenants en langue étrangère ont utilisé d'autres stratégies non -verbales pour débiter leurs tours de parole (marqueurs d'hésitation, respiration et raclement de gorge), il constate également que ces débuts peuvent être problématiques. Ils s'orientent vers

ces débuts de tour comme un moment interactionnel crucial non seulement pour marquer le démarrage d'une action mais aussi pour établir le droit à la parole.

4.9 Les assises théoriques de la pratique du débat régulé en classe de FLE

La pratique du débat s'inspire de la philosophie de l'éducation de Dewey qui vise par sa mise en œuvre le rôle qui y joue l'enseignant, à susciter la motivation intrinsèque des apprenants. Le pragmatisme de Dewey repose sur l'apprentissage dans et par l'interaction en rappelant la vision sociale de l'apprentissage pour construire des savoirs « *Learning by doing* ». Ce postulat se situe donc près de l'épistémologie de socioconstructivisme. Selon Dewey et Vygotsky, la réflexion critique renforce le cours et rend l'enfant actif à travers la coopération et la collaboration. Selon lui, l'usage de la réflexion critique doit pouvoir rendre possible une action plus cohérente. L'expression « *Learning by Doing* » *apprendre en faisant* s'oppose à l'idée d'apprendre en écoutant en regardant l'autre. (Lipman, 2003) dans son programme communauté de recherche philosophique soutient l'idée de Dewey en soulignant l'importance accordée au dialogue et à la recherche collective comme moyen d'accéder au savoir. Il avance que la participation des enfants, dans ce sens, est clairement recherchée car les interactions sont considérées comme stimulant l'apprentissage. Ce programme est en cohérence avec notre cadre de recherche dans la mesure où la participation des apprenants dans la situation d'interaction telle que le débat contribue à l'apprentissage des compétences, ce qui explique la nature interactionnelle de notre recherche.

Par ailleurs, Lev.S.Vzgotzky souligne que la pensée critique se forme à travers le langage, c'est en parlant, en reformulant ses idées que l'enfant s'approprie les savoirs et les savoirs faire que le milieu social doit lui transmettre. C'est dans cette

optique que la pensée, qu'offre la pratique du débat permet de faire manifester des actes de discours en reformulant et en confrontant les idées.

En lien avec ces encrages épistémologique, la tâche de construction de sens, dans le débat, revient aux apprenants, à ce qu'ils sont capables de faire ensemble, et non uniquement à l'enseignant comme dans les approches traditionnelles. Le débat vise à amener les apprenants à réfléchir sur eux-mêmes en fonction de leur propre participation pour rechercher un sens commun. Les apprenants, en débattant sur un sujet tentent de parvenir à un point de vue commun où chacun essaie de convaincre l'autre de son point de vue. Par conséquent, des déplacements idéels naissent des échanges entre les participants.

4.9.1 La tâche de construction de sens dans les débats

Les interventions pédagogiques doivent viser à amener les apprenants à se confronter les idées de manière critique et en interaction à travers la discussion. En ce sens (Charlot, 1999) met en jeu la notion de rapports aux savoirs qui la définit comme l'ensemble organisé des relations que le sujet entretient en milieu social de l'apprentissage (contenu de pensée, relations interpersonnelle entre participants, situation, c'est-à-dire l'apprenant se construit en confortant avec l'autre et avec des objets culturels (le thème en circulation). Charlot souligne le caractère évolutif et dynamique de cette notion, car selon lui. Ce caractère met en évidence le rôle entre l'individuel et la société dans la construction des rapports aux savoirs. Ceci passe par un travail sur le rapport aux idées, aux points de vue émis dans le contexte des échanges qui sont remaniés au cours de la discussion.

Ces rapports permettent de développer la compétence d'interaction en se posant des question et en réfléchissant ensemble à travers des échanges (Sasseville& Gagnon,2012). Cette évolution d'échange est déterminée et gérée par les

apprenants puisque l'enseignant ne prend pas la décision, ils orientent eux-mêmes le débat, l'enseignant n'intervient pas, contrairement aux approches traditionnelles. Pour Goffman, le rapport aux savoirs va de pair avec l'affirmation de Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle, l'interaction verbale engage trois éléments principaux : l'objet discursif, un cadre spatiotemporel et des participants.

4.9.2 Le débat comme moteur d'enseignement et d'apprentissage

Le débat est une activité courante en classe de langue seconde (Pekarek,1999). Selon (Nonnon,1996), le débat mobilise les activités d'argumentation dites 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, vion 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 (Orecchioni,1990), le débat est une discussion moins informelle donc plus organisée, où il y a un public et 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 acceptation 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 langagière 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 de 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 choisi 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 cognitifs, 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 en 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 discursif permet d'exercer différentes formes d'implication de l'autre dans l'intervention : les apprenants écoutent les

paroles de l'autre et en donnant la leur. Ils sont amenés à argumenter, donner leur opinion, et à réagir 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.

4.9.3 La modalité de mise en œuvre des séances de débats

Un débat régulé commence avec une réunion de tous les apprenants pour se mettre d'accord sur un sujet de discussion près de la réalité des apprenants et qui fait actualité. Les apprenants sont amenés à effectuer des recherches pour s'approprier les outils linguistiques nécessaires. Pendant la phase de la recherche des informations sur des articles traitant du même sujet que le débat, les apprenants sont invités par l'enseignant à travailler en binôme pour présenter plusieurs points de vue et se poser des questions. Cette phase constitue une plateforme cognitive puisqu'elle présente différentes manières de raisonnement et différents propos qui se construisent autour du thème à débattre. Toutefois, dans le cadre de rendre la démarche d'apprentissage authentique, nous avons filmé les séances via un Smartphone.

En effet, pour favoriser l'implication des apprenants dans le processus, la sélection des thèmes du débat est délaissée aux apprenants (Lippmann,2003). Ensuite l'enseignant peut inviter les apprenants à proposer des thèmes en les notant au tableau et c'est aux apprenants de sélectionner le thème à discuter en votant pour celui qui obtient le plus de votes, ce qu'on appelle un processus délibératif. Cette sélection peut être orientée par la nature discursive du thème et à ce propos

(sasseville&Gagnon,2011) la définissent comme une question qui est constituée de concepts qu'il est possible d'aborder sous une multitude d'angles, ce qui contribue à la réflexion. Mais le choix du thème revient enfin aux apprenants qui établissent leurs propres critères de sélection. C'est-à-dire, dès le départ, ils sont lancés dans un processus de co-construction de sens à travers des échanges oraux. Tous ces processus se passent sous l'œil attentif de l'enseignant qui est considéré comme une personne animateur et ressource. Il intervient pour guider les apprenants dans leurs réflexion. Bref, l'enseignant joue un rôle clé dans le débat, il mobilise les ressources cognitives , discursives et interactionnelles.

4.9.4 Le rôle de l'enseignant

En débat régulé, l'enseignant joue un rôle de guide et facilitateur dans le but d'amener les apprenants de mobiliser leurs ressources et habilités en contexte d'interaction. Dans le débat régulé, le rôle de l'enseignant est inscrit dans une perspective contrairement à sa fonction traditionnelle qui consiste en la transmission et l'évaluation des savoirs acquis par les apprenants au cours de leur apprentissage.

Dans le débat, l'enseignant joue un rôle important, il pose des questions et assure le bon déroulement du débat. Il joue tout au long de l'interaction trois rôles important :soit en tant que provocateur, il lance le thème et les sous thèmes de discussion et il sollicite une réponse de la part des apprenants, voire l'expression de leur opinion. Soit en tant qu'arbitre, il intervient dans une situation conflictuelle et perturbée marquée par des chevauchements et entre plusieurs apprenants pour rétablir l'ordre dans l'interaction ou donner la parole à un autre apprenant. Soit enfin, en tant que débateur, il participe au débat afin de l'alimenter et faire avancer l'échange en cas de blocage. Il donne son jugement vis-à-vis des prises de

position ou il donne ses perspectives par rapport au thème pour relancer les apprenants moins impliqués dans la discussion. Avec ce dernier rôle, il se met en scène avec ses apprenants, mais la nature de sa participation est différente dans la mesure où il emploie une forme de question pour demander une confirmation ou une prise de position. Toutes ces interventions de la part de l'enseignant sont à finalité pédagogique, elles lui permettent de dégager l'aspect discursive, de repérer la manifestation des indicateurs discursifs. Dans les sections qui suivent, nous allons voir à quel point les questionnements de l'enseignant sont importants pour la manifestation de la compétence discursive chez les apprenants.

4.10 La fonction de l'intervention verbale

La fonction première de l'intervention verbale est la construction de sens en présence d'un enseignant, c'est-à-dire, le sens de développer une compétence discursive avec ses différentes composantes n'apparaît que par des échanges entre les participants autour d'un sujet à débattre. Ce sujet fait apparaître la convergence et la divergence des points de vues émis. C'est par l'échange également qu'apparaissent les différents types de discours. Il s'agit d'un véritable tissu discursif. Le langage en tant qu'outil de communication peut relier dans une situation d'échange pour produire plusieurs formes linguistiques. Nous pouvons dire que l'espace interactif se construit à tout moment par et dans les activités discursifs. Et cela est en cohérence avec notre hypothèse que nous avons évoquée plus haut, selon laquelle les compétences interactionnelles et discursives sont indissociables.

4.11 Synthèse des éléments constitutifs du contexte de recherche

En bref, ce postulat constitutif du débat régulé permet de mieux comprendre en quoi elle représente un contexte théoriquement riche pour l'observation des

compétences discursives. D'abord, les assises théoriques de cette pratique pédagogique rejoint les postulats socioconstructiviste et interactionniste sur lesquelles s'est basée notre conceptualisation de la compétence à communiquer oralement. En effet, les encrages épistémologiques de notre contexte de recherche s'entrecroisent sur plusieurs plans, surtout dans leurs conceptions analogue de concept de « compétence ». De plus, le débat est organisé et effectué autour des séances filmées qui représentent les interactions orales, considérées par les interactionnistes comme la modalité fondamentale du discours oral (Pochon, Berger,2010).

Grace au rôle animateur de l'enseignant, le débat est un espace pédagogique propice aux contextes Meta discursives, qui constituent une compétence interactionnelle. Les interventions d'animations faites par l'enseignant pour relancer la discussion, pour délimiter le sujet, contribuent à faire du débat un espace pédagogique interactif où le discours se construit, s'organisent par les apprenants.

5 Introduction

Notre recherche s'inscrit dans une logique descriptive /interprétative et exploratoire. En effet, nos objectifs de recherche concernent l'observation d'activités langagières telles qu'elles se manifestent en contexte de la pratique du débat régulé en milieu universitaire. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont donc de nature qualitative dans la mesure où elles sont constituées de description détaillées de comportements verbaux qui ne peuvent être représentées que par des significations sociales qu'ils représentent (Elliot& Timilak2005 ;Hatch,2002). C'est-à-dire, ces observations et descriptions ne peuvent s'effectuer qu'à partir d'un contexte où les participants s'interagissent, se confrontent et se positionnent.

Il importe aussi de noter le caractère exploratoire de notre recherche, comme nous l'avons indiqué précédemment, vise les manifestations des compétences discursives et interactionnelles en contexte de débats régulés en milieu universitaire en prenant le cas des apprenants de troisième année comme public d'expérimentation.

5.1Participants

Avant d'entamer le recrutement et la collecte de données, nous avons sélectionné l'université de Nilein car c'est l'établissement où nous enseignons le français. Nous avons rencontré les apprenants de troisième année afin de leur expliquer les buts de l'activité et la nature de leurs participations à cette activité. Dix apprenants ont été approchés pour réaliser notre collecte de données. Le recrutement des apprenants à l'intérieur de group-classe s'est effectué selon le taux de réponses à une participation volontaire (Van der maren,2003). Nous avons pris en compte la compétence exigée pour une telle activité qui nécessite un haut degré d'élaboration de phrase. Pour ce faire, parmi le apprenants volontaires, nous avons sélectionné

ceux qui ont obtenu de meilleures notes en expression orale à la fin de leur deuxième année. Ceci nous aide à avoir suffisamment de données d'observation à analyser.

Lors de notre première rencontre avec les apprenants, nous avons expliqué le protocole de recherche et en quoi il consiste afin de clarifier le but de notre étude et le caractère volontaire de la participation. 10 apprenants se sont sentis capables de participer à l'activité de débat qui porte sur des sujets complexes. Ils ont accepté d'être filmés.

5.2 Mode de collecte de données

Pour mener à bien notre collecte de données, nous nous sommes appuyé sur l'observation non participante afin d'assurer la compréhension des manifestations des compétences discursives à l'oral dans le cadre du débat régulé. L'utilisation de ce mode nous semble comme un choix logique. L'observation nous a permis de porter un regard sur la compétence discursive. L'observation non participante est en lien direct avec l'objectif de notre recherche puisqu'elle nous permet de décrire la manifestation des compétences discursives en situation (Cohen Maniot, Amaorisson, 2002). Martineau (2005, p.6) définit l'observation comme « *un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin de comportement des indicateurs et des pratiques au sein des groupes* ». Ce mode de collecte de données est proche des enjeux des approches interactionnistes qui sont axés sur ce qui est mobilisé *in situ* (Pekarek Doehler, 2006, a). En tant qu'observateur, nous nous situons à proximité de ce que certains appellent observateur non participant (Hatch, 2002, Jhonson & Chrsitensen, 2012, Martineau, 2005). Ainsi, les participants étaient conscients de prendre part à une recherche et de notre rôle d'observateur dont l'objectif est de développer leur compétence en discours. Nous étions présents

en classe tout au long de huit séances de débats régulés filmés pour assurer l'enregistrement des séances (180 minutes et 52 secondes au total) mais nous ne sommes pas intervenus dans les échanges (comme les vidéos le montre). Les apprenants n'étaient pas habitués à être filmés et observés par leur professeur. Après chaque séance, nous avons fait prendre connaissance aux apprenants de leur lacunes afin qu'ils puissent les éviter lors de séances suivantes. Ces notes prises par le professeur permettent d'apporter au besoin des informations contextuelles supplémentaires lors de l'analyse des séquences vidéos.

Pour réaliser nos observations, nous avons utilisé un Smartphone qui possède une caméra vidéo, les enregistrements audio et vidéos des débats régulés nous ont permis d'effectuer une analyse systématique des manifestations des compétence discursives. Ces sources de données nous ont permis d'écouter, de visionner et d'analyser plusieurs fois.

5.3 Déroulement de collecte de données

Notre collecte de données a été menée au cours d'un même semestre (7 semaines) en fin de leur troisième année à raison de une séance par semaine. Les jours durant lesquels les séances ont été menées n'étaient pas stables, c'est-à-dire, il n'y avait pas de jour fixe pour le déroulement des séances à cause de manque de salle de classe. De ce fait, on se met d'accord après chaque séance sur la date de la séance suivante. Les activités se sont déroulées en concordance avec leur modalité de mise en œuvre c'est-à-dire, les apprenants proposent des sujets de discussion que l'enseignant note sur tableau. A la fin de chaque séance, les apprenants votent pour le thème qui les intéresse le plus et qui fait l'actualité. les apprenants prennent appui sur un support (une phrase, une question déclencheur) : quels sont les inconvénients de l'utilisation du téléphone portable ? Les apprenants sont amenés à

formuler des hypothèses et d'effectuer des recherches afin de s'appropriier des outils linguistiques et discursives nécessaires au thème de débat.

Les enregistrements de vidéo ont été transférés sur un disque dur sécurisé d'un ordinateur portable après chaque journée de collecte. C'est à partir de ce disque que les analyses ont été réalisées..

5.4Analyse des données

Comme il est possible de le remarquer, nos données de recherches sont issues de deux modes de collectes de données, soit des observations non participantes avec le support d'enregistrement vidéo. A la suite de collecte de données, nous avons procédé à l'analyse des séances des débats filmés, et ce en utilisant les indicateurs théoriques issues de notre recension d'écrit, ainsi que des indicateurs émergents. L'analyse des débats filmés a principalement été réalisée directement sur les enregistrements vidéo.

Pour segmenter le corpus en unités analysables, nous nous sommes appuyés sur le concept de « séquences » et d' « intervention ». Selon Kerbrat Orecchionni (1990 :218) la séquence est une unité intermédiaire entre l'interaction et l'échange. Elle la définit comme « un bloc d'échanges reliés par une forte cohérence sémantique et/ou pragmatique », l'objet d'une séquence peut être très bien évolué, mais il ne doit pas comprendre de rupture . Quant à l'intervention, elle renvoie à une contribution d'un locuteur particulier dans le cadre d'une séquence Particulière (Kerbrat Orecchionni,1990).

Nous avons analysé le corpus en fonction d'une démarche d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillee&Muchelli,2012). En utilisant nos indicateurs théoriques comme unité d'encodage, mais en laissant place aux indicateurs

émergeants dans l'objectif d'établir notre cadre d'analyse en fonction des particularités.

Ainsi, quatre indicateurs de la compétence discursive à l'oral, ainsi que plusieurs indicateurs et sous indicateurs reliées à la compétence interactionnelle ont émergé durant le processus d'analyse. Pour assurer la transmission des résultats de recherche, toutes les séquences ont été transcrites sous forme de verbatim. Dans les séquences vidéo transcrites, chaque interlocuteur a été identifié avec son prénom. Le but n'est pas d'évaluer les interlocuteurs de façon individuelle mais plutôt de cerner la manifestation de la compétence discursive en fonction des quatre indicateurs discursifs identifiés au début de ce chapitre. Nous avons utilisé la convention *traverso* pour transcrire les productions des apprenants en verbatim pour faciliter l'analyse. Le code de transcription indiqué dans le tableau 1 a été utilisé afin de marquer certaines spécificités de discours oral.

Tableau 1 code de transcription (Traverso)

Nom	Signification
‘	Elision de son
:	Allongement de son vocalique
-	Auto interruption
(.)	Pause d'un moins d'une seconde
(...)	Pause d'une durée indéterminée à l'intérieur d'un tour
[Chevauchement de parole
(rire)	Rires et autres productions sonores
(00 :02 :00)	Balise temporelle

5.6 Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de la collecte et de l'analyse des données menés grâce aux modes et aux outils de collecte décrits dans le chapitre précédent. Nous faisons donc état des observations en lien avec nos objectifs de recherche évoqués à la fin du premier chapitre.

- Décrire les manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre des débats régulés.
- Décrire les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre des débats régulés

Le présent chapitre est organisé en fonction des deux compétences pragmatiques à l'oral visées dans notre cadre théorique, c'est-à-dire la compétence discursive et la compétence interactionnelle. De plus, l'examen systématique des activités langagières en Situation(les sept séances de débats)alimentent la présentation des résultats pour chaque compétence.

5.7 Portrait général de la compétence discursive et interactionnelle à l'oral

Parmi les trois composantes principales de la compétence discursive issues de notre corpus, ce sont les déplacement idéels qui ont été le plus identifiées dans les débats étudiés. Parmi les 170 minutes de vidéos analysées, 151 séquences se réfèrent à un déplacement idéels tandis qu'une seule séquence est liée à la délimitation du discours.

Le déplacement idéal est le plus observé dans les débats régulés analysés. Les actes d'étayage représentent à eux seuls 49,1 des déplacements idéels observés, suivis par les actes de prise de position 22,5% et les actes de désaccord 10,5%. Ces données indiquent que, régulièrement, les apprenants étayaient une idée, prenaient

position ou exprimaient un désaccord par rapport à un point de vue. Parmi les autres déplacements idéels que nous avons observés, les actes de conceptualisation, les actes de questionnement, les actes de reformulation et les actes de rupture idéelle représentent une proportion moins grande. Et ce dans chacune des séances de débat de notre corpus. Notons que certaines catégories sont émergente et que leur intégration ne s'est fait effectuer que pendant le processus d'analyse.

Dans le but de dresser un portrait général des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans les débats régulés observés, nous proposons un tableau rassemblant les différentes composantes de la compétence discursive, avec le nombre de séquences repérées pour chacune, les différents indicateurs qui y sont liés, leurs définitions, les sous indicateurs qui y correspondent, ainsi que la distribution de chacun en pourcentage. Ces tableaux se réfèrent à (Bouchard,2012).

Tableau 2 synthèse des indicateurs de la compétence discursive

Composante de la séquence encodée	Indicateur (% de la composante)	Fréquence d'encodage	Sous-indicateur (% des séquence encodée)
Déplacement idéels (151)	Acte d'étayage (49%)	74 séquence encodées	Intervention illustrative (48 %)
			Intervention raisonnée (52%)
	Acte de prise position (22,5 %)	10 séquences encodées	prise de position initiale) 76,9%

			Prise de position réaffirmée 23%
	Acte de désaccord (10,5)	16 séquences	désaccord entière 68,7%
			Désaccord partielle 31,2%
	Acte de questionnement (3,9%)	6 séquences	Question de mise à l'épreuve (50 %)
			Question de clarification (50%)
	Acte de conceptualisation (2,6 %)	3 séquences	Intervention à dominante conceptuelle
	Acte de reformulation (9,2 %)	13 séquences	Reformulation de sa propre parole
	Acte de description (émergeant) (1,9%)	3 séquences	

Délimitation du discours (1)	Circonscription de la portée du discours (indicateur émergeant)	Une séquence	Circonscription corrective
Organisation du discours	Organisateurs linguistique du discours	111 organisateurs linguistiques	
	Marqueurs de modalité	107 marqueurs de modalité	

Définitions des indicateurs montrés dans le tableau ci-dessus

*ACTE d'étayage :Acte discursif : qui vient accroître la vraisemblance , la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de soutien, d'appui, voire de justification.(Apotheloz&Mievill,1989)

*ACTE de prise de position :Acte discursifs qui marquent explicitement un positionnement par rapport à un objet discursif en circulation ou qui réaffirme un positionnement malgré le cheminement discursif parcouru. (acte émergeant)

*ACTE de désaccord : Acte discursif qui marque l'opposition (entière ou partielle) par rapport à une intervention précédente(Angouri & locher,2012).

*ACTE de questionnement : Actes discursifs qui se traduisent par la formulation d'une interrogation par rapport aux objets discursifs en circulation ou, encore une intervention précédente (Van Ek & Trim,1990).

*ACTE de conceptualisation :Acte discursif qui vise à établir une base de signification commune structurant le rapport au réel des interlocuteurs. (Bouchard,2012)

*ACTE de reformulation :Acte discursif qui se traduit par la reprise d'une intervention précédente en conservant une partie invariante de l'intervention source, et qui peut également intégrer une partie variante (Martinot&Romero, 2009).

*ACTE de description :Acte discursif qui consiste à présenter un élément (un être, un concept, une situation, un fonctionnement, une démarche) pour en faire connaître les principales caractéristiques.

*DELIMITATION du discours :Acte discursif qui vient clarifier l'intention de communication, la portée des propos ou, en d'autres mots, leur champ d'influence.

*ORGANISATEURS du discours : Marqueurs d'organisateur explicites pour marquer l'organisation du discours individuel, ils révèlent l'articulation de la démarche argumentative en indiquant l'ordre ou la progression des arguments. (Conseil de l'Europe,2000)

*LES marques de modalité servent à exprimer l'engagement de la personne qui argumente de manière implicite ou explicite, ils comprennent deux types : les auxiliaires de modalité, les expressions modalisatrices. (Conseil de l'Europe,2000)

5.8Portrait détaillé des manifestations de la compétence discursive à l'oral

Afin de dégager un portrait détaillé des manifestations de la compétence discursive à l'oral, nous présentons d'abord la fréquence de chaque indicateur dans les débats filmés. Pour chaque indicateur, nous présenterons des sous indicateurs émergents (mais pas dans tous les cas). Chaque sous indicateur sera, ensuite illustré à l'aide d'extraits de débats filmés. Des extraits des entretiens individuels permettront de valider ou de compléter ce portrait. Les composantes et les indicateurs seront traités en fonction de l'ampleur de leur présence dans le corpus étudié.

5.8.1 Déplacement idéels

5.8.1.1 Acte d'étayage

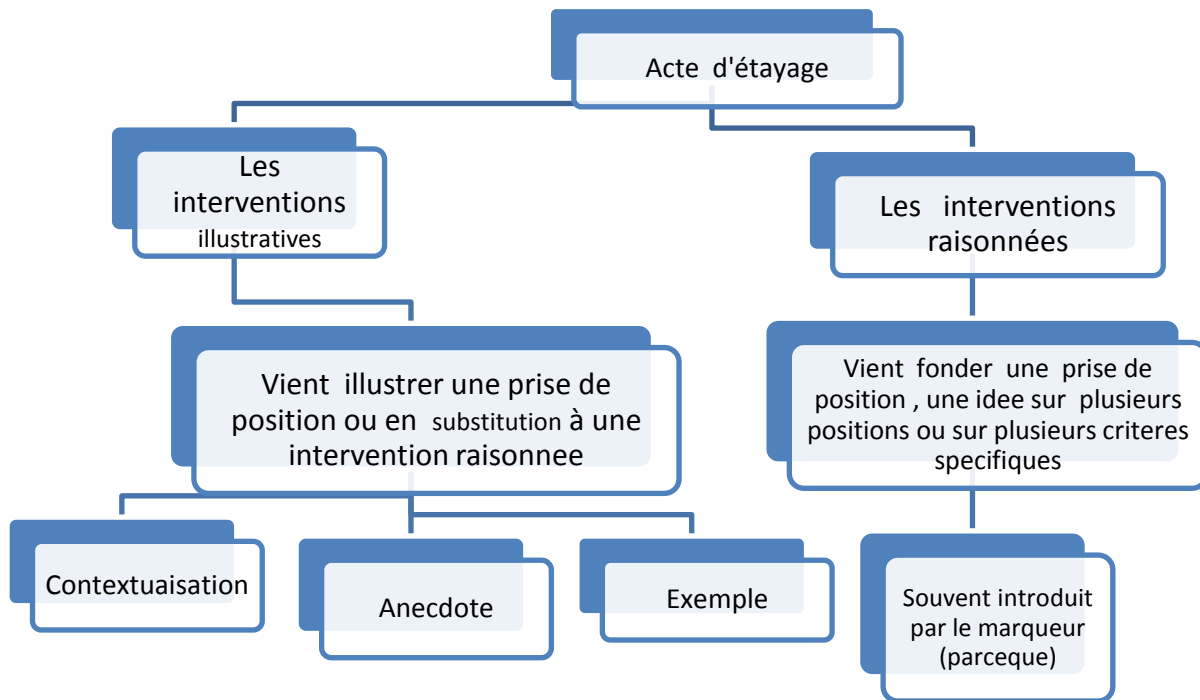


Figure 1 schéma d'acte d'étayage

Les actes d'étayage représentent les manifestations de changements sur le plan des idées les plus observés dans les débats régulés analysés et, qui représentent 49% de tous les déplacements idéels repérés. L'étude 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 leurs 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(séance 2) :

Ahmed (00 :12 :56) : moi personnellement quand j'ai commencé à étudier le français (...) j'étais choqué par la difficulté de la langue française alors pour rendre la langue française plus vivante plus facile et plus amusante(...). J'ai pensé à 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 à parler en français et aussi à écouter le français après ça tout ce qui est français me plaît(...)

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 raisonnée en répondant à la question du professeur sur l'effet de la pollution sur l'environnement.(séance 3) :

Enseignant (00 :17 :24) : comment est-ce que vous allez organiser ce travail, comment est que vous allez nettoyer le quartier (.) vous allez le nettoyer tout seul ?

Ibrahim (00 :17 :36) non (.) euh (.) comme mon ami charaf vient de dire par des (.) des()des groupes entre les gens (.) parmi des jeunes de quartier (.) oui établir chacun groupe de [-] groupe de dix personnes()

Enseignant(00 :18 :05) : est-ce que vous avez d'autres propositions à rajouter ?

Bachir(00 :18 :18) :oui() je crois euh(. Je crois que la([) la pollution euh() de l'eau est plus grave par 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 très euh() est très n ..est très euh()nécessaire pour euh (.) Chaque personne euh() dans la vie

Dans cet extrait, on remarque 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).

5.8.1.2 Acte de prise de position

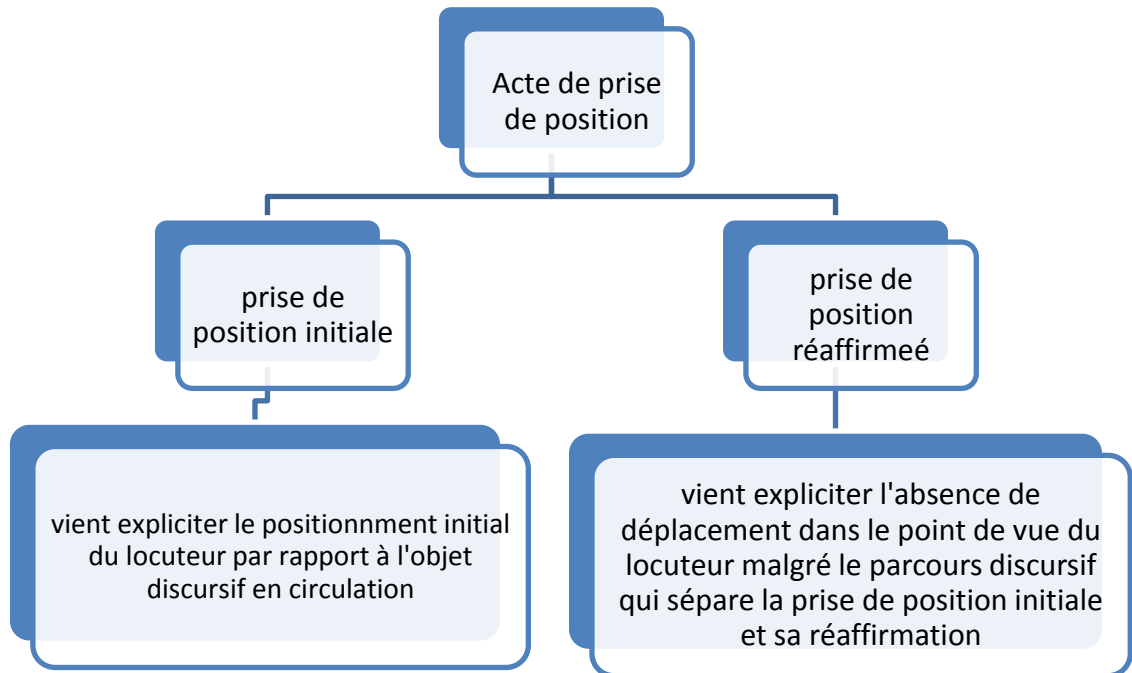


Figure 2 Schéma d'acte de prise de position

Dans les débats analysés nous avons repéré 39 interventions à travers lesquelles les apprenants prenaient explicitement position par rapport à l'objet discursif en circulation. Nous avons distingué deux sous indicateurs, soit les prises de position initiale les prises de position réaffirmée. Nous avons repéré des prises de position initiales (76,9%), et des prises de positions réaffirmées (23,%). Ces deux sous indicateurs sont présents dans tous les débats.

Les prises de positions initiales représentent l'orientation première du locuteur par rapport au thème de discussion qui fait l'objet des échanges comme il est possible de l'observer dans cet extrait qui porte sur le travail de la femme (séance 5) :

E (00 :00 :47) : le travail de la femme au travail ou à la maison, alors vous allez donner vos opinions sur ce sujet.

Ahmed(00 :01 :18) : je commence par dire que le travail pour la femme et pour l'homme est un() est une priorité () qui est une chose très essentielle pour gagner sa vie () pour améliorer le() le() le niveau de vie () pour réaliser des choses qui peuvent développer la personne lui-même et tout ça () pour la femme () je crois que la [-]le travail ça ça cause beaucoup de problèmes () tout d'abord il faut () il faut ()qu'on connaisse que la femme travaille depuis toujours euh[-] [...] par exemple la femme qui travaillait n'est pas le même que la femme maintenant () même n'est pas le même métier que les () la femme maintenant (.)

Dans cet échange, Ahmed se positionne explicitement par rapport au travail de la femme (*je crois que le travail ça cause beaucoup de problème*). Comme il est clair, la prise de position est directement suivie d'une illustration « par exemple » pour renforcer et crédibiliser son point de vue. Toutefois, la prise de position réaffirmée se distingue de la prise de position initiale dans la mesure où elle constitue une reprise de position antérieure dans le fil du discours. Elle témoigne l'absence du changement dans le point de vue du locuteur malgré le cheminement discursif parcouru. (séance 2)

Mirghani(00 :23 :05) : pour moi, le vocabulaire est obtenir de nouveaux mots aussi j'avais rencontrée un ami qui me dit il faut chaque jour garder cinq ou six mots et il faut le dire toujours pour ne l'oublier pas () c'est pour ça que j'améliore le vocabulaire(.)

Ahmed (00 :23 :33) : je ne suis pas d'accord avec ceux qui dit il faut apprendre par cœur un dictionnaire entièrement il faut pas euh () je ne suis pas d'accord avec ceux qui dit () i faut chaque jour apprendre dix mots () je ne suis pas d'accord () j'ai un autre euh(.)

E (interrompt) (00 :23 :47) : il faut comprendre les mots et les apprendre en contexte

Ahmed(00 :23 :52) : oui () c'est ça ce que j'utilisais() c'est d'apprendre les mots dans un contexte[.....]

Mirghani (00 :24 :08) (interrompt) : pour répondre à Ahmed () pour moi c'est la même façon mais j'apprends cinq six mots après je l'écris dans une phrase [...]

Dans cet extrait qui porte sur la façon d'apprendre le français, malgré le parcours discursif de l'enseignant et d'Ahmed qui s'oppose aux propos de Mirghani, et qui tend à les mettre à l'épreuve. Mirghani vient affirmer son point de vue à la fin de séquence, indiquant que le parcours discursif n'a pas modifié la prise de position initiale.

5.8.1.3 Acte de désaccord

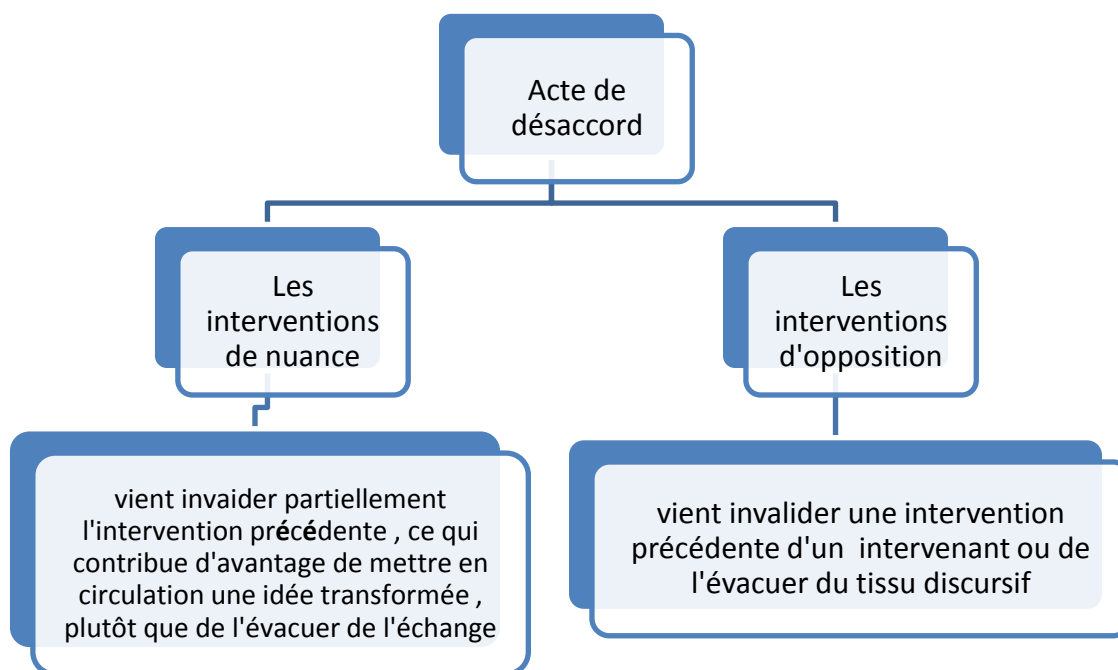


Figure 3 schéma d'acte de désaccord

Nous avons observé 16 séquences d'actes de désaccord dans tous les débats. Nous avons majoritairement repéré des actes de désaccord entier, soit 68,7% suivi par des actes de désaccord partiels (31,2 %). Il résulte de nos observations 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 (séance 4) :

Bachir(00 :15 :23) : on trouve beaucoup de professeurs de l'université qui immigreront euh(.) à d'autres pays pour euh(.)

E interrompt (00 :15 :30) : quelles ont les conséquences négatives de cette immigration ?

Ahmed (00 :15 :34) (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 (l'apprenant voulait dire migration)* 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 lorsqu'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(00 :12 :25) : on peut dire il faut chercher un travail euh(.) ça permet d'organiser le temps entre le travail et la maison (.)

E (00 12 :36) :donc travailler un temps partiel ?

Mirghani (00 :12 :39): oui

Maha(00 :12 :43) : elle est satisfait de travailler à l'intérieur et à l'extérieur de la maison(. . .) je ne sais pas pour moi (.)

Ahmed(00 :13 :0) :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.

5.8.1.4 L'acte de questionnement

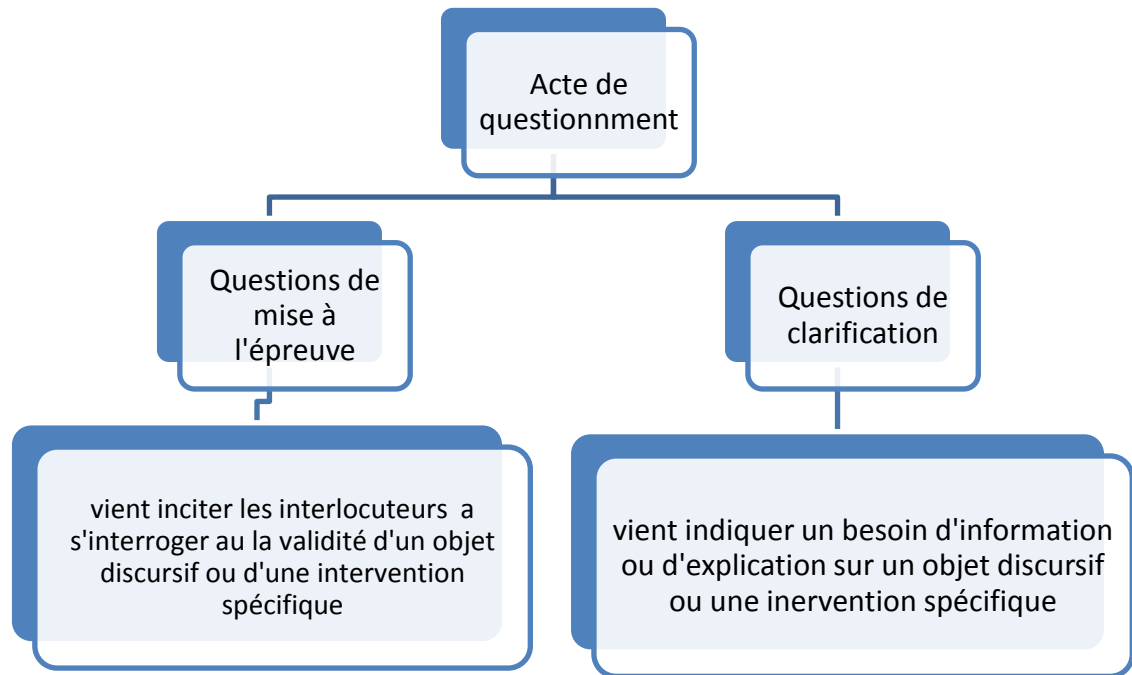


Figure 4 Schéma d'acte de questionnement

Dans les débats analysés, 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 incompréhensible. Bien que cet acte ne semble pas faire partie du déplacement idéal mais son rôle de transformation et de clarification des points de vue semblent 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 .(séance 5)

Ahmed(00 :08 :01) : si vous me permettez(.) je voudrais poser une question a 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 est 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 apprenant à s'interroger sur une position ou un objet discursif, partagées 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 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 (séance 1)

Bachir(00 :00 :43) mais on peut dire euh (.) i y a un équilibre euh() équilibration entre les avantage et désavantages (.) sur le téléphone portable (.)

Ahmed(00 :00 :52) : comment ça ?

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

Dans cet exemple, la question des apprenants incite aux interlocuteurs d'étayer la 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.

5.8.1.5 Acte de reformulation

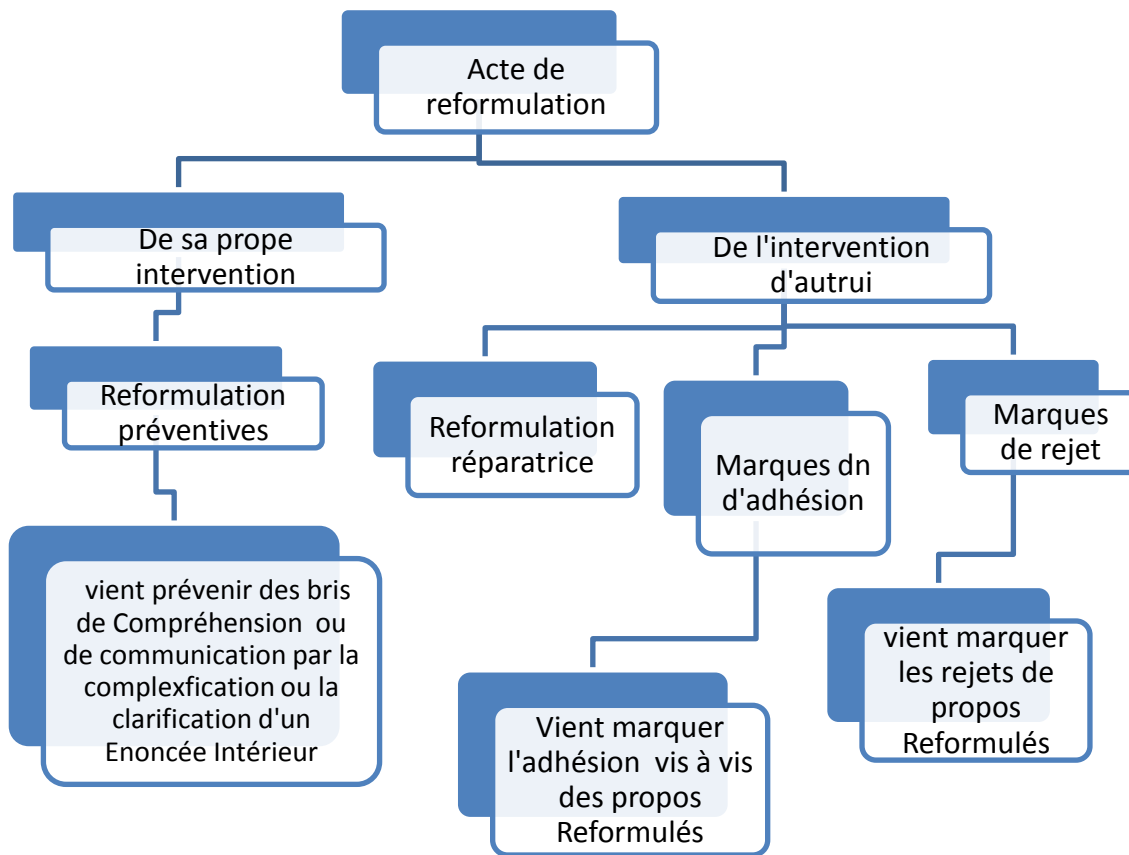


Figure 5 Schéma d'acte de reformulation

Nous avons observé 13 séquences d'actes de reformulation dans notre corpus. Bien que les actes de parole puissent reprendre les intervention de sa propre parole ou la parole d'autrui, les actes de paroles repérés portaient uniquement sur sa propre parole. Pour ce qui est 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 tous 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 (séance 4)

Ibrahim(00 :06 :40) : 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 interventions, 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. Dans l'exemple ci-dessus, l'intervenant reformule une partie de son discours en le modifiant.

5.8.1.6 Acte de description

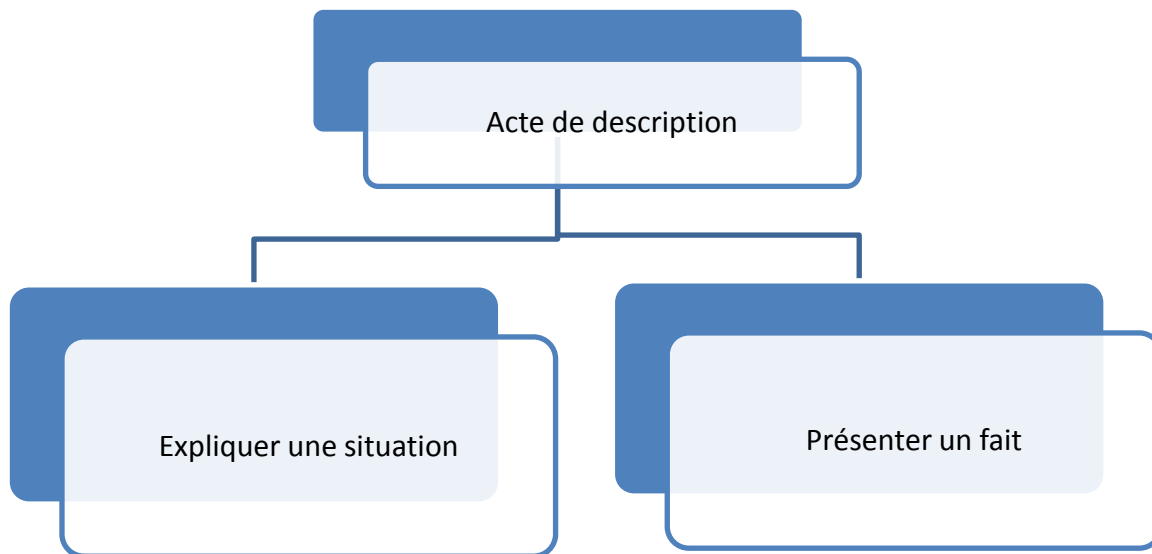


Figure 6 Schéma d'acte de description

L'apprenant recourt à la description pour expliquer une situation, présenter un fait pour en faire connaître les principales caractéristiques. La description peut servir de preuve pour renforcer une idée ou une intervention intérieure. L'extrait prochain qui traite du sujet de la femme travailleuse donne l'exemple.

Ahmed(00 :02 :07) : la femme avant (.)par exemple la femme travaillaient n'est pas la même métier que la femme actuelles (.)femme actuelles ont (.)pour moi(.) pour moi personnellement (.) je ne veux pas dire que je suis contre la femme qui travaille (.) je suis d'accord mais avec condition.

L'intervenant dans cet exemple fait une description sur la nature du travail de la femme en faisant une comparaison entre le métier qu'exerçait la femme avant et celui qu'elle fait aujourd'hui. L'intervenant veut, par cet acte description, renforcer l'idée selon laquelle la femme travaillait autrefois pour aider la famille alors que maintenant elle travaille car c'est un droit. La description est marquée par les éléments « avant la femme... » et « la femme actuelle »

5.8.1.7 Acte de conceptualisation

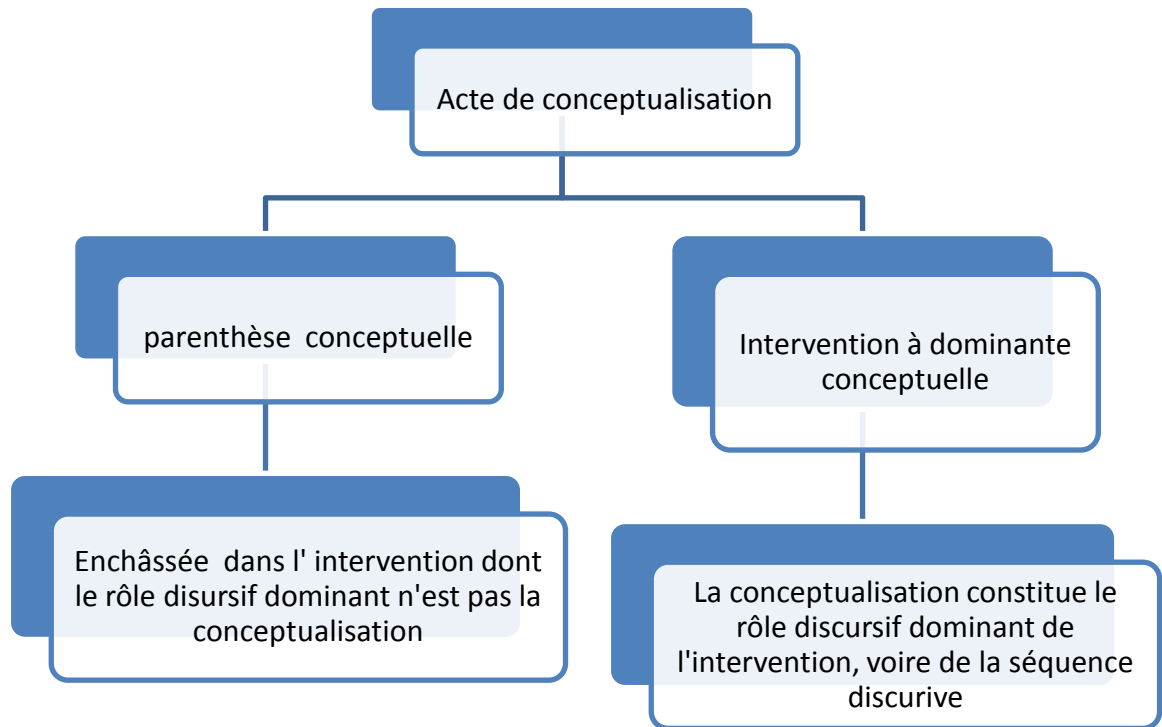


Figure 7 schéma d'acte de conceptualisation

L'acte de conceptualisation répond à la question « que signifie le concept ? » Dans un discours, l'acte de conceptualisation sert à produire un effet d'évidence, de vérité ou à préparer et même à structurer le discours. Dans notre corpus, nous avons identifié trois séquences marquant des actes de conceptualisation. Bien que les actes de conceptualisation soient peu présents dans les interventions des interlocuteurs, nous avons repéré plus de moments où ces actes constituent la dominantes du discours que de moments où ils ont une valeur parenthétique, c'est à dire une grande partie de l'intervention portait sur la définition d'un concept ou d'une expression. Toutefois, nous avons remarqué que la plupart des actes de conceptualisation mobilisés dans les débats portaient sur la définition des thèmes actuels qui ne constituent pas d'ambiguïté. L'exemple suivant montre une conceptualisation paranthétique. (séance 4)

Maha(00 :07 :26) : bonjour (.) en premier lieu () l'immigration c'est entrer dans un pays dont on n'a pas la nationalité () aussi il y a des différentes définition de l'immigration euh() premièrement c'est euh(.) c'est la professionnel ()Ca veut dire euh(.) chercher le travail (.)

Dans cette intervention, Maha vient proposer une définition de « immigration » en réponse à la question de l'enseignant. L'objectif de cet acte n'était pas de travailler le sens de l'immigration mais il s'agit plutôt de faire une introduction. Donc, il est enchâssé. Son rôle ici est d'étayer une intervention précédente selon laquelle, les gens immigrer pour améliorer leur situation économique. Nous remarquons l'absence totale des interventions à dominante conceptuelle dont l'objectif est de travailler sur le sens d'un concept abstrait. Nous pouvons dire qu'ils s'agit d'une intervention à dominante conceptuelle ou d'une conceptualisation parent étique, les actes de conceptualisation répondent à l'exigence de l'intercompréhension, ils ont comme objectif de progresser l'échange. Nous remarquons l'amalgame qu'a fait l'apprenant entre le Mot « Immigration » Et « Emigration »

5.9 La délimitation du discours

Pour ce qui est de la délimitation du discours, nous avons repéré une seule séquence. Cet acte renvoie à des interventions où les apprenants expliquent l'intention de leur discours. Ces circonscriptions sont de types correctifs.

5.10 L'organisation du discours

Nous avons observé 111 organisateurs linguistiques et 107 marques de modalité qui se rapportent à l'organisation du discours. Les marqueurs de modalité présentent l'engagement de l'apprenant dans le discours. Cet engagement lui permet d'argumenter de manière explicite ou implicite. Nous avons identifié deux catégories de marqueurs : les auxiliaires de modalités et les expressions

modalisatrices. La plupart des expressions modalisatrices manquent de variété, elles étaient limitées aux deux marqueurs « d'après moi, à mon avis ».

Quant aux verbes de modalité, nous avons identifiés le verbe « falloir » et le verbe « devoir » qui étaient répétitives. Nous avons remarqué l'absence totale du conditionnel et du futur intérieur qui servent à révéler un doute sur ce qui est affirmé et a révèle aussi une attitude engagée.

Par rapport aux organisateurs linguistiques, ils sont des mots ou groupes de mot qui peuvent organiser un discours, nous distinguons des organisateurs qui peuvent indiquer l'ordre ou la progression du discours des conclusions partielles. L'extrait suivant montre un exemple d'organisateur de progression.(séance 3).

Charaf(00 :04 :04) : d'une part on trouve des gens qui jette l'alimentation sur les poubelles et d'autre part il y en a certain gens ils sont pauvres

Les organisateurs d'ordre ou de progression sont peu présents dans les interventions, par contre la plupart des organisateurs portent sur des conclusions partielles : « alors », « donc ». comme le montre l'exemple suivant

Abdelwhab : on doit apprendre une langue étrangère donc il y a des raisons aussi qui nous empêchent d'apprendre une langue étrangère (.)

Ahmed : alors si on parle plusieurs langues étrangères (). Ca va nous donner plus de chances d'être avec le monde

Les deux exemples ci-dessus permettent d'établir un lien entre deux arguments, l'intervention d'Ahmed sert à établir un lien de conséquence entre le fait d'apprendre plusieurs langues étrangères et le fait de découvrir le monde. Néanmoins, les marqueurs de relation employés sont très élémentaires et ne correspondent pas à un niveau avancé.

5.11 .Gestion de la séquence d'ouverture

L'ouverture de séances de débat ne diffèrent pas de tout autre débat. Elle débute par une question lancée par le professeur. Cette question qui fait l'objet du débat, est très nécessaire à la mise en contexte des échanges. Cette mise en contexte est souvent sélectionné par l'enseignant.

ENS : Bonjour à tous (.) aujourd'hui on va discuter d'un autre sujet actuel qui est l'immigration qu'on remarque dans notre société (.)on v parler des causes et des conséquences de cette immigration (.)Alors pour commencer qui peut nos parler de cette immigration qui augmente jour après jour ?

Lorsque l'échange est entamé, les premiers pas vers l'interaction s'inscrivent dans une séquence de conceptualisation comme le montre l'extrait suivant, qui succède la séquence d'ouverture de l'enseignant

Bachir : bonjour (.) donc(.) je vais commencer par une petite définition

5.12 Gestion du corps de l'interaction

Ce qui caractérise le débat de toute autre activité communicative (exposé, jeux de rôle) est qu'il ne permet pas d'anticiper le parcours discursif qui sera suivi. Nous distinguons deux types de parcours discursif, le premier type porte sur la mise en circulation des opinions de tous les participants. Ce type renvoie à un discours commun marqué par des actes de prise de position, des actes d'étayage et de synthèse. Le deuxième type observé suppose une tentative de définition en ouverture d'interaction, suivie d'une mise à l'épreuve des critères définitionnels.

5.13 Gestion de la séquence de clôture

Si le corps de l'interaction est caractérisé par la circulation des opinions des intervenants, c'est dans une perspective plutôt individuelle que collective que les débats se terminent. En effet, l'interaction se termine souvent, à la demande de l'enseignant par un compte rendu. Ce compte rendu peut prendre différente forme, telle que la reformulation d'une question « quelqu'un d'autre a quelque chose à rajouter ». La plupart des apprenants tendent à résumer leurs propos exprimés dans le corps de l'interaction.

Tableau synthèse des indicateurs de la compétence interactionnelle

Composante	Indicateur (% de la composante)	Fréquence d'encodage	Sous-indicateur (% des séquence encodée)
Gestion de la cohérence inter active 193 séquences	Gestion des tours de Paroles(78,7%)	152 séquence encodées	Appropriation spontanée de la parole (40,7 %)
			Transmission sélective assumée par-là enseignant (18,4 %)
	Demande de parole (40,8 %)		
	Enchaînement sur la parole d'autrui (21,2%)	41 séquences encodées	Enchaînement responsif (19,5%)

			Enchaînement n t contrastif (34,1 %)
			Expansion discursive(19. 4%)
			Enchaînement interrogatif(19,5%)
			Rupture thématique(4,3%)

5.13.1 Définition des indicateurs montrés dans le tableau ci-dessus

* Gestion des tours de parole Séquence discursive marquant l'appropriation ou la transmission des tours de parole d'un locuteur à un autre(pochon Berger,2010).

* L'enchaînement sur la parole d'autrui :Rapport qu'il est possible d'établir entre des tours de parole adjacent dans l'interaction mais aussi entre des tours de parole éloignée(pochonBerger,2010)

5.14. portrait général de la compétence interactionnelle

Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, qui était de décrire et de comprendre la manifestation de compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de débats. Il est important de s'intéresser à la manière dont cette compétence est mobilisée dans le contexte de débats. Sur la base des données d'observation, les indicateurs seront traités en fonction de leur présence dans le corpus étudié.

5.14.1 Gestion de la cohérence interactive

5.14.1.1 Gestion des tours de parole

Dans les débats analysés, nous avons observé 152 séquences de tours de paroles indiquant une appropriation spontanée, une transmission faite par l'enseignant ou une demande de parole. D'ailleurs, pour la gestion de parole, nous distinguons trois sous indicateurs, la prise spontanée de la parole (40,7%), la transmission sélective par l'enseignant (18,4%) et les demandes de parole (40,8%). Ces données supposent que, dans les débats, les apprenants expriment leur volonté d'intervenir spontanément.

Par ailleurs, ces données indiquent que l'enseignant joue un rôle important dans la gestion de tours de parole dans les débats analysés. En effet, la transmission sélective par l'enseignant et les demandes de parole (les mains levées) distinguées dans les tours de parole, supposent une intervention de l'enseignant. Pour représenter l'implication de l'enseignant dans les débats que nous avons observés, il importe de dire que l'enseignant gère 80% de tous les tours de la parole que nous avons identifiés. Ces sous indicateurs ont été repérés dans tous les débats du corpus.

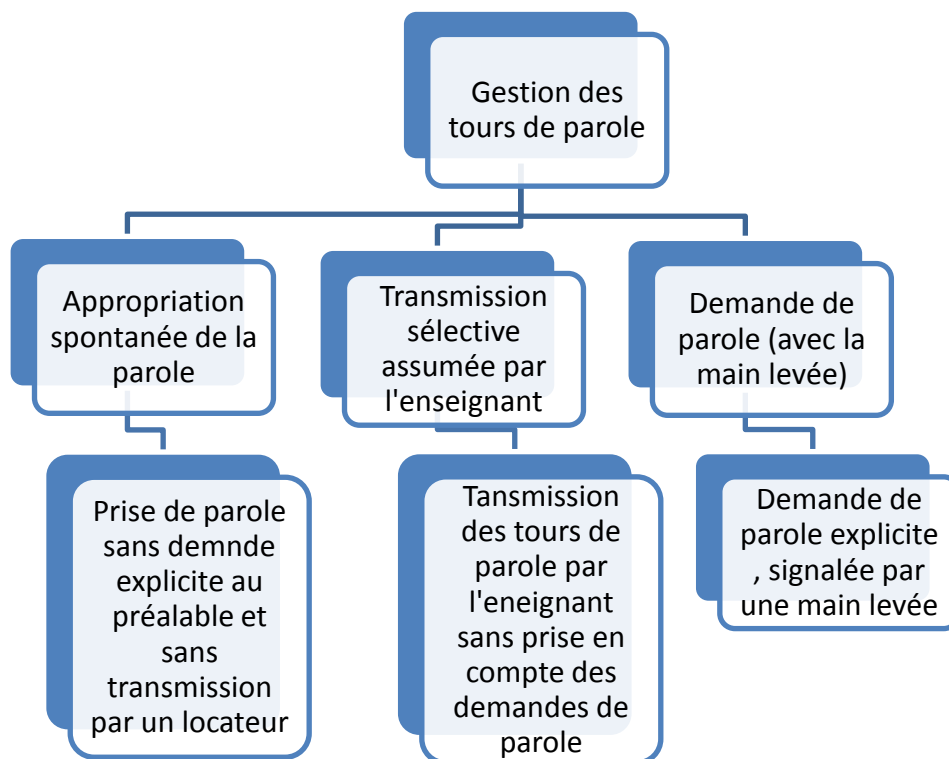


Figure 8 schéma de gestion des tours de parole

5.14.1.1.1 L'appropriation spontanée des tours de parole

Les apprenants ont à plusieurs reprises pris les tours de parole de façon spontanée sans que l'enseignant la leur demande. Toutes les appropriations étaient réactives c'est à dire, elles ont été faites sans qu'il y ait une demande de prise de parole, en réaction d'un propos d'un autre intervenant.

5.14.1.1.2 Transmission sélective assumé par l'enseignant

Nous avons identifié 28 séquences où l'enseignant donne la parole sans tenir compte des mains levées. Nos données indiquent que l'enseignant joue un rôle d'animateur et décide de donner la parole de manière sélective en appelant l'apprenant par son nom. Cependant, il est important de préciser que ces transmissions sélectives indiquent le moment où l'enseignant demande à un élève

de dire ce qu'il pense d'une intervention antérieure « qu'est - ce que tu en pense ?» cela a pour but d'impliquer l'apprenant dans la situation, ou l'inviter à rajouter une opinion en vue de rectifier un bris de communication « tu as quelque chose à ajouter ».

5.14.1.1.3 Demande de parole (main levée)

Les demandes de paroles explicites (les mains levées), représente le troisième type de gestion de prise de parole (40,7%) dans les débats analysés. Nous avons observé à plusieurs reprises des apprenants qui lèvent la main en attendant que l'enseignant leur donne la parole, et ce, malgré les appropriations spontanées et les transmissions sélectives de l'enseignant. Il convient de souligner que nous n'avons pas encodé dans cet indicateur que le demande de paroles qui débouchent sur une prise de parole. Nous tenons à signaler également l'entrecroisement récurrent d'appropriations spontanées, de transmission sélectives et de demandes de parole .

5.14.2 Enchaînement sur la parole d'autrui

Pour ce qui est de l'enchaînement sur la parole d'autrui, nous avons ciblé 41 séquences. Ce sont les enchaînements contrastifs qui ont été les plus identifiés dans les débats (34,1%). Suivi par les enchaînements interrogatifs (19,5%) et responsifs(19,5%), l'expansion discursive autonome (14,6%), l'expansion discursive enchâssée (4,8%) et la rupture thématique (4,8%).

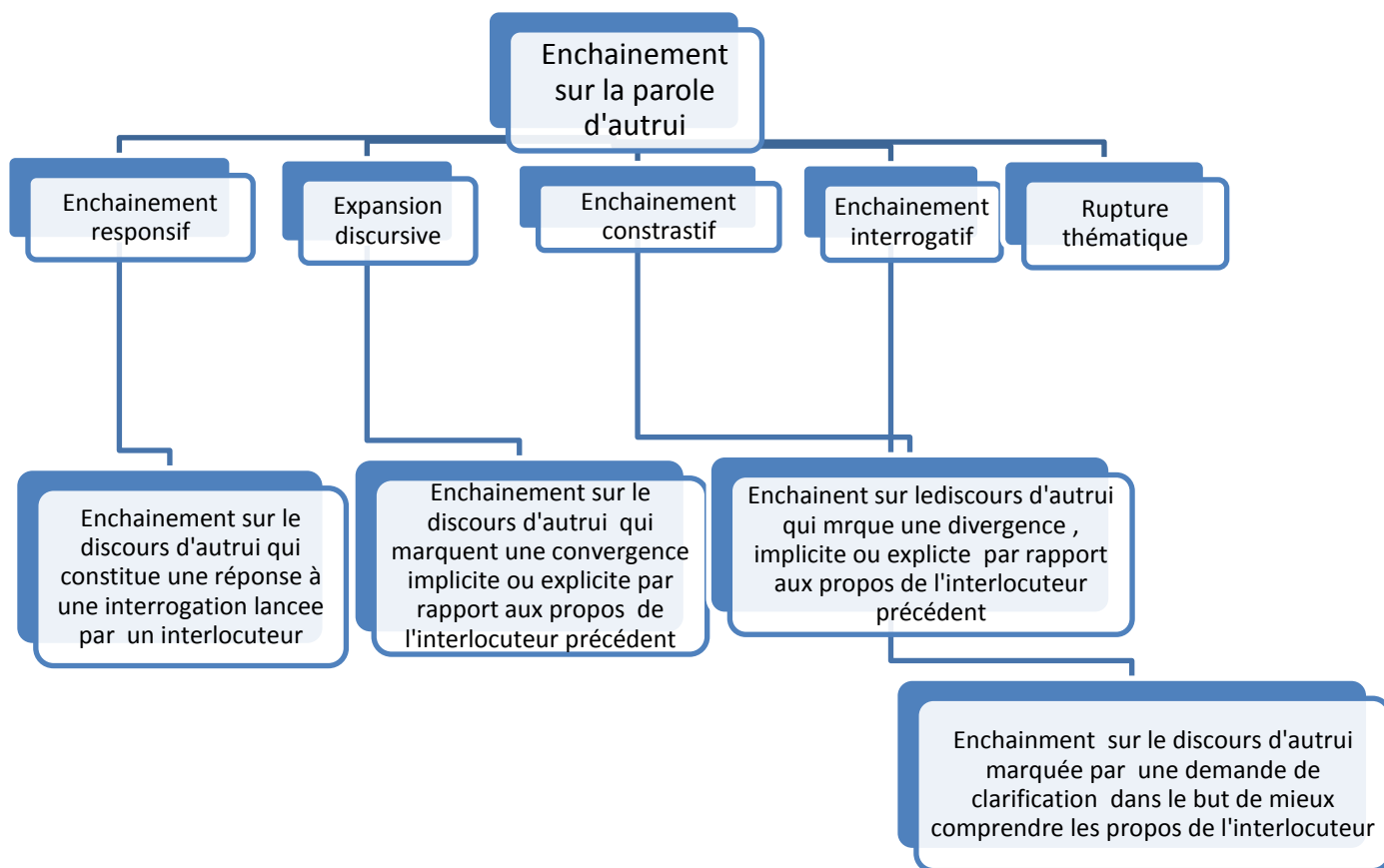


Figure 9 schéma d'enchaînement sur la parole d'autrui

Dans les débats régulés du corpus, nous avons repéré 7 reprises d'enchaînement sur les paroles d'autrui qui marquaient une expansion discursive, c'est à dire prolongement de l'intervention précédente par rapport à la manière d'aborder l'objet discursif en circulation. Ces enchaînements comportent des divergences de points de vue qui pourraient être explicites ou implicites mais dans notre corpus la plupart des enchaînements discursives étaient explicites (actes de désaccord).

Nous avons distingué l'expansion discursive autonome et l'expansion discursive enchâssée. L'expansion discursive enchâssée a une valeur parenthétique dans la mesure où elle suppose l'ajout d'une idée par rapport à l'intervention précédente.

Elles n'auraient aucun sens sans être associées à cette dernière. Parmi les expansions discursives enchâssées, nous avons des propositions de formulation.

Ibrahim : il peut être un source (.) Une source de drague (.) parce que la femme travaille toute la journée et enfin elle a accumulé un grand stress(.) oui euh(...) en fin il n'y a pas d'espace euh(.) qui respecte les [-] les [-] les[-] qui respecte les femmes et les spécificités des femmes

Ens : ok

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

Cet extrait montre bien la valeur parenthétique des expansions enchâssées. Mirghani propose une courte intervention dont la valeur interactionnelle s'explique par un prolongement partiel de l'intervention précédente en proposant une reformulation « *on peut dire il faut chercher un travail* » pour une partie précédente. Cette expansion enchâssée avait pour but de clarifier l'intention de l'intervenant qui a mal formulé ses propos. En plus de leur valeur parenthétique. L'expansion enchâssée se caractérise par leur valeur synthétique résumant un ou plusieurs éléments de l'intervention précédente.

De son côté, l'expansion discursive autonome, s'inscrit en continuité avec l'intervention précédente, dans la mesure où ce type d'enchaînement a une valeur interactionnelle marquée par la convergence dans la manière d'aborder l'objet discursif en circulation. Sur le plan discursif, ces enchaînements permettent souvent d'introduire les éléments d'étayage qui soutiennent la même proposition que celle adoptée par l'intervenant précédent. L'extrait suivant montre une expansion discursive en complément de l'intervention précédente.

Mirghani(00 :14 :06) : je vais utiliser l'internet pour obtenir le livre (...) c'est pour faciliter (...) faciliter les choses (.) pour faciliter la vie () le peux gagner le euh() le livre sur mon téléphone (...) et je vais travailler sur ce que je veux () il n'a pas besoin de marcher pour euh(...) savoir que [-] peut être() on ne peut pas trouver (...) on ne peut pas le trouver dans la bibliothèque(.)

Reem(00 :14 :40) : je suis totalement d'accord avec mirghani(...)euh(...) mes expériences personnelle avant que j'utilise le PDF (.) c'est () c'est impossible pour moi de pendre un grand ivre et de commencer à lire (...) Aujourd'hui () euh(...)je()je(...)je lis pour euh (...)voltaire(...) les livres de voltaire () de Molière ()de Victor Hugo() grâce à mon téléphone portable euh()grâce au téléphone portable on peut (...)on peut(...) on peut lire dans le transport(...)

Comme il est possible de le remarquer dans cet extrait, l'intervention de Reem s'inscrit en continuité avec l'intervention de Mirghni, marquant une convergence sur le plan interactionnel. Sur le plan discursif, cet enchaînement se traduit par un étayage de prise de position avancé par Reem. Elle met en évidence son expérience avec le livre PDF en ajoutant de nouveaux éléments ayant pour objectif de renfoncer la prise de position antérieure. Nous remarquons ici la relation étroite entre l'expansion discursive et les actes d'étayage. De point de vue interactionnel, il s'agit d'une expansion car il y a un prolongement du discours antérieur d'autrui.

5.14.2.1 Expansion contrastive

Nous avons ciblé 11 séquences marquant l'expansion contrastive. L'expansion contrastive représente la divergence des points de vue par rapport aux propos auxquels ils sont liés. Sur le pan discursif, ces enchainements introduisent systématiquement des actes de désaccord que nous avons déjà évoqués dans la

compétence discursive. Le prochain échange qui porte sur le travail de la femme permet d'illustrer les manifestations variées liées à ce sous indicateur.

Ahmed (00 :01 :17) : je commence par dire que le travail pour ()pour la femme et pour l'homme est un() est une priorit () qui est une chose essentielle pour gagner sa vie () pour améliorer le()le()le() le niveau de vie () pour réaliser des choses qui peuvent développer la personne lui-même et tout ça () pour la femme () je crois que la [-] le travail ca ca cause beaucoup de problème () tout d'abord il faut qu'on connaisse que la femme travaille depuis toujours euh [-] je crois que le travail de la femme c'est pas une question d'argent c'est une question de liberté personnelle () c'est une question de se réaliser () de changer le regard de la société envers la femme parce que selon notre societ()selon notre contexte soudanais () es femmes on ont () elles ont beaucoup de problèmes qui le empêchent de faire quelque chose

Mirghani (interrompt)(00 :05 :03) : mais l'importance () dans notre société () l'importance euh(.)on travaille pour (...)gagner la vie et gagner l'argent pour euh()Apporter la chose pour la famille c'est ça

Ahmed(00 :05 :15) : c'est pas seulement ça()euh() est ce que tu sais que les femmes d'aujourd'hui () les femmes actuelles () parlons()parlons un peu de la femme actuelle () la femme qui cherche la liberté ()la femme tout ça ()est ce que ()est ce que le travail pour elle c'est une question de donner de l'argent ?

Mirghani (interrompt)(00 :05 :34) : la femme aujourd'hui () elle aime bien travailler () mais euh()je parle d'une autre société (sourire) on trouve la femme travaille pour les enfants () pour aider() leurs enfants etc()

En : on va voir maha pour défendre les positions des femmes(..)

Maha (00 :05 :04) : d'abord le travail des femmes est tres important dans notre jours et moi je suis tout à fit d'accord avec Ahmed () il a bien explique () je suis contre mirghani()il a dit la femme travaille selon(...) la femme travaille selon les besoins() c'est pas vrai()La femme travaille c'est pas pour gagner peut être pour euh() pour euh() être ouvert au monde aussi pour être cultivée et enfin on peut dire pour gagner d'argent

Dans cet échange, la prise de position lancée par Ahmed est suivie par un échange contrastif qui prend position implicitement en évoquant [mais]. L'échange se poursuit par une intervention interrogative (acte de questionnement) qui a pour but de mettre à l'épreuve l'intervention précédente. L'enchaînement suivant de Mirghani éprouve un peu de changement sur le plan d'idées, ce qui amène l'enseignant à donner la parole à un autre intervenant pour élargir la discussion. L'enchaînement de Maha marque une expansion contrastive claire par rapport aux propos de Mirghani[*je suis contre mirghani*]. L'intervention de Maha a pour but de rectifier l'image limitative que donne l'intervenant précédent sur le travail de la femme. Il est possible d'observer, dans cet extrait, qu'un échange peut se construire et progresser principalement sur la base des enchainements contrastifs dans le cadre des débats observés.

Le rôle moteur interactif du contraste d'idées est la construction des échanges et la progression du parcours discursif. Par ailleurs, la progression des échanges et l'approfondissement des réflexions sont directement liés à l'introduction de divergences d'opinions dans le discours. Nous avons remarqué que les apprenants introduisent fréquemment des positions divergentes par rapport à l'objet discursif en circulation dans les débats. C'est en se confrontant que les apprenants développent leurs compétences interactionnelles et construisent leurs sens.

5.14.2.2 Enchaînement interrogatif

Nous avons repéré 8 séquences qui manifestent l'enchaînement interrogatif. Le passage d'un apprenant à un autre dans le cadre d'échange s'inscrit dans une perspective d'interrogation. Dans cette optique, les enchaînements interrogatifs se réfèrent à des enchaînements sur le discours d'autrui marqués par une demande de précision, d'explication, de clarification dans le but de mieux comprendre les propos de l'intervenant précédent. L'extrait qui suit, portant sur le thème de l'utilisation du téléphone portable, explique bien la visée discursive de l'intercompréhension dans laquelle s'inscrit explicitement les enchaînements interrogatifs.

Sarah : il aperçut un défaut mais [-]les choses ne sont pas graves () Toutes les choses en vie ont défauts () les jeunes aussi ont des défauts et le profit plus que les défauts oui ()

Ahmed : c'est-à-dire () elle a des avantages plus que des défauts c'est ça ?

Sarah : oui

Dans cet extrait l'enchaînement de Ahmed par rapport à l'intervention de Sarah ouvre sur un acte de questionnement qui vise à clarifier des propos antérieurs, à assurer une intercompréhension. Ainsi, comme il est possible de le remarquer dans l'extrait, les enchaînements interrogatifs permettent, dans certains cas, de déboucher sur une conclusion synthétique.

5.14.2.3 Ruptures thématique

Le dernier type d'enchaînement que nous avons observé dans les débats du corpus renvoie à une rupture thématique par rapport à une intervention précédente ou à la question en circulation. Si tous les types d'enchaînements ne supposent pas de

changement de signification de l'objet discursif en circulation (le thème de discussion). La rupture thématique se caractérise par un changement soudain d'objet discursif entre une intervention précédente et une intervention suivante. En comparaison avec les autres types d'enchaînements, nous avons observé peu de ruptures thématiques dans le corpus (2 séquences).

Le décalage qui caractérise les ruptures thématiques que nous avons observés semble indiquer que les apprenants n'ont pas bien suivi le fil du discours ou bien ils ont mal compris l'intervention antérieure ou qu'ils n'ont pas adapté leur interventions avec l'évolution des échanges. L'extrait suivant, portant sur l'émigration, indique que l'apprenant ne suivait pas le fil du discours ou a mal compris le mot [intégration].

Ibrahim : oui() moi personnellement je crois c'est un (.)question très difficile pour()entrer un milieu étranger

ENS : correction : s'intégrer (.) intégration on parle de l'intégration(.)

Ibrahim : oui intégration dans un pays étranger surtout euh() c'est un euh()peut être () peut être euh()i y un pays étranger il parle plusieurs langues et [-]est devenue langue et [-] culture et [:] de société (.)euh()c'est ()c'est()c'est pas facile et [:] de [:] quoi (.)

Dans cet extrait, l'apprenant Ibrahim semble ne pas comprendre le mot [intégration], ce qui l'a amené à parler d'un sujet qui ne se rapporte pas à l'objet discursif [l'entrée dans un pays étranger]. La rupture thématique dans ce cas est dû à un bris de communication sur le plan interactionnel. L'extrait prochain montre une rupture thématique d'un apprenant qui n'a pas adapté son intervention à l'évolution des échanges. Tazi intervient tardivement par rapport à des propos contestés au début de la séance.

6.Introduction

La présente étude vise à décrire et à comprendre, dans une logique exploratoire, les manifestations des compétences pragmatique, soit la compétence discursive et la compétence interactionnelle dans le cadre des débats régulés en troisième année à l'université de Nilein. Elle s'inscrit dans une perspective interactionnelle de la compétence, ce qui suppose que l'attention a été orientée sur les activités discursives des apprenants telles qu'elles se manifestent en contexte. A la suite de la présentation des résultats de la recherche, il convient de procéder à leur interprétation afin d'apporter un éclairage, sur les compétences discursives à l'oral, surtout sur les relations possible entre le contexte de débats et la manifestation des compétences observées.

Cette interprétation des résultats est d'ailleurs proposée en réponse aux deux objectifs de cette recherche soit, l'observation des manifestation des compétences discursives et interactionnelles. Par la suite, une réflexion permettra de mettre en lumière la contribution de la recherche aux savoirs scientifiques qui permettrait d'ouvrir des pistes de recherches futures.

6.1 Décrire les manifestations de la compétence discursives et interactionnelle à l'oral dans le cadre de la pratique de débats régulés à l'université de Nilein

6.1.1 Décrire la manifestation de la compétence discursive

En lien avec les réflexions théoriques de (Nonnon,1996) et les observations empiriques de (Vion,1992), les interactions orales en débats se sont avérées être le lieu de déplacement sur le plan des idées et des propos chez les apprenants, elles constituent une situation propice au développement et aux manifestations de ces idées. En effet, les apprenants interviennent clairement pour étayer leurs points de

vue, proposer souvent des définitions des thèmes en circulation, des comparaisons ainsi que la remise en question les idées d'autrui. Nous avons donc observé peu d'actes informatifs et explicatifs vis à vis de l'objet discursif, comme c'est souvent le cas dans des oraux monogérés tel que l'exposé oral qui donne lieu à peu d'interaction entre le destinataire et son auditoire, cet exposé étant considéré comme un discours unilatéral (Lafontaine,2007) est souvent préparé.

Par contre, dans un contexte social, la compétence discursive à l'oral est mobilisée à travers une grande variété d'actes discursifs (acte d'étayage, acte de questionnement, acte de désaccord, acte de reformulation, etc.). Cette variété reflète la complexité de la compétence discursive et la nature argumentative des thèmes de débats. A cet effet, (J.Dolz, S. Erard& C.Moro,1999) confirment que le débat favorise le processus d'adaptation d'argumentation au rôle social. Au lieu d'une structure ou d'une intention prédéterminée, auxquelles on peut s'attendre dans un oral monogéré et qui appellent certains actes discursifs plus que d'autres.

Le discours oral, dans les débats observés, s'est construit progressivement et collectivement sous l'influence des activités discursives et cognitives des apprenants, spontanées ou sollicitées par l'enseignant. Cette construction particulière du discours oral, liée à la nature argumentative de débats et aux interventions de l'enseignant, s'est traduit par une tendance marquée chez les apprenants à se situer par rapport aux sujets conflictuels. Cette construction du discours suppose une action conjointe et coopération mettant en présence plusieurs acteurs, dans laquelle l'enseignant joue un rôle majeur dans la gestion, l'organisation et la dynamisation des interactions (apprenant-apprenant). D'ailleurs, ce discours est caractérisé par la tendance des apprenants à expliciter les points de vue divergents.

6.1.1.1. Se situer par rapport des objets discursifs conflictuels

La prépondérance des actes d'étayage et de prise de position nous semblent liés à la nature argumentative dans laquelle les apprenants sont impliqués, et au caractère conflictuel des sujets abordés. Dans les situations conflictuelles, l'individu est amené à se confronter à l'avis des autres et, en se passionnant, il se sociabilise, s'affirme et s'individualise (F, Jacques, 1998). En effet, si les apprenants interviennent fréquemment pour prendre position, il est possible de penser que c'est en réponse à la question initiale de recherche pour approuver un accord ou un désaccord par rapport à une idée antérieure. De ce fait, l'apprenant cherche à convaincre le destinataire, ce qui amène ce dernier à préciser ou à modifier sa position initiale (J. Dollz, 2004). Les thèmes abordés lors des débats observés, comme le travail de la femme, constitue des objets discursifs conflictuels dans la mesure où il suppose des arguments et des contre-arguments qui renvoient à des interprétations plurielles et évolutives comme l'indique les reformulations des intervenants. En effet, nos résultats montrent que ces reformulations de prises de positions jouent un rôle de complexification d'une idée préalablement énoncée, ce qui semble indiquer que les apprenants modifient leurs interprétations des objets discursifs au cours des échanges. Il semble que le repositionnement fréquent par rapport aux objets discursifs sont en lien avec la complexité des thèmes abordés mais avec leur instabilité, contrairement à des concepts jugés plus stables comme les concepts scientifiques.

Les apprenants sont donc amenés à se repositionner par rapport à l'objet discursif en circulation et à tenter d'étayer ces positions en fonction de leur concept de cet objet discursif, laquelle semble souvent se modifier au fil des interactions. Nous avons remarqué qu'au cours des échanges, malgré la présence des positions réaffirmées, l'orientation initiale des apprenants par rapport au thème discuté est

susceptible de changer. Ceci se réalisent à travers les prises de positions des intervenants et de leurs actes d'étayage dans un jeu de négociations de sens, où les points de vue des uns se construisent sur la base des point de vue des autres, autrement dit, il s'influencent. Nos observations tendent donc à confirmer la nature constructive des échanges, surtout la construction d'une réponse commune à la question initiale (J,Dolz,1995)et son rôle majeur dans la manifestation des actes discursifs.

Nous avons observé également que l'étayage de prise de position se fasse majoritairement à travers des intervention illustratives, les apprenants tendent toujours à étayer leurs propos en donnant des exemples de leurs expériences ou en racontant des anecdotes. Cette utilisation d'interventions illustratives faites par les apprenants, a pour objectif d'assurer une certaine intercompréhension. Il semble également que les interventions illustratives, à travers les repères concrets qu'elles proposent, participent aussi à la mise en place d'un 'espace minimal' d'intercompréhension (Nonnon,1996).

Par ailleurs, le parcours discursif des thèmes en circulation a été souvent marqué par un aller-retour entre les éléments conceptuels, d'un côté et des interventions illustratives d'un autre, les apprenants tendent à débiter le débat par des définitions de concept, ensuite ils tentent de renforcer leurs prises de position par des exemples.

Bien que la nature discursive des débats semble avoir une influence sur la tendance des apprenants à prendre position par rapport à l'objet discursive en circulation et à étayer cette position, nos observations indiquent que les interventions de l'enseignant joue un rôle dans cette orientation discursive des apprenants. Dans cette optique, nous avons repéré que l'enseignant intervient souvent pour

transmettre la parole, délimiter le discours d'un intervenant ou pour reformuler une idée qui n'était pas claire ou mal formulée.

En outre, nous avons remarqué qu'une séquence discursive est souvent suivie par un acte de questionnement (comment) et (pourquoi). Dans ces types de séquences, le passage de la prise de position à l'étayage n'est pas direct, elle passe par une intervention interrogative de l'enseignant, ce qui tend à indiquer son influence dans la manière dont les apprenants se situent par rapport aux objets discursifs (Trickey & Toing, 2004). Dans cette optique, bien que le fait d'explicitation sa position par rapport au sujet discuté représente une activité discursive spontanée chez les apprenants. Le fait d'étayer cette position semble lié aux questionnements de l'enseignant qui anime l'interaction en débats.

Cette situation nous amène à penser que les actes d'étayage représentent une activité discursive conduite par l'enseignant. Le contexte et ses exigences particulières (les interventions) influencent sur la manifestation de la compétence discursive (Pekarek. Doehler, 2010)

6.1.1.2 La divergence et le désaccord

Nous interprétons la présence marquée des actes de désaccord en lien avec la nature discursive des débats régulés. Il nous semble que les apprenants expriment des positions divergentes, des opinions contrastées pour explorer les sujets abordés. Nous avons ciblé deux types d'actes de désaccord, le premier s'agit des interventions de nuances qui contribuent à mettre en circulation des idées transformées. Elles semblent donc, favoriser la dimension constructive et la rigueur des interactions orales tout en guidant le fil du discours en fonction d'idées jugées plus valides par les interlocuteurs. Ce type est caractérisé par la formule (oui ...mais..), le désaccord est précédé par un accord partiel (Fasel LAZON, Pekarek –

DOEHLER,Pochon-BERGER,2000). Le deuxième type de désaccord s'agit des interventions d'opposition, elles servent à évacuer les interventions jugées invalides du tissu discursif, ce qui contribue à évaluer les échanges et la rigueur de la démarche argumentative.

Il semble que les actes de désaccord contribuent également à introduire dans le discours des prises de positions divergentes, des idées contrastées. Dans le cadre des échanges observés, lorsqu'un apprenant s'opposait clairement (je ne suis pas d'accord), cette intervention d'opposition contribue souvent à l'émergence de nouveaux angles et de nouvelles pistes de discussion, ce qui permet d'évoluer l'échange. Lorsqu'un apprenant proposait une nuance par rapport à une intervention antérieure, c'est pour l'invalider partiellement afin de mettre en circulation une idée transformée marquée par la formule (oui ..mais). Dans certaines séquences l'apprenant utilisait cette intervention de nuance lorsqu'il jugeait la proposition précédente limitative, ce qui contribue à la dimension constructive de l'échange.

Dans la même optique, se situent certains actes de reformulation de sa propre proposition ou des propositions d'autrui. Dans notre cadre de recherche, nous avons observé plus d'interventions marquant des reformulations de sa propre parole que de reformulation de propositions d'autrui. Ces reformulations de sa propre parole, semblaient traduire une certaine auto- correction des raisonnements. En effet, certains actes de reformulation repérés avaient une valeur de clarification, qui se traduit par l'explication (en parlant du travail de la femme [*la femme travaille pour chercher à éduquer ses enfants parce qu'il y a beaucoup de (.) de (.) je veux dire euh(.)et [-] il y a beaucoup de raisons par exemple (.)pour le travail de la femme(.)*]. Cette formulation a une valeur correctrice, on peut l'appeler aussi une reformulation préventive. L'apprenant recourt spontanément à ce type de

reformulation lorsqu'il se sent que son intervention semble être mal comprise ou pour que sa proposition ne soit pas mal jugée d'autrui.

6.1.1.3. Baliser par la conceptualisation

Malgré le peu d'actes de conceptualisation identifiés dans les débats, quelques séances ont été ouvertes par des actes de définitions. La présence des actes à domination conceptuelle témoignent clairement l'importance des interventions visant à définir, à catégoriser, à comparer ou distinguer des éléments conceptuels dans le cadre des débats observés. Nous avons d'ailleurs, repéré que les interventions à dominante conceptuelle s'inscrivent principalement dans des séquences discursives longue, et ce, en réponse à la question initiale du débat qui est souvent posée par l'enseignant pour lancer le débat. : Quels sont à votre avis les avantages et les inconvénients de l'usage du téléphone portable ?:(Quelles sont les causes de la violence dans la société ?). Les apprenants tendent à conceptualiser le mot (violence) par une séquence longue). Les apprenants recourent à cet acte pour structurer le déploiement des échanges.

Nous remarquons l'absence totale des parenthèses conceptuelles, un acte qui a une fonction définitionnelle pour fournir des éléments des distinctions notionnelles. Ceci arrive lorsqu'un apprenant coupe une séquence discursive, un acte de désaccord ou un acte d'étayage, pour fournir des éléments sur une notion mal comprise (Vion,1992).

6.1.2 Décrire la manifestation de la compétence interactionnelle à l'oral dans les débats régulés

Note cadre théorique nous avait permis de cibler certaines ressources interactionnelles, comme la gestion des tours de parole, les enchaînements sur la parole d'autrui, comme indicateurs de la compétence interactionnelle à l'oral. En

lien avec la nature située et contingente de la compétence à communiquer oralement (Mondada, 2006). Nos données nous ont permis de préciser ces indicateurs en fonction des exigences particulières des débats analysés.

Sur le plan de la gestion de la tour de parole, nous avons observé trois modes de gestions de tours de parole : les appropriations spontanées de la parole, demande de parole et la transmission sélective assumée par l'enseignant. Les trois sont en lien avec la nature collective de débats, au service de co-construction de sens. Il semble que la gestion de tours de parole sont l'origine de l'émergence des enchaînements du discours sur l'autrui : expansion discursive, enchainements contrastifs, enchainements interrogatifs et responsifs. Tout ceci est en lien avec le rôle de l'animation de l'enseignant, qui contribue à son tour à l'enrichissement de l'échange de l'objet discursif.

6.1.2.1 Des modes de gestion des tours de parole

Nos données d'observation indiquent que trois modes de gestion des paroles coexistent dans les débats. En effet, il y a un certain respect dans la gestion des tours de parole, les appropriations spontanées des paroles ne se produisent pas lorsqu'il y a un apprenant qui lève la main et vice versa. Mais cela n'empêche pas que dans certains débats ,selon le thème, que le apprenants prennent spontanément la parole malgré les mains levées, pour expliciter un désaccord ou pour répondre à une question lancée, il semble que les apprenants ont tendance à intervenir spontanément en raison de la dynamique évolutive des échanges, qui suppose parfois une réponse rapide ou ne intervention immédiate dans le parcours discursif.

Il est possible donc de faire le lien entre la nature des échanges en débat caractérisée par la prise de parole, l'émergence des points de vue et les étayages des idées autour de l'objet discursif. En fonction de leur fréquence de

manifestation, les appropriations spontanées de la parole et les demandes de tours de parole sont situées au premier rang, vient ensuite la transmission sélective par l'enseignant au deuxième rang. En ce qui concerne les appropriations spontanées de la parole, les apprenants ont tendance à prendre la parole librement pour saisir l'occasion d'intervenir sans attendre le droit de parole pour que leur intervention ne devienne pas hors sujet et pour éviter que des idées invalides soient intégrées dans le tissu discursif. Ceci rappelle la dimension compétitive du débat caractérisée par des enchaînements rapides de tours de paroles (Fasel LAZON, Pekarek – DOEHLER, Pochon-BERGER, 2000)

Bien que les interventions de l'enseignant n'aient pas été analysées, nos observations montrent qu'il intervient pour mettre fin à une prise de parole spontanées ou trop longue, jugée invalides et évacuée du tissu discursif, laissant les apprenants eux -mêmes gérer leurs étayages. Cette compétence interactionnelle est marquée par la collectivité. L'insistance sur le caractère collectif de la nature de débat est en lien avec la nature de la compétence à communiquer oralement selon les interactionnistes (Pochon-Beger,2010).

Comme nous l'avons remarqué dans nos séances de débats, la liberté donnée aux étudiants de gérer leurs paroles n'est pas indépendante de la présence de transmission sélective assumée e par l'enseignant. Ce dernier juge nécessaire de choisir des apprenants dont les interventions peuvent alimenter le débat et faire avancer la discussion, et ce, à travers la reformulation, la précision des propos, ce qui contribue à l'évolution et l'élargissement de l'espace interactif.

6.1.2.2 Synthèse de l'interprétation des résultats : le caractère située des compétences discursives à l'oral

Se questionner sur les indicateurs qui permettent de décrire et de comprendre l'élaboration, l'organisation et la gestion du discours à l'oral d'apprenants dans un espace pédagogique interactif comme le débat régulé, c'est également devoir se questionner sur le rapport qui existe entre le contexte de mobilisation des compétences et la manière dont elles sont mobilisées (Sasseville&Gagnon,2012). En effet l'analyse des débats nous a conduit à plusieurs reprises à réfléchir aux relations étroites qu'il est possible d'établir entre les exigences et les objectifs des débats et la manifestation des compétences discursives et interactionnelles, soulignons que le débat est un espace interactif ou la délibération comme mode de discours est mis à l'avant.

Dans cette optique, (Dolz & Bronckart, 2000) souligne qu'il existe une interdépendance entre les productions des apprenants et leur contexte social, ils indiquent également que ces productions sont inscrites dans une activité de groupe et sont soumises à une évaluation d'autres partenaires. La nature discursive des thèmes abordés et les interventions des apprenants favorisent l'émergence des points de vue variés et évolutifs par rapports aux objets des échanges. Ces différents points de vue sont étayés, contrastés, remis en question et parfois évacués du tissu discursif. Pour construire une réponse commune à la question initiale (J.Dolz,1995). Ces actes de discours sont manifestés par les apprenants et alimentés par l'enseignant-animateur. En effet, si nos encrages théoriques nous ont permis d'envisager les interactions orales en fonction de leur valeur constructive et réflexive, c'est que cette valeur, dans le modèle de débat régulé que nous avons étudié est étroitement liée aux interventions de l'enseignant –animateur qui tentait de faire avancer les échanges.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que la compétence discursive soit manifestée et développée par des actes d'étayage, de reformulation et de désaccord, qui s'inscrivent de manière cohérente dans la dynamique de construction conjointe d'une réponse complexe à la question (J.Dolz&B.Shnewely,1998), et dans lequel les apprenants semblent accepter de s'impliquer lors de débat régulée. Cette dynamique exige que les apprenants appuient fréquemment leurs propositions sur des raisons, des critères ou différentes illustrations, mais aussi de se positionner par rapport aux thèmes abordés et aux points de vues des intervenants.

Par ailleurs, ces actes amènent les apprenants à nuancer et modifier des prises de position intérieures pour en arriver à un sens partagé, et ce, notamment grâce aux interventions de l'enseignant. Ce sens partagé est également le fruit de plusieurs séquences d'expansion discursive et d'enchaînements contrastives dans lesquels les apprenants s'engagent avec ou sans l'intervention de l'enseignant.

Contrairement aux cours normaux de classe, le débat suppose une certaine liberté dans la gestion des tours de parole. Cette liberté est liée au caractère collectif et collaboratif. Du cote des enchaînements sur la parole d'autrui, nous interprétons la prépondérance des enchaînements responsifs comme un indice du rôle moteur discursif des intervention de l'enseignant. Car c'est en fonction des questionnements de l'enseignant que les apprenants mobilisent leurs réponse d'étayage ou de contraste. Ces interventions de l'enseignant constituent le jalon essentiel de la dynamique de construction conjointe qui caractérise les débats régulés. Bref, il semble que les interventions de l'enseignant sont étroitement liées à la manière dont les apprenants mobilisent leurs compétences discursives.

6.2 Perspective de la recherche

Il convient de demander si tous les actes discursifs que nous avons observés seraient mobilisés dans d'autres espaces pédagogique interactifs ? y aurait –il encore plus d'interventions illustratives dans le cadre d'un cercle de lecture ou dans le cadre d'analyse d'une œuvre littéraire telles que les pièces de théâtre? les actes de conceptualisation seraient –ils aussi fréquents dans des échanges en science, où les concepts sont vus comme beaucoup plus stable et objectifs ?

Du côté de la compétence interactionnelle, prévoyons –nous à une gestion de parole beaucoup plus encadrée par l'enseignant dans la pratique du dialogue régulé ? Pourrions –nous avoir ces modes de gestion de parole dans d'autres contextes interactionnels comme les dialogues scientifiques ? Au début de cette recherche, nous supposons que nous pourrions investiguer et développer les manifestations des compétences discursives à l'oral dans le contexte de débats régulés dans un contexte universitaire non francophone. En réponse à cette hypothèse initiale, il convient donc d'insister sur la nature située des compétences discursives à l'oral, caractère qui ne semble pas permettre une application directe de tous ces indicateurs dans tout espace pédagogique interactif car, les composantes, les indicateurs et les sous indicateurs documentés dans le cadre de cette recherche relèvent de la dimension discursive de la communication orale, dimension dont la composante est occultée dans la plupart des matériels actuels, ce qui se traduit par son évacuation des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Les balises proposées dans cette étude permettent d'orienter d'éventuelles réflexions pédagogiques didactique. Leur utilisation dans d'autres situations d'interlocution pourrait être l'objet d'investigation dans le cadre de recherches futures. Ainsi , il est à noter que sans de telle recherche, il reste difficile de statuer

sur une possible transversalité de l'éclairage empirique que nous avons apporté sur les compétences discursives à l'oral.

D'ailleurs, cet éclairage empirique a été influencé par les orientations méthodologiques retenues dans le cadre de cette recherche. Il convient alors d'investiguer ces orientations pour mieux comprendre leur rapport avec nos résultats de recherche et en dégager les limites possibles. Nous nous interrogeons donc dans la prochaine section sur le choix d'analyse de vidéo comme modalité principale des données ainsi que sur la dichotomisation de la compétence discursive et interactionnelle sur lesquelles reposent notre cadre d'analyse .

6.3 Limite de la recherche

Bien que distinguer systématiquement la compétence discursive et interactionnelle ait permis de mettre en évidence certaines manifestations de ces deux dimensions de la compétence à communiquer oralement, des glissements dans l'analyse de certains actes discursifs semblent indiquer qu'une conception dichotomique des compétences pragmatiques ne vient pas sans risque. En effet, après l'étude et l'observation à plusieurs reprises, il paraît qu'une analyse strictement discursive de certains interventions ne reflètent pas complètement leurs fonctions dans l'échange. Par exemple, certains apprenants, dans les séances portant sur l'usage des téléphones portables et la violence tendaient à donner une fonction interactionnelle aux actes de conceptualisation ; les apprenants commencent leurs échanges par définir le « téléphone » et la « violence ». Cette définition n'est pas une intervention à dominante conceptuelle, mais plutôt un éclairage conceptuel sur la question initiale pour favoriser la prise de parole de certains apprenants moins impliqués dans l'échange.

De ce fait, l'acte de conceptualisation à visée interactive liée à la gestion de tour de parole demeure difficile à confirmer qu'il s'agit d'une fonction de la conceptualisation relevant de l'acte discursif. Cependant, il y a une double fonction de certains actes discursifs dans la mesure où ils jouent un rôle sur le plan discursif et sur le plan interactionnel en simultané. Il en est de même pour les actes de désaccord qui marquent la plupart des interventions des apprenants. Nous insistons sur le rôle interactionnel des actes de désaccord, en parallèle avec le rôle discursif, sur le plan discursif. l'acte discursif repéré dans la plupart des interventions « je ne suis pas d'accord avec..... » peut mobiliser de réfutation ou un contre argument qui peut, par la suite, être suivie d'un développement argumentatif plus ou moins complexe sur le plan discursif.

Toutefois, sur le plan interactionnel, il s'agit d'un mode compétitif. Chaque apprenant cherche à s'impliquer dans l'échange et à imposer son point de vue. L'acte de désaccord peut également être un mode collaboratif dans la mesure où les apprenants cherchent à construire ensemble un terrain d'entente pour trouver une réponse commune à la question initiale. Nous pouvons, donc dire que ces deux actes de désaccord sont caractérisés par leur caractère multidimensionnel (la dimension discursive et interactionnelle).

Sur le plan d'analyse, ce double encrage potentiel supposaient de tenter de traiter chacune de ces activités discursives repérées en fonction de cette double perspectives. En d'autres termes, de considérer les compétences pragmatiques comme un bloc monolithique dont chacune des composantes avaient des caractéristiques discursives ainsi que des caractéristiques interactionnelles. Dans une telle analyse, il convient de décrire et de comprendre toute manifestation des compétences pragmatiques en fonction d'un regard analytique reliant constamment le discursif et l'interactionnel.

Dans cette optique, bien que la conception dichotomique retenue dans cette recherche puisse être comme une limite, il semble qu'elle a été au service du portrait général et initial que nous avons tenté de dresser par rapport aux manifestations des compétences discursives dans les débats régulés.

6.4 Quels dispositifs méthodologiques pour observer les compétences à communiquer oralement

Pour observer les manifestations des compétences discursives en contexte, nous nous sommes appuyés sur une observation non participante et asynchrone, à l'aide d'enregistrement vidéo. Le fait d'être observé et filmé lors du débat a pu présenter un certain inconfort pour les apprenants, ce qui a pu se traduire par une altération de leur interaction naturelle, inconfort que nous avons tenté de minimiser en rassurant les apprenants sur la confidentialité des observations. Toutefois, ce choix de dispositif méthodologique a été justifié en fonction d'exigences liées au caractère actionnel et temporel des interventions orales (Mondada,2012). De plus, les enregistrements nous ont permis d'étudier les interactions des apprenants dans toute leur complexité en donnant la possibilité de visionner à plusieurs reprises de courtes séquences pour en détecter les plus de paramètres possibles.

D'ailleurs, la transcription écrite intégrale de séances nous a permis d'effectuer une analyse fine du discours qui aurait permis de dégager de possibles invariants dans la formation et la structuration des actes discursifs (formation des actes d'étayages. Actes de désaccord, etc.), invariants qui sont inscrits en cohérence avec la nature observable de la compétence à communiquer oralement. En effet, dégager les formulations spécifiques à travers lesquelles se manifestent les actes discursifs, nous aurait permis de répondre à notre objectif premier de recherche avec beaucoup de précisions. De plus, une telle analyse de discours nous permettrait de fournir des

balises pour détecter les points faibles dans la compétence de discours des apprenants pour tenter d' y remédier dans des future recherches.

Nous n'oublions pas de dire qu'une telle analyse pourrait également fournir des balises pour les praticiens parce qu'elles pourraient constituer autant de manières de faire, de manières de dire que l'enseignant pourrait enseigner et évaluer par exemple, (comment formuler un acte de questionnement, comment formuler un acte de désaccord). Ces manières, malgré leur grande précision, sont influencées par le contexte de leur manifestation, c'est-à-dire le contexte de débat, ce qui nécessite un effort de transposition didactique pour permettre leur utilisation en classe dans d'autres situations poly gérés.

Bien que la transcription écrite ait permis d'apporter de nombreuses précisions par rapport au déploiement langagier des actes discursifs, il semble qu'elle n'aurait pas permis de mettre à jour les tendances liées aux types d'enchaînements sur le discours d'autrui et les modes de toutes les paroles que notre processus d'analyse a permis de dégager. Ces indicateurs seraient difficilement observables en verbatim puisque leur observation dépendaient de manifestation non verbale.

Ce que nous croyons donc important, c'est que le portrait que nous avons dressé des manifestations des compétences discursives dans les débats régulés pourrait être précisé dans des recherches futures par une analyse discursive des caractéristiques langagières (les mots fréquemment utilisés, les mots que doivent être utilisés, l'organisation syntaxique fréquentes des actes discursives, etc.) de chacun des indicateurs et de sous –indicateurs de cette recherche.

Une autre limite, c'est que nous avons envisagé de réaliser des entretiens individuels avec les apprenants afin de mettre en relation leurs productions avec leur témoignage en entretien par rapport aux difficultés rencontrées en débat. Mais

aucun apprenant ne s'est montré volontaire de participer aux entretiens en raison de son emploi du temps chargé et de sa timidité de parler de ses lacunes. De plus, la proposition de faire des entretiens ont eu lieu quelques temps après les séances, donc un décalage de temps important entre les réalisations des séances et les entretiens, ce qui empêchait les apprenants de se rappeler les difficultés qu'ils ont rencontrées.

Il se peut que l'absence des entretiens n'ait pas permis de mettre à jour certaines conceptions ou certaines significations par rapport aux débats régulés chez les apprenants.

6.5 Apports de la recherche

Avant d'aborder les apports de cette recherche, il convient de rappeler le caractère exploratoire. Puisque les manifestations des compétences discursives et interactionnelles, en contexte universitaire non francophone en général et en contexte de débat régulé en particulier, constituent un objet peu documenté, notre recherche visait à poser les premières balises de ce terrain d'investigation afin d'en dresser un portrait initial qui pourrait ouvrir la voie à des recherches plus approfondies. D'ailleurs, il nous paraît important de mettre en lumière les apports de notre étude étant en lien avec la pratique du débat régulé et la didactique de l'oral, mais également sous l'angle pratique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral à l'université.

Par les composantes et les indicateurs qu'elle propose, notre recherche contribue à fournir des balises empiriques pour étudier les composantes discursives et interactionnelles en contexte universitaire non francophone. Ces balises peuvent guider l'étude de ces composantes dans d'autres contextes polygérés (dialogues scientifiques, discussion) en prenant en compte la nature contextuelle de ces

exercices oraux à travers un effort de transposition. Le manque de données empiriques par rapport aux manifestations de la dimension pragmatique de la compétence à communiquer ne permettrait pas aux praticiens d'appuyer leur enseignement et leur évaluation sur des éléments observables et définis, c'est pourquoi notre recherche permet partiellement de pallier cette situation.

Les praticiens disposent, grâce à ce modeste étude, d'un matériau de base qui rend compte des multiples composantes de ces composantes afin d'effectuer une transposition didactique et d'intégrer des indicateurs précis à leur enseignement et à leur évaluation. Cet apport devient particulièrement important à la lumière du rôle de moteur socio cognitif des compétences discursives à l'oral. En effet, la fonction de la pratique de débat suscite l'enrichissement des formulations (raisonnement causal, confrontation et justification), cet effort de verbalisation et d'interaction suscitent des avancées cognitives (Nonnon,1996).

Dans une perspective de recherche en didactique de l'oral, malgré le caractère situé de la compétence à communiquer oralement, les enseignants ne font pas face à un manque d'encrage empirique pour démarrer une investigation des compétences discursives dans les différentes situations d'oral polygérés dans les contextes universitaires soudanais. D'ailleurs, il est possible d'investir notre cadre d'analyse dans ces différents contextes afin d'étudier les similitudes et les différences avec le débat régulé, de préciser ce cadre en fonction des exigences particulières de ces contextes et d'élaborer progressivement un répertoire d'actes discursifs et de ressources interactionnelles qui reflètent les particularités de plusieurs espaces pédagogiques.

De plus, ce répertoire serait aisément transposable dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral, car notre contexte manque d'aspect discursif dans

l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Nous pouvons dire que notre recherche a permis de mettre à jours la complexité de la compétence à communiquer oralement et plus précisément dans sa dimension discursive. Cette complexité nécessite que les recherches doivent être poursuivies pour documenter la mobilisation des compétences discursive dans différents espaces pédagogiques interactifs en contexte universitaires soudanais et ce, pour contribuer à en faire des objets d'enseignement dans les matières de l'oral. Ce répertoire pourrait également faire l'objet de l'évaluation dans les examens de fin d'année ou de semestre.

Notre recherche a permis dégager des indicateurs, des sous indicateurs empiriques et de préciser des indicateurs théoriques afin de mieux comprendre et décrire le déploiement particulier des compétences pragmatiques à l'oral en contexte de débat régulé. Dans le sillage de cet effort de description et de compréhension, il semble que notre étude a contribué à déclencher une réflexion par rapport au rôle de débat, en lien avec a nature argumentative et les interventions de l'animateur (l'enseignant), dans la mobilisation de la compétence discursive. En effet, les interventions de l'enseignant et la diversité des manifestation des indicateurs et sous indicateurs qui émergent suite à la confrontation, la justification, la prise de position nous permet d'envisager le débat comme espace pédagogique propice à la mobilisation et au développement des compétences discursives et interactionnelle à l'oral.

L'activité de débat suppose un engagement poussé et des procédures de gestion discursive et interactive complexe de la part de l'apprenant dans un espace discursif marquée par la coopération et l'instrumentalité langagière, par un enjeux d'intercompréhension et en véritable échangé (PEKAREK-DOEHLER,1994).

Notre recherche montre que, pour poursuivre cette réflexion et mieux comprendre le rôle de débat régulé dans la construction des compétences discursives, il conviendrait de mener d'autres recherches ayant un regard évaluatif sur la mobilisation des compétences discursives en débats régulés, et ceci s'effectue dans une perspective longitudinale. Cela supposerait d'observer les indicateurs de maîtrise et de lacune, c'est à dire, des indicateurs où les apprenants montrent de faiblesse ou ne maîtrisent pas bien. Cette perspective supposerait également d'observer la relation entre une pratique de débat à long terme et le développement de ces indicateurs pour voir s'il y a une amélioration ou non.

Enfin, en cohérence avec les apports évoqués ci-dessus, notre recherche a également contribué à la réflexion sur la nature située de la compétence à communiquer oralement qui caractérise actuellement, sous l'influence de l'épistémologie interactionniste, l'apprentissage de la langue première ou seconde. Cet apprentissage est lié aux contacts sociaux que l'apprenant entretient avec d'autres sujets (des pairs, des enseignants, des locuteurs natifs), aux activités sociales auxquelles il participe (conversations quotidiennes, interactions au travail) et aux contextes socioculturels dans lesquels il interagit (à l'école, à la maison, dans la rue, au travail, etc.) (Pekarek-DOEHLER, 2002).

Les indices de la sensibilité contextuelle des compétences pragmatiques en général, et la compétence discursive en particulier, qu'il nous a été possible d'observer tout au long des séances de débats, soutiennent l'hypothèse qu'une application directe de grilles d'évaluation ou d'observation de l'oral dans des contextes de communication orale en interaction diversifiée n'est pas viable. En effet, nos résultats appellent à une utilisation de grille qui comprend la dimension discursive. En effet, la grille actuelle utilisée n'est pas susceptible de refléter le

déploiement particulier de la compétence à communiquer oralement dans les divers contextes d'oraux polygérés, elle évalue surtout des oraux monogérés.

Notre recherche tend à confirmer la nécessité de préciser ces ressources pour venir en aide aux enseignants qui auraient besoin d'éléments à enseigner et de critères d'évaluation cohérents par rapport aux espaces d'interaction qu'ils mettent en place.

Conclusion générale

Pour conclure, nous constatons que les séances des débats que nous avons menés avec les apprenants, nous ont permis de repérer des indicateurs discursifs et interactionnels. Au niveau de la compétence discursive, nous avons pu observer trois indicateurs: déplacement sur le plan idéal qui comprend les actes d'étayage, les actes de prise de position, les actes de désaccord, les actes de reformulation, les actes de questionnement ainsi que les actes de description, les actes de délimitation du discours et l'organisation du discours. Au niveau de la compétence interactionnelle, nous avons pu repérer des indicateurs marquant la gestion de la cohérence interactive telle que la gestion des tours de parole, l'enchaînement sur la parole d'autrui, chacun de ces indicateurs regroupe des sous indicateurs.

Au niveau de la compétence discursive, les indicateurs que nous avons observés sont efficaces. En effet, les actes d'étayage et de prise de position nous semblent liés à la nature argumentative dans laquelle les apprenants sont impliqués, et au caractère conflictuel des sujets abordés. Dans les situations conflictuelles, l'individu est amené à se confronter à l'idée de l'autre, se positionner, ce qui permet par la suite, l'émergence de ces indicateurs. Nous avons pu observer que, parmi les actes de déplacements idéels, les actes d'étayage sont les plus observés (49%), ensuite les actes de prise de position(22,5%), les actes de désaccord (10,5%), les actes de reformulation (9,2%). Les indicateurs les moins manifestés par les apprenants sont : les actes de questionnement (3,9%), les actes de conceptualisation(2,6%) et les actes de description(1,9%). Ces résultats nous montrent que les apprenants sont capables d'étayer leurs idées et de prendre positions à propos des interventions antérieures. Ils sont capables de réagir davantage par rapport aux idées de leurs camarades de groupe, mais aussi d'exprimer des positions divergentes, des opinions contrastées grâce à la nature

discursive de l'activité du débat. Ces interventions d'opposition que font les apprenants contribuent à l'émergence de nouveaux angles et de nouvelles pistes de discussion ce qui peut évoluer l'échange, et par la suite développer la compétence discursive. Quant aux actes de reformulation, les actes de questionnement et les actes de description, ils étaient peu manifestés par les apprenants, parce que ce sont des actes liés à des idées tellement claires à l'esprit du locuteur qu'il est prêt à les réexprimer en reformulation, en questionnement et en description. Ils ne s'agit plus de l'étape de réaction par rapport aux autres, mais plutôt de la confiance en soi –même, à ses propres idées, voire même au niveau de sa propre compétence discursive. Les pourcentages inférieurs montrent que nos apprenants ont besoin de plus d'activités sur ces actes, une évaluation formative doit être effectuée au cours de l'apprentissage pour que les apprenants puissent utiliser ses actes d'une manière appropriée.

En ce qui concerne les indicateurs de la compétence interactionnelle, nous avons observé un seul indicateur : la gestion de la cohérence interactive, elle comprend deux sous indicateurs : la gestion des tours des paroles qui représente 78% de la cohérence interactive et l'enchainements sur la parole d'autrui qui représente 22% de la gestion de la cohérence interactive. Nous avons constaté que la gestion des tours de parole et l'enchainement sur la parole d'autrui sont en lien avec la nature collective de débats. La gestion des tours de parole est l'origine de l'émergence des enchainements du discours sur l'autrui : expansion discursive, enchainements contrastifs, enchainements interrogatifs et enchainements responsifs. Nous affirmons aussi que la compétence interactionnelle ne peut être dissociée de la compétence discursive, il est donc possible de faire le lien entre la nature des échanges en débat caractérisée par la prise de parole, l'émergence des points de vue et l'étayage des idées. En fonction de leur fréquence de manifestation, les

appropriations spontanées (40,7%) et la demande de tours⁴(40,8%) sont situées au premier rang, vient ensuite la transmission sélective (18,4) par l'enseignant au deuxième rang. Cette proportion nous montre que ces indicateurs sont efficaces pour le développement de la compétence interactionnelle et ont rendu l'échange plus dynamique. Quant à l'enchaînement sur la parole d'autrui, il comprend quatre sous indicateurs soit, l'enchaînement contrastif qui représente (34,1%) de l'indicateur portant sur l'enchaînement sur la parole d'autrui, l'enchaînement responsif(19,5%), l'enchaînement interrogatif (19,5%) et l'expansion discursive (19,4%). Cette proportion nous montre que l'enchaînement contrastif est situé au premier rang. Cet indicateur marque la divergence d'idées par rapport aux propos d'un autre interlocuteur, ce sous indicateur était le rôle moteur de la construction des échanges et la progression du parcours discursif. De plus, la progression des échanges et les réflexions divergentes étaient directement liées au développement de la compétence interactionnelle qui dépend toujours de l'évolution de la discussion.

A partir de nos observations des séance des débats, nous avons pu constater que le débat constitue une activité sociale propice à l'émergence et au développement de la compétence discursive et interactionnelle. En effet, les thèmes de débats constituaient des thèmes conflictuels qui ont contribué à la manifestations des convergence et divergence des idées chez les apprenants. Ils se sont positionnés et ont réagi aux propos d'autres apprenants en utilisant différents actes. Le débat a permis la coopération et collaboration car les positions de chacun se modifieraient et s'enrichiraient en se confrontant au fil du discours. Il a également fourni les éléments nécessaires à la manifestation des compétences discursives telle que l'attitude de questionnement, de réflexion sur la position de l'autre, de dialogue et de confrontation. Ces compétences demandent une situation d'interlocution où les

apprenants échangent sur des sujets différents contrairement aux situations monogérées. D'ailleurs, le débat aide à la spontanéité de l'expression car la situation n'est pas préparée au préalable. L'apprenant est amené à réagir dans l'immédiat aux propos intérieurs.

Nous recommanderions l'introduction des débats en dernière année comme le font certaines universités. Ceci nécessite de préparer les apprenant aux débats par l'introduction de petits sujets conflictuels correspondant à leurs niveaux de langue. Cette activité aurait pour objectif de familiariser les apprenants avec les discussions dès le début de leur apprentissage. D'ailleurs, pour pouvoir adopter la pratique de débat en classe, il faudrait un effectif limité pour que l'enseignant puisse gérer les groupes, il faudrait également que les apprenants aient un bagage linguistique leur permettant d'échanger sur des thèmes complexes.

Bibliographie

RÉFÉRENCES

Adam, J.M (1982) Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris. Nathan

Allal. L (1999,a) « *Acquisition et évaluation des compétences en situation* » Neuchâtel et Niestlé

Alvarez. G (1977) « *Français fonctionnel, français instrumenta, français scientifique, langue de spécialité traduction* » dans AUPELF (deuxième rencontre mondial des départements d'études française (Strasbourg), AUPELF Montréal

Angouri, J. & Locher, M. A. (2012). « *Theorising disagreement* “*Journal of Pragmatics*(44), 1549-1553.

Apothéloz, D. & Miéville, D. (1989). « *Matériaux pour l'étude des relations argumentatives* » *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande.* Suisse: Peter Lang.

Peyronnet(2003a) (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 45-50). Bruxelles: de Boeck.

Auriac-Peyronnet, E. (2003b). À propos de la verbalisation en groupe d'experts. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 119-136). Bruxelles: de Boeck

Auriac-Peyronnet, E. (2003c). « *L'évaluation des compétences argumentatives* ». Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), « *Je parle, tu parles, nous apprenons* » (pp. 169-204). Bruxelles: de Boeck.

Auriac-Peyronnet, E. (2004). « Pensée réflexive et habiletés argumentatives ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafontaine (Éd.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (pp. 151-182). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bachman & Palmer, (1996), « *language testing in practice : designing and developing usefullanguage test* » USA : oxford university press.

Bagarié, V. & Mihaljević Djigunović, J. (2007), « *Defining communicative competence* » *Metodika*, 8(1), 94-103.

Bange, P. & Kerne, S. (1996). « *La régulation du discours en L1 et en L2* ». *Études romanes*, 35, 69-103.

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). « *L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation* ». *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éd.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.

Beacco, J.C (2007), « l'approche par compétence dans l'enseignement des Langues ». Didier, 2007.

Berger, E (2008) : “*Managing topics in second language conversation*” : an example from the language classroom : in H Colfen ; J ten thije & C Spiegel (éd), *multilingualism-applied linguistics approaches : papers selected from the junior research meeting – Groningen 2007 -19-28*

Bergeron, R. (2000). « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe ». *Québec français*, 118, 30-33. Bergeron, R., Tamsé, S. & Lachance, B. (2012). Développer des pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements

scientifiques et technologiques en formation initiale au primaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 113-132). Montréal: Éditions Peisaj.

BERRIER,A (2000), *La conversation, la discussion, le débat ... et les autres*, Québec français,(118), 39-4.

Borel,M(1981), Donner des raisons. Un genre de discours : l'explication. *Revue européenne de science sociale*19(56).

Boucheriba, N. (2010). « *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE* ». *Synergies Algérie*(9), 191-200.

Bourguignon(2005), « *apprendre et enseigner les langues dans une perspective actionnelle, le scénario d'apprentissage –action* » article publié à l'académie de Rouen.

Brénifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris: Éditions Alcofribas Nasier.

Brissac (2005), « Génie de la connaissance, entre conception et création ». *In complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.

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., Bulea, E. & Pouliot, M. (2005). Introduction: pourquoi repenser l'enseignement des langues? Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 7-40). Lille: Presses du Septentrion.

Bronckart & Dolz (1999) « *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières* » Dans *l'énigme de la compétence en éducation. COL Raisons éducation. DE Boeck, Bruxelles*

Brossard, M. (1994). « Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires ». *Repères*, 9, 29-36.

Brown, J.S., Collins, A & Dugui, P. (1989). *situated cognition and the culture of learning. Educational research*, 18(1)32-42

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1-47).

Caron, J. (1983). *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.

Castelloti et Bernard Py (2002), « *La notion de compétences en langue* », ENS édition.

Chabannes, J.-C., & Boucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabannes & D. Boucheton (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: Presses universitaires de France.

Charbonneau, J. & Ouellet, L. (2007). « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation à l'école québécoise ». Dans L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications*

dans les classes (pp. 141-160). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. 179

Charlot, B. (1998) Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. *Revue française de la pédagogie*. Numéro thématique.

Chartrand, S. (2008), « enseigner à justifier des propos de l'école à l'université », *article de presse*. Université LAVAL

Chomsky, N. (1952) « *SYNTACTIC structure, the hargne –paris, mouton (trad. franc) structure syntaxique* », paris, seuil (1969) dans PERSEE de la compétence linguistique aux compétences langagières Numéro thématique No 5

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5e éd.). London & New York: Routledge Falmer.

Colleta, J.-M. (2004). L'approche interactionniste des conduites langagières. Dans J.-M. Colleta (Éd.), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans* (pp. 376). Sprimont: Mardaga.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Corminboeuf, G. (2010). La causalité sans les connecteurs "causaux". *Préalables épistémologiques. Lix*, 62-63, 39-62.

Daniel, M.-F. (2003). Une coopération de haut niveau: l'exemple de la philosophie pour enfants. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 239-250). Bruxelles: De Boeck.

COSTES.D (1978), lecture et compétence de communication. Le français dans le monde No 141.

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of Philosophy on Discursive and Language. Competence on Four-Year-Old Pupils. *Creative education*, 2(3), 296-304.

Dansendeschon-Gay V., Kraft U.(1991) « Rôles et faces conversationnelles: A propos de la figuration en situation de Contact » Russier et al- éd, *interaction en langue étrangère*, publication de l'université de Provence. « analyse conversationnelle et recherche sur L'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* No 59

Debyser F. ,(1979) “le choc en retour au niveau 2”,*Le français dans le monde* No133,novembre -décembre

De Fornel, M., Quéré, L. & Ogien, R. (2001). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris: La découverte.

Delcambre, I. (1996). Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? *Langue française*, 112(1), 106-123. doi: 10.3406/lfr.1996.5363

Dewey, J. (1910). *How we think*. États-Unis D.C. Heath & Co.

D' Henaut. L (1988) “ Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation » Bruxelles :Labor.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (4e éd.). Paris: ESF.

Dufour, M (2008) *Argumenter : cours de logique informelle*. Armand. Paris.

Duval, R (1992), *Argumenter, démontrer, expliquer ; continuité ou rupture cognitive ?* petit 31

Elliott, R. & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. Dans J. Miles & P. Gilbert (Éds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. New York Oxford University Press.

Fasel Lauzon, V., Pekarek-Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 121-142. 180

Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Montréal: Editions Peisaj.

Fitzsimons, G.M & Bargh (2003) Thinking of you, non-conscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *J. Pers. Soc. Psychol* 84

Fodor, J. (1983) *the modularity of mind*, Cambridge (MASS) MIT press. Dans www.persee.fr linguistique et recherche cognitive . consulté le 17 aout 2019 a 21 :29

Forget, M.-H. (2012). Places et rôles de l'oral dans l'activité d'écriture d'une justification: une « onto méthode »? Dans R. Bergeron, Plessis-Bélair, G. (Éd.),

Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université (pp. 237-252).

Québec: Peisaj.

Françoise Rope & Lucie Tunguy (DIR) (1994) « savoirs et compétence : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise », Paris, l'ARATTA.

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique* Québec: Les presses de l'Université Laval.

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, 25-35.

Gagnon, M. (2011a). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian journal of éducation*, 32(1), 128-178.

Gagnon, M. (2011b). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42.

Gagnon, M., Bouchard, E. & Yergeau, S. (2013). *Intégrer la CRP en ÉCR : quels impacts sur l'intervention éducative des enseignants?* Communication présentée au 81e Congrès de l'ACFAS, Université Laval.

Galanter. E & Primam (1960), “ *plans and the structure of behaviour*”, university of Pennsylvania

Haw (2002), “The meaning of organization of the physical education.” Cambridge and M.A. Cambridge university press.

Gagnon, M. Couture, E. & Yergeau, S. (2011). « Pratiquer le dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire : Quels en sont les apprentissages pour les élèves? » *Vie pédagogique* (159), 39-40.

Gagnon, R. (2007). Analyse critique du traitement de la communication orale dans des moyens d'enseignement québécois et suisses romands. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *Regards québécois sur la didactique de l'oral*. Montréal: PUQ, 63-87.

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.

Gardner(2007). *Practicing critical reflection*. Mc Graw Hill. Open university press.England

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall Inc. . 181 Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (pp. 106-116). Paris: PUF.

Gilbert P.& Parlier M. (1992). « LA gestion des compétences au-delà des discours et des outils, un guide pout l'action des drh » *Personnel*, No 330.

Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. Dans A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éd.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 19-28). Suisse: L'Harmattan.

Goetz, P. J. & Shatz, M. (1999). When and how peers give reasons: justifications in the talk of middle school children. *Journal of Child Language*, 26(3), 721-748.

Golder, C (1996). La production argumentatif : *Revue française de pédagogie*, No116,p.116-134

Gombert, A (2003). Comment faciliter l'argumentation au primaire. Dans E. Peyronnet (dir), *je parle, tu parles, nous parlons :Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles. De Boeck.

Grandaty, M. (2001). « *Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1* ». *Repères*, 24-25, 137-150.

Grandaty, M. (2006). « *Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe: des objets travaillés aux objets enseignés?* » Dans *analyses des objets enseignée. Le cas du français*. Bruxelles ,DE Boeck

Grison ,B (2004), « *Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive, les généalogies de la cognition située* » dans Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Éd.), « *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* » (pp. 93-110). Bruxelles: De Boeck.

Grize, J.-B. (1999). « *Logique et langage* ». France: Ophrys.

Gulich&kotschi(1983). « les marques Paraphrastique » cahier de linguistique française No 5,305-35

Gullevic, Ch. (1991). *Psychologie du travail*, paris, Nathan. P. 145.

Guy LeBoterf (1997). « *De la compétence a la navigation professionnelle* », paris. Les éditions d'organisation[compte rendu. No 65 Numéro thématique

Halté, J.-F. & Raspail, M. (2005). . Paris: Le Harmattan.

Bardovi-Harling,K,& Salsbury,T (2004) The organizing of turns in the disagreements of L2 learners. A longitudinal perspective. In D.Boxer&A.Dcohen (ed)

Hatch, J. A. (2002). *“Doing qualitative research in education settings.”* Albany: State University of New York Press.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. « *Revue des sciences de l'éducation* », 30(3), 605-630.

Hellermann, J. & Pekarek-Doehler, S. (2010). « On the contingent nature of language of language-learning tasks”. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45. doi: 10.1080/19463011003750657

Heritage, J. C. (1984), *“Garfinkel and Ethnomethodology* Cambridge: Polity Press.

Héritage, J. C., Press, P., Albaret, M. & Quéré, L. (1991), « *L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication* ». *Réseaux*, 9(50), 89-130.

Institut pédagogique national. (1970). « *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* ». Département de la Recherche Pédagogique. 182

Jacobs, J. K., Kawanaka, T. & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31, 717-724.

Jefferson, G. (1984). Transcription notation. Dans J. Atkinson & J. Heritage (Éd.), *Structures of social interaction*. New York: Cambridge University Press.

Hymes.D (1992), *“on communicative competence”* dans pride J.B et HOLMES.J (ed), *sociolinguistic*, penguin , Harmonds worth.

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *“Educational research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches”* (4e éd.). United States of America: SAGE Publications, Inc.

Isano & Herino, (1994),” La notion de scénario comme outil d’évaluation de la compétence en langue ». la revue du GERAS, ctes de l’Atelier langue, langue de spécialité d 33^e congrès de la SAES.

Jonnaert, P. (2002). *« Compétences et socioconstructivisme ». Un cadre théorique.* Bruxelles: De Boeck.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). *« Contribution critique au développement des programmes d’études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité ».* *Revue des sciences de l’éducation, XXX(3), 667-696.*

Kerbrat-Orecchionni, C. (1990). *« Les interactions verbales, tome 1 ».* Paris: A. Colin.

Kerbrat-Orecchionni, C. (2005a). *« Le discours en interaction. »* Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchionni, C. (2005b). *“Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement* Paris: Armand Colin.

Kim, J.-M. (2001). *« Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen »* (Thèse de doctorat), Université Lumière, Lyon [En ligne]. theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=362&action=pdf (Page consultée le 10 juin 2014)

Knoblauch, H. (2012).” « *Introduction to the special issue of Qualitative Research: video-analysis and videography* ». *Qualitative Research*, 12(3), 251-254.

Kucharczyk, R. (2009). « *Vers la compétence discursive à l’oral en classe de FLE* ». *Synergies*, (6), 77-89.

Kyrtziz, A., Ross, T. S. & Koymen, S. B. (2010). “*Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development*”. *Journal of Child Language*, 37(1), 115-144. doi: 10.1017/s0305000908009069

Lafontaine, L. (2001). « *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* ». (Doctorat Thèse), Université du Québec à Montréal, Montréal. 183

Lafontaine, L. (2011). « *Perceptions d’élèves et d’enseignants du secondaire au sujet de l’enseignement de l’oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone* ». *Québec français*, 161, 83-85.

Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. & Bergeron, R. (2007). « *Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles* ». Dans L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 2-41). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). « *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire* ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 47-66.

LeCunff, C. (2004). « *Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation.* » Communication présentée aux Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec.

LeCunff, C. (2012). « *Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction: un objet d'enseignement à définir* ». Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université.* (pp. 35-50). Montréal: Éditions Peisaj.

Legendre, A.(1989).young children special competence and their use of space in day-care centres. In B.H Schneider, G. Alliti, J Nadel & R. Weissberg (eds) social competence in development perspective.

Lehmann.D&Challe,O. (1992). « *Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique* » dans BEACCO J-C (2002) : L'approche par compétence dans l'enseignement des langues.

Lévine, J. (2001). « *Ateliers de philosophie de l'A.G.S.A.S.: Spécificités, pratiques et fondements théoriques*

Levy-Leboyer (1996). « *La gestion des compétences* ». paris , les éditions d'organisation p,26, 116-123.

Lippmann, M. (2003/2006). « *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* » (N. Decoste, Trad. 2e éd.). Bruxelles: de Boeck et Larcier.

Lions- Olivieri, M-L (2009). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Editions maison des langues. Paris, Armand.

Maor, D. (2000). “*Video analysis: adding another dimension to qualitative research.*” Communication présentée à annual meeting of American Educational research association, New Orleans.

Martineau, S. (2005). « *L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites* ». *Recherches qualitatives, Hors-Série(2)*,5-17.184
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.

MÉLS (2004/2006). « *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Montréal », Canada: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.

Meignant. A « analyse des emplois , formation et décision de gestions » éducation permanente ,12/1990 No 105

MÉLS (2007). « *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* ». Montréal, Canada: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Gouvernement du Québec.

MÉLS (2011). « *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement* ». Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (1969). « *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français.* » Québec: Service de l'information du ministère de l'Éducation.

MÉQ (1981). *Programmes d'études. Le français langue maternelle*. Québec: Gouvernement du Québec.

MÉQ (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Miled.M(1998), « La didactique de la production écrite en français langue seconde. Paris, Didier. Erudition.

Minier, P. (1998). « *La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage.* » Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Éds.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 261-284). Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

Mohammed, A (2015) « enregistrement audiovisuel » effectué à l'université de Nilen, faculté des lettres.

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.

Morand, Sophie (1984), *enseigner à communiquer en langue étrangère*, paris , Hachette.

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. 185 Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12.

Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2004). "Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom". *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.

Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe* (2e éd.). Paris: Points.

Najdyhor, D. (1998). « *La conduite d'un entretien en polonais langue étrangère* » Dans M. Souchon (Éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp. 459-470). France: Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Nonnon, É. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration ». *Langue française*, 112(1), 67-87.

Nonnon, É. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement: situations et tâches langagières. *Repères*, 17, 55-85.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.

Noyau.C (2014) « La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L et français. In ELAN 2014.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Palloti, G (2001) External appropriations as a participation strategy in intercultural multiparty Interaction” In Diluzio, S. Guenther, F. Orletti (ed.) *Culture in communication*.

Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12, 2-15.

Pekarek-Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 41-68). France: Presses Universitaires du Septentrion.

Pekarek-Doehler, S. (2006a). «Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 123-137.

Pekarek-Doehler, S. (2006b). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 4-45. 186

Pekarek-Doehler, S. (2007). L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche. Dans L. Gajo (Éd.), *Langues en contexte et en contact. Cahiers de l'ILSL no. 23* (pp. 125-136): Université de Lausanne.

Perrenoud, p(1997), « *L'approche par compétence durant la scolarité obligatoire, effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire*». Presse , université, FAPSE

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.

Piajet, J. (1936) *origin of intelligence in the childhood*. London :Routledge & Kegan Paul

Picoche, J. (2007) “ La reformulation base de l'enseignement du vocabulaire. *recherche linguistique* 29. « Usager et analyse de Reformulation , M.kara (éd)

Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral: construction sociale, construction cognitive. Dans M. Grandaty & G. Turco (Éds.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 225-258). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Plantin, C. (2005). L'argumentation, histoire, théories et perspectives. *Collection « Que sais –Je ? »* Presse universitaire de France.

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.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. France: Payot.

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

Puren, C (2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, le français dans le monde No 347.

Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?* UNESCO. Genève.

Rope & Tanguy(Dirs,) (1994) « *savoirs et compétences* » : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, paris, Le Harmattan.

Rochex-Jean-Yves. (1995), « *Le Sens de l'expérience scolaire* », paris, presse universitaire de France.

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).

Schneeberger, P. & Ponce, C. (2003). Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster*(37), 53-82.

Schutz A. ,(1962). « common sense and scientific interpretation of human Action », *collected papers*, I,1962

Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann. 187
Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec.

Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélaïr (Éds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-200). Montréal: Éditions Peisaj.

Simard, C., Dufay, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanç, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: de Boeck

#

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 511-523.

Tardif, J (2003) : « *Développer un programme par compétences de l'intention à la mise en œuvre, pédagogie collégiale* », VOL.16 No. 3 mars

Tochon, F. V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrook: CRP.

Toczec-Capelle, M. C. (2003). La coopération en classe: quels dispositifs? Perspective psychosociale. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 51-66). Bruxelles: de Boeck.

Toupin, L (1995). De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris, ESF.

Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. *L'apprentissage du philosophe*. Repéré le 15 mars, 2013, à <http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). "philosophy for children": a systematic review. *Research papers in education*, 19(3), 365-380.

- Trudel, L. Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors-Série(5)*, 38-45.
- 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.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31. 188
- Vasquez Pis, J. (1998). Enjeux didactiques et symboliques de la relation expert/apprenant. Dans M. Souchon (Éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp. 127-136). France: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Vergnaud, G (1995). Dossier –compétences. Introduction, performances humaines et techniques, 75-76, 8-12
- 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), 11-28.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (2e éd.; traduit par Hanfmann, E. & Vakar G.). Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society* (2e éd.; traduit par Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E)..Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

WIDDIWSON.H.G (1998), “skills, abilities and context reality” dans GRBE W. (éd): *foundation at second language teaching annual, reviews at applied linguistics* .VOL No 18 Cambridge university press.

WILKINS D.(1976): “*The lexical syllabus*”, Collins , London

Zarifan. P (1999) “ *Objectif, compétence*” Malmaison, édition liaison, (compte rendu).

Annexes : Enregistrements audiovisuels