

L'enseignement /apprentissage de l'argumentation orale au collège algérien

Hadbi Anissa (doctorante , université de Tlemcen)

Maitre –assistante A : université de Saida(Algérie)

Résumé :

La pédagogie du projet accorde à l'oral une place très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour assurer un enseignement de ce code, l'enseignant est appelé à favoriser les interactions en classe afin de permettre les échanges oraux entre l'enseignant et ses apprenants et entre les apprenants eux-mêmes pour apprendre à argumenter. Et pour cela, les concepteurs de nouveaux programmes proposent l'enseignement de cette matière sous différents aspects.

Mots clés : oral, interaction, argumentation, enseignement, apprentissage

Abstracts :

The pedagogy of the project grants to the oral a very important place(square) in the education / learning of a foreign language. To assure (insure) an education(teaching) of this code, the teacher is called to favor the interactions in class to allow the oral exchanges between the teacher and his learners and between the very learners to learn argumentation. And for it, the designers of new programs propose the education(teaching) of this material(subject) under various aspects.

Key words: oral, interaction, argumentation, education, learning

الملخص:

إن مشروع تعليمي يعطي عن طريق الفم مكان مهم جدا في تعليم / تعلم لغة أجنبية. لضمان تدريس هذا الرمز ، ويسمى المعلم لتعزيز التفاعل في الفصول الدراسية على السماح بتبادل عن طريق الفم بين المعلم والطلاب و بين الطلاب أنفسهم . و هذا البرنامج الجديد المصممين تقترح تدريس هذا الموضوع في جوانب مختلفة.

Introduction

L'enseignement de l'oral préoccupe tout le monde à l'école algérienne, y compris les enseignants et les concepteurs des programmes, qui cherchent, à chaque fois qu'il y a nouveau manuel scolaire, à réfléchir sur les meilleures méthodes pour assurer l'enseignement de cette matière. Actuellement, cette dernière, prend sa vraie place en pédagogie du projet, qui donne une aussi grande importance à l'oral qu'à l'écrit. D'après les didacticiens¹, ce sont deux codes qui s'entremêlent et se complètent.

Comme affirment les didacticiens, enseigner la langue étrangère nécessite l'installation des compétences à l'oral chez les apprenants, c'est-à-dire leur apprendre à communiquer. En 4AM, le discours enseigné est l'argumentatif². Ce discours n'est pas choisi au hasard. Certes, les apprenants apprennent le français langue étrangère. Donc ils sont obligés d'étudier tous les genres de discours. Mais, il faut mentionner que l'argumentation peut être au service de l'apprentissage de l'oral chez ces apprenants. En effet, les situations d'argumentation leur permettent de communiquer et de réinvestir leurs acquis, d'une part .d'autre par, il faut signaler que les apprenants sont tout le temps confrontés à des situations d'argumentation.

Vu l'importance de ce genre de discours, il s'avère important de montrer aux apprenants comment s'inscrire dans des situations argumentatives, quelles sont les stratégies à suivre

pour argumenter afin de convaincre et comment organiser le discours en utilisant les connecteurs. Toute cette démarche montre l'importance de l'argumentation dans les pratiques scolaires car c'est dans ces situations argumentatives que se construisent les interactions dans un savoir. Et du moment que la pédagogie du projet inscrit les apprenants dans le groupe, le discours argumentatif peut leur permettre ceci et à partir de la confrontation des points de vue que les apprenants pourraient participer aux échanges

Mais comment les enseignants doivent-ils procéder ? D'ailleurs la problématique que nous nous sommes posés est la suivante : au cœur de l'approche par compétences, le projet favorise l'interaction donc la prise de parole. Pourquoi les enseignants n'arrivent-ils pas à installer ces compétences argumentatives à l'oral malgré la didactique du projet ?

Et comme hypothèses, nous supposons que les enseignants ne gèreraient pas les interactions en classe, car c'est une nouvelle démarche et les notions d'interaction, pédagogie du projet et argumentation ne seraient pas bien cernées dans les documents officiels ce qui les mèneraient à continuer à monopoliser les cours. Notre démarche se base sur l'analyse des interactions en classe du FLE au collège Ain Sbaa Ali à Ghazaouet.

1- Définition de l'argumentation selon l'approche interactionnelle

De point de vue de De Castera (2001 : 58) : « l'argumentation est une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées, des causes, à en combattre d'autres, et donc à transmettre à autrui sa pensée ou à comprendre celle d'autrui ». L'auteure nous montre les points essentiels de l'argumentation et qui sont une situation de communication où celui qui argumente doit défendre une idée et agir sur les autres et prendre en compte leur vision. Elle s'inscrit dans une situation purement interactionnelle.

Quant à Ruth Amossy (2010 : 31-32), elle propose la définition qui dit que l'argumentation s'inscrit toujours dans un type et un genre de discours. Elle affirme que l'argumentation dans le discours vise plusieurs approches et qui sont : « 1-une approche langagière, que nous avons évoquée dans l'approche linguistique 2-une approche communicationnelle. L'argumentation vise un auditoire et son déploiement ne peut se comprendre en dehors d'un rapport d'interlocuteur. La construction d'une argumentation -son articulation logique- ne peut être dissociée de la situation de communication dans laquelle elle doit produire son effet ; 3- une approche dialogique. L'argumentation veut agir sur un auditoire et doit de ce fait s'adapter à lui. Elle participe de l'échange entre partenaires même lorsqu'il s'agit d'une interaction virtuelle où il n'y a pas de dialogue effectif. Qui est plus est, elle intervient dans un espace d'ores et déjà saturé de discours, où elle réagit à ce qui s'est dit et écrit avant elle, elle est prise dans une confrontation de points de vue dont participe même lorsqu'il n'y a pas polémique ouverte ou dissensus déclaré »

Néanmoins, elle ajoute que l'argumentation se définit dans une approche dialogique donc dans une situation interactionnelle du moment que celui qui argumente va agir sur son auditoire et participer aux échanges. Elle affirme que c'est une confrontation de points de vue et chacun des participants veut influencer les autres qui seront amenés soit à accepter ou refuser.

Donc, pour résumer, argumenter c'est mettre en œuvre un raisonnement logique dans une situation de communication qui implique l'orateur et l'auditoire avec une intention bien précise. Qui dit situation de communication dit un espace bien précis. Et dans notre cas, les apprenants sont inscrits dans l'espace classe. L'argumentation vise à changer le point de vue de son interlocuteur. Cela ne veut pas dire que cet interlocuteur est un objet à faire manipuler mais il s'agit plutôt de partager ce point de vue avec lui, agir sur lui. C'est un mode de pensée, une façon de voir les choses qui se situe dans un échange entre deux ou plusieurs personnes dans une situation de communication.

Sur ce point, nous constatons qu'Amossy (2010) fait allusion au débat parce que cette situation permet d'avoir des visions convergentes et divergentes et peut déclencher une situation d'argumentation entre les interlocuteurs.

De leur côté, les concepteurs des programmes (2005 : 13) disent que : « ...L'argumentation suppose donc une situation d'échange où l'émetteur (l'argumentateur) essaye de convaincre le récepteur (l'argumentataire)... ». Dans cette définition, nous remarquons qu'ils rejoignent les auteurs en disant que l'argumentation s'inscrit dans une situation d'échange où chacun essaye d'influencer l'autre et l'inciter à changer son point de vue. Par exemple, nous avons mentionné plus haut que les apprenants sont amenés à réaliser des projets sur les droits des enfants. Dans ils seront inscrits dans des situations d'argumentation. Le jour de la présentation, il y aura un échange d'idées, confrontation des opinions, par exemple nous pouvons avoir des apprenants qui pensent que les enfants sont mal traités, d'autres non. Et c'est là qu'il peut y avoir une interaction, au moment où chacun essaye d'interagir sur l'autre et l'amener à le joindre à son raisonnement. D'un autre côté, il peut y avoir des situations d'interaction dans la première séance de la séquence qui est l'oral. L'enseignant peut déclencher un débat à partir d'un document authentique sur les droits des enfants. Cette situation permet l'interaction enseignant/apprenants et apprenants / apprenants. Ceci permet d'avoir différentes opinions et inscrire les apprenants dans des situations d'interactions, d'échanges en classe. Et c'est à ce niveau que les apprenants apprennent à prendre la parole et argumenter à l'oral.

Sur le plan didactique, nous remarquons la concordance des propos de quelques auteurs cités plus haut sur les notions de l'objectif de l'argumentation et l'interaction qui sont deux éléments essentiels dans l'argumentation, sauf qu'il y a un élément qui paraît aussi essentiel, c'est l'implication des participants qui sera marquée par l'utilisation de la première et la deuxième personne du singulier (je , tu) ou du pluriel. Ceci marque la présence de ces derniers.

Pour résumer, les apprenants doivent être capables de présenter clairement leur point de vue concernant le thème proposé : « les droits des enfants » pour convaincre l'auditoire (leur enseignant et les leurs camarades) en utilisant des arguments solides. Ils sont amenés à choisir un droit, présenter des arguments en donnant des exemples. Donc si nous considérons que l'argumentation a pour objectif de convaincre (interagir), nous pensons qu'il doit y avoir un échange au moment de la présentation du projet et les apprenants doivent prendre en considération leur public qui n'est que leur enseignant et les autres apprenants.

2. L'enseignement de l'argumentation en 4AM

2.1 L'argumentation dans les programmes algériens

Cela fait douze ans que le système éducatif algérien a changé. La démarche suivie est celle du projet. Le système de la réforme vise à installer des compétences chez les apprenants à tous les niveaux. Selon les objectifs tracés, cette démarche permet à l'apprenant d'enrichir ses connaissances, comprendre et produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de communication. Le choix des programmes proposés était basé sur les types de textes qui obéissent à un souci didactique. Les concepteurs des programmes (2005) se posent toujours la question : quelle démarche suivre pour enseigner ces types de textes ? Cependant, ils affirment que cette typologie des textes permet à l'apprenant de construire un savoir et un savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure des compétences plus complexes dans le cycle secondaire

Selon le point de vue de la commission nationale des programmes, les types de textes sont d'autant plus importants dans le cycle moyen parce qu'ils représentent une transition incontournable vers les formes du discours enseigné qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire. Ils ajoutent aussi qu'il doit y avoir une continuité dans ce

cycle où les apprenants apprendront un autre genre d'argumentation qui est le pour et le contre.

Néanmoins, dans la classe de langue, tout apprentissage a besoin d'une progression bien tracée aux besoins des apprenants. En situation d'apprentissage, l'enseignant consiste à aider, guider et orienter ses apprenants. Il développe la situation-problème. Au cas où l'apprenant rencontre des difficultés, il peut intervenir par les critères de suggestions, propositions...etc

Alors nous ne pouvons pas porter intérêt à l'enseignement du discours argumentatif sans savoir ce que proposent et pensent les concepteurs des programmes du système de la réforme dans l'école algérienne. Ces derniers (2009) affirment qu'ils créent des situations pour prendre en charge, d'une manière méthodique et dans un cadre coordonné, la mise en place d'une politique éducative conséquente et continue et qui donne la possibilité d'avoir de bons résultats au niveau de l'oral et de l'écrit. Les concepteurs insistent sur une mission essentielle : le renforcement des valeurs identitaires qui lient les enfants à leur entourage (la société), leur pays, son histoire et son espace géographique. Ils (2009 :3) ajoutent que le système de réforme repose sur : « -l'impératif de restituer à l'élève la place qui lui revient dans le processus d'enseignement/apprentissage. -la nécessité de transformer le modèle pédagogique en vigueur, qui congère la prééminence au savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/restitution des connaissances en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétence à exercer son esprit critique.- la préparation de l'apprenant à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie. »

En sommes, en quatrième année moyenne, il s'agit de permettre à l'apprenant de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication plus complexes à travers la compréhension et la production du texte argumentatif. A mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours de cycle pour faire face à des situations extrascolaires (vie active).

2.2 L'argumentation à l'oral

Ce type d'argumentation dépend de l'interaction entre les participants qui se fait oralement où chacun d'eux cherche à convaincre l'autre. Par la prise de parole, il s'impose, son implication personnelle devient très forte. L'échange se fait oralement en respectant les normes de discours. Le contenu argumentatif est présenté d'une façon explicite. A l'oral, l'objet de l'argumentation se construit progressivement sous l'effet de l'interaction. Les interlocuteurs utilisent les ajouts, les reprises, les reformulations et l'intervention de l'autre.

D'autre part, l'argumentation orale met l'apprenant en situation d'apprentissage. Elle lui permet la maîtrise des moyens linguistiques et une habitude de la socialisation et de l'écoute au sein du groupe. Et l'école est le meilleur milieu qui favorise l'apprentissage pour les apprenants. Il leur permet de construire leurs apprentissages et c'est aussi un lieu de socialisation. L'argumentation comme genre de discours participe à la construction de ces trois lieux éducationnels (Roxane Gagnon, 2007). Elle affirme aussi que l'argumentation orale joue un rôle très important dans les pratiques sociales. En classe, l'enseignant essaye de faire évoluer ou progresser l'argumentation orale. Ceci lui permettra d'organiser ses actes, clarifier les interventions, d'anticiper les difficultés possibles pour établir un programme bien déterminé en fonction des objectifs généraux et particuliers en fonction des besoins de ses apprenants et mettre en œuvre des outils et des attitudes à développer (Masson, 2000).

Cependant, l'argumentation orale met en jeu le contenu des thèses et la nature des interactions entre les intervenants. Cela ne se fait pas seulement par un choix des arguments mais dans l'organisation de ces derniers grâce à des connecteurs ainsi le déroulement de la conversation sera cohérent.

Alors, pour apprendre aux apprenants à argumenter, il faut travailler deux points. en premier lieu, le contenu qui se fait par des activités linguistiques sur l'utilisation des connecteurs, l'analyse des documents enregistrés menant à une étude du message oral. En second lieu, les sujets en formation qui se fait par une évaluation des débats, ce qui permet aux apprenants d'écouter les autres. Ensuite, situer leur prise de parole par rapport aux intervenants.

3. Les interactions argumentatives

Selon les concepteurs de programmes(2009), en Algérie, la pédagogie du projet vise à installer des compétences chez les jeunes apprenants de la 4 AM en suivant un apprentissage par interaction. Voyons ce que proposent les didacticiens comme définition pour la notion de l'interaction. Orecchioni (1990 :5) affirme que : « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Donc d'après cette citation, l'interaction implique des interlocuteurs qui échangent des idées ayant un caractère d'influence les uns sur les autres. Donc les participants sont inscrits dans une situation où chacun a sa part de parole et essaye d'interagir sur les autres. Et dans notre situation, il s'agit de convaincre les autres camarades et l'enseignant. Donc, ils seront inscrits dans une situation de communication constituée par un jeu d'influence.

Quant à Jean Beacco (2007 :123), il cite Goffman qui propose la définition suivante : « par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme "rencontre" pouvant aussi convenir ». Nous remarquons que l'auteur nous propose une définition du point de vue pragmatique qui inclut une rencontre entre les participants dans un espace qu'est la classe pour les apprenants.

Quant à Jean Pierre Cuq (2003 :135), il ajoute que : « chez les psycholinguistes, en didactique et en psychologie du développement, l'accent est mis sur les liens entre interaction, acquisition et apprentissage... »

Nous remarquons que l'auteur met l'accent sur trois notions très importantes ayant une relation étroite et qui sont : Interaction/ acquisition/apprentissage, Donc nous comprenons qu'à travers l'interaction, les apprenants acquièrent des connaissances, donc il y a apprentissage.

4. Recueil de données et constitution du corpus

Pour réaliser les objectifs de notre recherche, nous avons travaillé dans une classe de quatrième année moyenne (l'année scolaire 2012/2013) de collège Ain Sbaâ Ali à Ghazaouet. Il se situe au sud de la ville. Il peut accueillir sept cent (700) apprenants. La moitié est des demi-pensionnaires. La classe se compose de trente neuf (39) apprenants : vingt et un (21) filles et dix-huit (18) garçons. Ils ont un niveau acceptable (11/20 la moyenne de la classe). Le nombre de bons apprenants est de quinze (15) dont neuf (9) filles et six (6) garçons. Ces résultats sont donnés, par leur enseignante, suite à des évaluations formatives (devoirs surveillés et composition). Ils ont cinq (5) heures de français par semaine. Une séance d'une heure par jour. Cette classe se compose de 60% de villageois et 40% citadins. Leur enseignante leur enseigne depuis deux ans. Le directeur de l'établissement et l'enseignante ont accepté facilement de coopérer. Cette dernière nous a beaucoup aidés dans la réalisation des films. Les apprenants aussi et nous avons filmé dans de bonnes conditions sans une contrainte. Ils étaient avertis de notre présence, l'enseignante les a prévenus à l'avance de notre présence et à être filmés. L'atmosphère était détendue. Le premier film concerne l'oral : la présentation du projet. Le fait de filmer nous aide à mieux observer et analyser le côté non verbal dans notre analyse.

Notre démarche est qualitative et quantitative. D'une part, elle est qualitative dans la mesure où l'analyse se base sur l'interprétation en utilisant différentes théories sur le corpus oral réalisé (les films) et transcrit. Le corpus a été réalisé dans un contexte didactique, en classe qui est une situation institutionnelle. Nous avons décrit puis analysé le film selon les théories de Gracia Debanc (1999) et Claire Kramsch (1991). D'autre part, elle est quantitative parce que nous nous sommes intéressés au nombre de prise de parole de l'enseignante et ses apprenants. Cette lecture statistique nous permettra de chercher pourquoi certains apprenants ont pris la parole plus que d'autres et pourquoi d'autres se sont abstenus.

5. Les conventions de transcription

A travers notre recherche, nous avons remarqué que les didacticiens proposent plusieurs systèmes de transcription. Ces derniers ne sont pas universels. Donc nous avons essayé de chercher un système qui convient le plus avec notre corpus et nous aide à faire une transcription compréhensible et simple. Et nous avons opté pour le système de transcription de Estelle Verstraete (Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, N°33, 2000)

6. Analyse du corpus (sur le plan interactionnel)³

6.1 Ambiguïté de tâches

Au début de la séance, l'enseignante demande à ses apprenants de regarder le film et de prendre notes, de relever les droits des enfants. Elle dit dans le tour de parole :

9P :.../ nous allons lancer le projet/ et nous allons voir des vidéos concernant les droits de l'enfant/ au fur et à mesure/ moi je vais présenter les vidéos/ et vous allez essayer de prendre des notes/ vous allez surtout essayer de relever les droits des enfants/ vous allez essayer de découvrir quels sont les droits de l'enfant//...

Alors que lors de la projection de la vidéo, c'est l'enseignante qui commence à donner quelques droits des enfants en suivant les images diffusées. Elle diffuse 4 vidéos d'environ 4 minutes pour chacune. Elle fait une diffusion successive.

A la fin, elle demande aux apprenants de donner leur point de vue en disant :

15 P :.../ quel est votre point de vue vis-à-vis du thème/...

Les apprenants reprennent tous les droits cités par l'enseignante. A la fin de la séance, elle leur demande de prendre leurs cahiers et d'écrire ce qu'ils pensent des droits des enfants. D'après ce que nous venons d'analyser, les exemples montrent que les décisions et les consignes données par l'enseignante peuvent créer des confusions parce que c'est une séance d'oral. Au début, elle les incite à parler en posant des questions mais à la fin de la séance, les apprenants se contentent de faire une lecture de ce qu'ils ont écrit mais pas de créer un débat oral et il n'y a que deux apprenants qui utilisent les verbes d'opinion dans les tours de parole :

62 Abd :.../ je pense que il faut=

63 P : qu'il faut

64 Abd : qu'il faut faire un barrage à la violence pour les enfants.

70 Ikr :.../ c'est pour ça je pense qu'il faut réagir.

Les exemples cités illustrent les difficultés rencontrées dans les tâches demandées. Nous remarquons que les apprenants n'ont pas compris la consigne : « prendre des notes », nous les voyons sur la vidéo, ils ne font pas cette activité. Ils se sont contentés d'écrire à la fin ce qu'ils ont compris des vidéos et des explications de leur enseignante alors que l'objectif est d'amener les apprenants à s'exprimer à l'oral, et exprimer leur opinion, argumenter, dans notre cas, donc travailler la langue étrangère au niveau linguistique et sémantique.

La stratégie suivie par les apprenants (le fait de reprendre les droits cités par l'enseignante) nous fait penser à deux hypothèses : soit les apprenants ne connaissent pas

tous les droits et ils se contentent de répéter, soit ils ont des difficultés à s'exprimer en langue étrangère et par peur de faire des erreurs, ils reprennent les propos de leur enseignante.

6.2 Ambigüité de rôles

L'enseignante pose des questions pour inciter ses apprenants à parler. L'objectif de la question est soit didactique ou communicatif. Cependant, nous avons remarqué que dans des passages, elles n'ont ni l'un ni l'autre mais montre le rapport de force entre l'enseignante et ses apprenants. Par exemple :

2P :.../ qu'est ce qu'un texte argumentatif et c'est la base de la quatrième année/ qu'est ce qu'un texte argumentatif/ comment définir un texte argumentatif/ alors c'est quoi un texte argumentatif

L'enseignante répète la même question 4 fois en changeant la structure. Dans le passage qui suit, elle reprend à chaque fois ce que disent ses apprenants.

27 P : l'enfant a le droit=

28 Sam : d'aller à l'école

29 P: d'aller à l'école/ chaque enfant/ tel qu'il soit pauvre ou riche/ il a le droit d'étudier et d'aller à l'école/ un autre droit/ Rayan.

30 Rad : l'enfant à le droit de jouer

31 P : l'enfant a le droit de jouer/ il a le droit de vivre son enfance/ il le droit de vivre son enfance/ encore

32 Nad : l'enfant a le droit d'être bien soigné

33 P : oui/ d'être soigné/ s'il est malade/ on le soigne/ même si sa famille n'a pas d'argent/ c'est un droit/ encore/ Ikram

34 Ikr : l'enfant a droit/ a droit à la protection.

35 P : a le droit à la protection/ on doit le protégé / toute forme d'exploitation/ toute forme.

Nous remarquons que l'enseignante répète, à chaque fois, les réponses de ses apprenants en ajoutant d'autres reformulations à la même idée. Cet usage abusif des répétitions s'explique par le fait que l'enseignante veut maintenir le contrôle sur la conduite des discours. Ceci explique sa supériorité linguistique. Cette supériorité s'exprime par les différentes reformulations de la même idée. Elle procède aussi par une autre méthode pour inciter ses apprenants à parler. Elle donne le début des mots et les laissent terminer par exemple :

39 P :.../ dont il a besoin/ donc on ne doit pas le faire/ tra :::

40 EEE : travailler

A travers cet exemple, nous remarquons que l'enseignante aide ses apprenants à trouver le mot exact pour terminer la phrase, et des fois en faisant allusion aux images projetées dans les vidéos, les apprenants essaient de terminer les phrases et trouver les droits par exemple :

11 P :.../ les droits les plus importants / le 20 novembre est une journée consacrée aux droits des :::

12 EEE : enfants

13 P :.../ le droit à l'enseignement/ d'aller à l'école/ le droit de :::

14 Ami(garçon) : de jouer

17 P : oui/ encore/ Amine est ce que les enfants sont bien traités dans le monde

18 Ami (garçon) : non

19 P : non les enfants sont :::

20 Ami (garçon) : mal traités

23 P : l'enfant a le droit de s'exprimer/ qu'est ce que ça veut dire/ de s'exprimer/ l'enfant a le droit de s'exprimer/ il a le droit de/ de/ oui=

24 EEE : de parler

27 P : l'enfant a le droit=

28 Sam: d'aller à l'école.

Dans l'exemple que nous venons de proposer, l'enseignante s'est basée sur les images et la gestuelle, des moyens non verbaux pour inciter ses apprenants à trouver les mots convenables. Elle s'interrompt volontairement en utilisant une intonation montante, c'est une stratégie pour amener les apprenants à parler.

A travers cette première analyse, nous avons essayé de voir comment sont les interactions entre les participants (enseignante/ apprenants) au niveau des intentions des tâches et des rôles. Il s'agit bien d'interaction qui porte plus sur la forme que sur le contenu du thème proposé. Nous avons remarqué qu'il y a un rapport de force exprimé à travers la langue étrangère de la part de l'enseignante. La séance est une séance d'oral où l'enseignante négocie le thème avec ses apprenants, ceci est la priorité qui doit figurer dans les interactions, pas sur la forme du projet parce que les apprenants sont en 4^{ème} moyenne, ils ont un savoir sur ce qu'un projet parce qu'ils ont déjà 7 ans de formation.

6.3 Les tours de parole, thèmes et corrections

6.3.1 Tours de parole

Dans le film, le tour de parole contribue à la construction du thème et l'activité proposée parce que la conduite des activités de classe est déterminée par des forces, c'est l'enseignante qui propose le thème par rapport à ce qui est proposé dans les programmes scolaires.

1P : Nous allons entamer le projet n° 2/ qui a comme thème/ les droits=

2 EEE : les droits des enfants

3 P : les droits des enfants/ nous avons pris une partie concernant les droits des animaux / nous allons passer maintenant aux droits des enfants/ alors nous allons passer du texte argumentatif explicatif/ au texte narratif/ nous allons raconter/ ...

Le tour de parole est mené parallèlement au discours, l'enseignante propose des questions, les apprenants répondent. Donc, l'interaction est limitée à des échanges de longueur minime, des répétitions à l'avance en suivant le thème proposé qui est les droits des enfants. Cependant, l'enseignante commence le cours par le lancement du projet (le thème). Ensuite, elle leur demande de faire un rappel de la définition de l'argumentation. Puis elle projette les vidéos, pose des questions et demande à ses apprenants de citer les différents droits des enfants. Elle reprend des passages concernant les droits en ajoutant des explications. A la fin, elle leur demande de faire une activité écrite. Il s'agit de rédiger les droits des enfants et de dire ce qu'ils pensent. Cette activité sera suivie d'une lecture faite par les apprenants.

3 P :.../ comment peut on définir un texte argumentatif/ alors c'est quoi un texte argumentatif/ Hachem.

4 Hac : c'est un texte qui contient des arguments pour défendre une chose.

5 P : très bien/ encore/ pour justifier un choix/ convaincre/ nous allons insister sur la structure du texte argumentatif/ nous avons dit que le texte argumentatif comprend une thèse/ comprend des :::

6 EEE: des arguments

7 P : des arguments/ et comprend surtout/ un point de=

8 EEE : de vue.

9 P : un point de vue/ je vous demande à chaque fois de respecter la structure du texte argumentatif / commençant par la thèse/ problème posé/ de quoi/ ou quel est le thème que nous allons défendre/ ensuite je donne les argument/ c'est – à- dire que je suis pour ou pour contre/ et à la fin/ je conclus mon travail/ alors maintenant nous allons passer à la première séance/ la séance de l'oral dans laquelle nous allons présenter le projet/ nous allons lancer le projet/ et nous allons voir des vidéos concernant les droits de l'enfant/ au fur et à mesure/ moi je vais présenter les vidéos/ et vous allez essayer de prendre notes/...

38 Nad : ils ont le droit d'être bien nourris.

39 P : d'être bien nourris/oui/la nourriture/ ce sont de simples droits qu'un enfant demande/ dont il a besoin/ donc on ne doit pas le faire/tra :::

40 EEE : travailler

41 P : travailler/ le laisser souffrir/ nous allons voir par la suite un texte d'un enfant/ qui a commencé à travailler à l'âge de 4 ans/ il a été mal traité/ donc de le faire travailler/ et de l'exploiter/ il n'a pas le droit de l'exploitation/ alors donc/ ou va faire le projet des droits/ citer les différents droits/ ce que nous cherchons/ ce que nous cherchons maintenant/ ce que vous allez donner votre point de vue concernant les droits de l'enfant/ et en même temps/ en même temps argumenter/ comment je vais argumenter/ je vais argumenter en essayant de m'appuyer sur les droits de l'enfant/...

Dans ces deux exemples, nous remarquons que tout est structuré, les réponses des apprenants sont brèves. Quant à l'enseignante, elle prend une grande part de la parole dans les tours de parole 9 et 41. Ce contrôle rigide de la parole ne donne pas l'occasion aux apprenants de s'entraîner aux stratégies de prise de parole en langue étrangère. Elle peut laisser plus l'occasion aux apprenants pour s'exprimer. Par contre, nous remarquons qu'elle prolonge une partie de discours avec deux apprenants en disant :

25 P : .../alors un autre droit/ Samira

26 Sam : le droit d'aller à l'école

27 P : l'enfant a le droit/

28 Sam : d'aller à l'école

29 P : l'enfant a le droit d'aller à l'école/ chaque enfant/ tel qu'il soit pauvre ou riche/ il a le droit d'étudier et d'aller à l'école/ un autre droit / Rayan

17 P : oui/ encore/ Amine est ce que les enfants sont bien traités dans le monde

18 Ami (garçon) : non

19 P: non les enfants sont=

20 Ami(garçon) : mal traités

21 P : mal traités dans le monde entier.

Nous remarquons qu'à travers ces 2 exemples, l'enseignante prolonge la discussion avec ces deux apprenants. Pour le premier, elle voulait que Sam reprenne toute la phrase "l'enfant a le droit d'aller à l'école", alors qu'elle ne se contente de dire uniquement "d'aller à l'école". Mais l'enseignante n'insiste pas, c'est elle qui reprend toute la phrase dans le tour de parole 29. Par contre, dans le 2^{ème} exemple, elle aide Ami à trouver les mots et la réponse convenable. Dans le tour de parole 19, elle ne termine pas la phrase, et c'est Ami qui l'a terminée en donnant la réponse exacte en disant : "sont mal traités".

6.3.2 Réparation et correction

Nous avons remarqué que quelques apprenants, qui sont intervenus durant cette séance, ont fait beaucoup d'erreurs sur le plan linguistique et discursif. L'enseignante a tout de suite corrigé ces erreurs pour que les apprenants continuent leur intervention. Par exemple dans les tours de paroles :

72Ray : l'enfant a le droit de vivre/ il est en train de souffrir/ des enfants a beaucoup/ de droits=

73 P : ont des droits

74 Ray : ont beaucoup de droits/ comme le droit d'être au milieu de famille/ et le droit de vivre libère=

75 P : vivre libre

76 Ray : libre/ et le droit de nourri/ et d'être soignés/ alors je pense que il est important de respecter ses droits.

77 P : très bien/ oui

Dans ce premier exemple, Ray commet une erreur au niveau de la conjugaison dans le tour de parole 72, l'enseignante intervient pour la corriger. Ray fait une autre faute de

conjugaison dans le tour de parole 74. Elle ignore que le verbe « vivre » est du 3^{ème} groupe pas le 1^{er}.

A ce niveau l'enseignante corrige mais dans le tour de parole 76, Ray ne se corrige pas, elle continue sa phrase qui a été corrigée par l'enseignante parce qu'elle a eu des difficultés à prononcer le mot "libre". Elle fait des fautes dans le tour de parole.

76 Ray : de nourri/.../ aussi alors je pense que il est.../

L'enseignante ne la corrige pas. de son côté, Ray ne se corrige pas aussi. Et de leur côté, les apprenants n'interviennent pas pour corriger.

Dans l'exemple qui suit, nous allons remarquer qui c'est l'apprenant qui se corrige lui-même.

78 Ili:.../ le droit de la protection/ le droit de/ le droit de la protection contre la guerre/ le droit de la protection=

79 P : alors'''/ alors'''

80 Ili : le droit à la protection d'exploitation dans le travail / et comme tous les enfants jouer/ le droit de jouer/ de vivre en paix/ et d'aver un nom.

81 P : d'avoir

82 Ili :.../ d'avoir un nom

Dans le tour de parole 78, Ili commet une erreur au niveau de la grammaire. L'emploi de la préposition "de" à la place de "à". Nous avons remarqué que l'enseignante l'arrête en utilisant une intonation montante qui est marquée par l'emploi de : alors''' dans le tour de parole 79. A ce moment, Ili se corrige et dit : "le droit à la protection" au lieu de : "le droit de la protection". Il fait une faute de conjugaison dans le tour de parole 80. Nous remarquons qu'il ne connaît pas l'infinitif de l'auxiliaire avoir : "d'aver", l'enseignante le corrige et dit :

81 P : d'avoir

82 Ili :.../d'avoir un nom/

En classe de langue, l'enseignante corrige souvent, automatiquement les erreurs commises par ses apprenants. Ceci les empêche de les commettre une deuxième fois, et de bien communiquer en langue étrangère.

Par ailleurs, les tours de parole sont distribués et redistribués par l'enseignante. Cette procédure a un effet immédiat sur le climat de la classe. Tout est organisé, les apprenants, à leur tour, attendent l'autorisation de l'enseignante pour prendre la parole. Ceci dit qu'elle contrôle le discours, annonce le thème, donne les consignes, explique, répète les réponse des apprenants en les accompagnant par d'autres explications, en donnant aussi des exemples et en corrigeant ses apprenants quand ils font des erreurs. Or ce qui est à signaler est que l'enseignante ne négocie pas le thème et les travaux des groupes avec ses apprenants. Elle se contente seulement de travailler les supports. Ensuite, elle pose des questions sur les droits des enfants. Et à la fin, elle leur demande de rédiger ce qu'ils pensent sur ces droits. Et les apprenants ne se contentent que d'une lecture de leurs paragraphes. Par ailleurs, nous avons remarqué que l'enseignante occupe une grande part de la parole (43 tours sur 75 soit 60%). Donc le rôle de l'enseignante ne s'arrête pas à ce niveau. Il serait préférable qu'elle introduise une autre forme de discours et de mettre en place une réflexion sur les processus discursifs. Dans notre cas, c'est la négociation du projet pour en faire un objet d'enseignement et apprendre aux apprenants à prendre la parole et à s'exprimer en langue étrangère. Ceci favorise plus d'interactions en classe de langue. N'oublions pas que les apprenants savent déjà leur rôle et le rôle de leur enseignante. Ils savent qu'ils doivent répondre aux questions posées et que leur enseignante attend d'eux des réponses correctes. Donc ils ont tendance à se méfier de tout format d'interaction qui ne répond pas aux attentes de leur enseignante. Une bonne réflexion sur les distributions des rôles et des tâches favorise plus d'interaction afin de développer les compétences linguistiques et communicatives chez ces jeunes apprenants.

Conclusion

L'argumentation orale (Nicole D'Almeida, 2011) s'inscrit dans une situation de communication où il n'y a pas que le message qui est pris en considération mais aussi le public. En effet, s'intéresser à l'étude de l'argumentation orale nécessite un intérêt envers le contenu, le mode de transmission du message ainsi que la relation entre les participants.

Au cœur de l'approche par compétence, il est dit que la pédagogie du projet favorise les interactions donc la prise de parole sauf que ce que nous avons remarqué, lors de notre analyse, est que les apprenants le font d'une façon timide (32 tours contre 43 tours de parole pour l'enseignante) et c'est toujours les mêmes apprenants qui prennent la parole.

Selon Nonnon (1999), les interactions argumentatives sont constructrices de nouveaux savoirs, alors que lors de notre analyse, nous avons remarqué l'absence des interactions verticales⁴ (apprenants/apprenants) et que l'enseignante prenait une grande part de parole. Il

est clair que les interactions argumentatives sont une occasion, pour les apprenants, d'apprendre et de réinvestir leurs acquis et pour les enseignants d'évaluer l'apprentissage de

leurs apprenants afin de pouvoir déterminer leurs difficultés et y remédier par la suite (Nonnon, 1999). Ceci confirme notre hypothèse sur la démarche de l'enseignante qui ne favorise pas les interactions en classe et ne laisse pas l'occasion aux apprenants de prendre la parole.

En résumé, nous disons que la tâche de l'enseignant s'avère complexe et ne se limite pas à la notion d'enseignement/apprentissage mais il est amené à réfléchir sur un type d'activités à proposer pour amener ses apprenants à argumenter à l'oral et interagir en classe.

Par conséquent, nous estimons, d'après cette modeste expérience, que l'enseignant est invité à exploiter des activités ainsi que les compétences de ses apprenants en classe pour les amener à s'inscrire dans différentes situations de communication

Notes :

¹ La pédagogie du projet consacre une place importante à l'oral. Il est enseigné comme une matière à part entière

² En 4AM, le discours argumentatif est enseigné d'une façon implicite. Les apprenants utilisent tout le vocabulaire spécifique à l'argumentation (les verbes d'opinion, les arguments, l'opinion...)

³ Nous avons choisi d'analyser les interactions en suivant des critères proposés par Claire Kramsch dans son livre : Interaction et discours dans une classe de langue

⁴ ce sont les interactions les plus demandées dans une classe du FLE par les fondateurs de la pédagogie du projet

Bibliographie :

- Amossy, R, 2010. L'argumentation dans le discours. Paris : Armand Collin
- Beacco, J-C, 2007. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier
- Bordalo, I et Ginestet, J-P, 2009. Pour une pédagogie du projet. Paris : Hachette
- Breton, P,2009. L'argumentation dans la communication. Paris : la Découverte
- Cornaire , C et Germain, C,1998. La compréhension orale.Paris : clé internationale
- Cuq, J- P, 2003. Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : clé international
- De Castera, F, 2001. L'argumentation au lycée. Paris : Ellipes
- Defay, J-M,2003. le français langue étrangère et seconde. Paris : Mardaga
- D'almeida, N, 2011. L'argumentation. Paris : Les Essentiels d'Hermès
- Douaire, Jacques,2004. Argumentation et disciplines scolaires. Lyon :INRP
- Document programmes 4AM, juillet 2005
- Doury, M et Moirand, S ,2004. l'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation .Paris : Presse Sorbonne Nouvelle
- François, F,1993. Pratiques de l'oral. Paris : Nathan
- Garcia Debanc, C et Plane,S,2004. Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?. Paris: Hatier
- Garcia- Debanc C, 1999 . Evaluer l'oral, in Pratique n°103/104, (pp 193-212)
- Guide du professeur 4AM, 2006. ONPS
- Kramsch, C, 2005, Interaction et discours dans la classe de langue. Paris : Didier
- Moeschler, J, 2005, Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours. Paris : Didier
- Nonnon, E,1999. l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique. Aperçu des ressources en langue française , revue française de pédagogie 129 p 87à 131, INRP Paris
- Orrechionni , K,1994. les interactions verbale. Paris : Armand Collin
- Rabatel, A, 2009. Homo Narrans. Paris : Lambert-Lucas

Les signes de la transcription :

/ pause courte

// pause moyenne

/// pause longue

''' intonation montante

: allongement d'une syllabe

= interruption

P : professeur**EEE** : apprenants parlant en même temps**Les apprenants** : les initiales de leurs prénoms (3 premières lettres)**xxx** : séquences non identifiables (segments incompréhensibles), selon la longueur