

Pour un développement de la compétence interactionnelle à l'oral en FLE

BOURDIME Lakhdar
Université de Tlemcen

Résumé

L'article que nous proposons est issu de notre thèse doctorale en phase de finalisation. Il présente une réflexion sur l'observabilité et l'évaluation de la compétence d'interaction à l'oral des apprenants de FLE en contexte scolaire algérien. En effet, les études sur l'observabilité de cette compétence demeurent, à l'heure actuelle, partiellement rares. C'est pourquoi notre article vise d'abord à l'identification des critères opératoires qui permettent une description de cette compétence. Pour cela, après avoir défini la compétence d'interaction, nous retracerons le processus d'élaboration d'une grille d'évaluation et d'analyse des manifestations des savoir-faire interactionnels qui y interviennent. Pour la valider empiriquement, un débat oral d'idées organisé en classe entre 22 apprenants, nous servira de corpus. Ce débat est enregistré et transcrit orthographiquement afin d'évaluer leur dynamique interlocutive, discursive et les orientations thématiques et qui constituent, pour nous, des niveaux du développement de la compétence d'interaction. Enfin, nous discuterons les résultats d'évaluation et le caractère observable de la compétence d'interaction, en lien avec notre contexte d'investigation.

1. Introduction

Aujourd'hui, il est communément admis que l'interaction orale est l'un des piliers de l'apprentissage (Bronckart, Bulea, & Pouliot, 2005; Simard, Dufays, Dolz, & Garcia Debanc, 2010). Elle a été identifiée comme une compétence à part entière par la perspective actionnelle

du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL, 2001 : 8). Elle la distingue comme une cinquième compétence (E. Roulet, 2007) que l'utilisateur de langue doit disposer. Pourtant, Young (2011) affirme qu'« aucune étude à ce jour ne s'est intéressée à l'enseignement de la compétence d'interaction », son enseignement semble constituée une activité difficile à gérer sans savoir le quoi enseigner et le quoi évaluer (Garcia Debanc, 1999).

Même si le regard de certains chercheurs en linguistique interactionnelle, s'est orienté sur le développement de la compétence d'interaction en L2 (Pekarek et al, 2011; le PNR 56(Suisse¹), sur la dynamique interactionnelle des activités interactives (Mahieddine Azzeddine, 2009), nous n'avons que peu de connaissances sur les processus de ce développement. En outre, les grilles d'observation des stratégies d'interaction des apprenants proposées pour l'évaluation de l'oral par le CECRL (1996, 2001) ne proposent que des composantes liées à des oraux monogérés loin des discours oraux qui s'inscrivent dans une interaction (Pekarek-Doehler, 2006b ; Pochon-Berger, 2010).

Pour ces raisons, dans le but de contribuer à la discussion sur la définition des critères d'évaluation de l'oral, nous

¹. Le PNR 56 est un projet de recherche intitulé « diversité des langues et compétence linguistique en Suisse » dirigé par Simona-Doehler Pekarek. Le projet porte sur les compétences d'organisation du discours dans l'interaction chez les apprenants d'une L1 et L2.

tentons de trouver des solutions et soumettre à l'appréciation des enseignants un ensemble de repères en vue de l'évaluation de la compétence d'interaction des apprenants avancés du FLE en classe. Nous élaborons une proposition des savoir-faire interactionnels utilisés par les apprenants avancés pour faire progresser leur discours oral en interaction en français langue étrangère lors d'un débat oral. Mais d'abord, il nous semble pertinent d'apporter un éclairage sur l'objet investigué : la compétence d'interaction à l'oral.

2. La compétence interactionnelle : une compétence complexe

En effet, «une définition précise de la compétence d'interaction fait, encore défaut, de même que des descripteurs détaillés permettant de l'observer et de l'évaluer» (Pekarek Doehler, 2009). Les recherches sur l'enseignement-apprentissage des L2 (Bronckart & Dolz, 1999); Vasseur, 2002) ; Young, 2003; Hall & Pekarek Doehler, 2005; 2006; 2010) ont testé l'idée d'encadrement des interactions pour le développement des stratégies d'interaction à l'oral (par exemple, Swain et Lapkin, 1998, Garland, 2002; McDonough, 2004; (Mahieddine Azzeddine, 2009). Ces recherche ont souvent, définies la compétence d'interaction comme la capacité à participer de façon appropriée à des interactions sociales (Mondada, 2006a), c'est-à-dire des procédés récurrents pour participer à des interactions

sociales (Hellermann, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 2004)» cité par Virginie FASEL LAUZON et al. (2000). Kramsch (1983) la définit comme un ensemble de stratégies à mettre en œuvre lors d'une interaction telles que : la négociation du sens, la gestion des tours de parole, les signaux de début et de fin, la prise d'initiative, la gestion des sujets abordés, l'élaboration à partir des propos de ses interlocuteurs, les rétroactions. Dans la même perspective, la compétence d'interaction est conçue comme un ensemble de méthodes (Mondada, 2006a; Pekarek Doehler, 2010; Young & Miller, 2004) pour prendre la parole, argumenter, défendre son point de vue, initier un nouveau sujet de conversation qui sont toutes des actions qui relèvent de la compétence d'interaction (V. FASEL LAUZON et al.)². En somme, cette compétence est si complexe que savoir interagir c'est savoir mobiliser un ensemble de savoir-faire interactionnels adaptés à un contexte situationnel et séquentiel » (Pekarek Doehler, 2006) tels que :

«prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la

². «Bulletin suisse de linguistique appliquée» N° 89, 2009, 121-142

construction et à la régulation du discours.»
(Pekarek, 1999).

A travers cette citation, prendre la parole, argumenter, défendre son point de vue, sélectionner le prochain locuteur, étayer ses arguments par des exemples, approuver ou désapprouver les opinions d'autrui, reprendre et reformuler les propos d'autrui pour enchaîner, demander des clarifications et répondre à ces demandes, compléter le discours de l'autre en cas de panne sont des savoir-faire interactionnels qui relèvent de la compétence d'interaction. Nous justifions ce choix par leur fréquence importante dans les interactions verbales.

3. Méthodologie

Notre hypothèse est qu'il est possible de dégager des critères d'observation et d'effectuer des comparaisons systématiques visant à tracer le développement de la compétence d'interaction. La solution méthodologique que nous proposons consiste en l'élaboration d'une grille d'observation et d'évaluation des savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat oral. En effet, il a été démontré que le débat oral d'opinions promeut plus d'interaction entre les apprenants et rend probable l'émergence de points de vue variés par rapport au sujet du débat. Nous avons demandé à 22 apprenants algériens âgés de 18-28 ans, nouvellement inscrits en première année licence de français pour l'année universitaire 2016/2017, de débattre le sujet de « *l'émigration des*

étudiants algériens ». Nous les avons identifiés par les nombre A1 à A22. Deux débats³ d'opinions ont été réalisés en classe. Le premier est organisé en amont d'une séquence d'enseignement/apprentissage conçue et mise à l'épreuve pour notre thèse doctorale, le même thème est débattu en aval de la séquence. C'est ce deuxième débat qui a été enregistré, transcrit orthographiquement et analysé quantitativement et qualitativement. Les dimensions non-verbales (mimiques, postures, regards, gestes co-verbaux...) ont été écarté de l'analyse. Il est demandé aux apprenants d'intervenir sans lever la main, de formuler des opinions, d'étayer leurs différents points de vue par des arguments et des exemples, de se positionner par rapport aux points de vue des autres interlocuteurs en présence, ce qui les amène souvent à manifester des accords ou des désaccords pour les mettre en questions, etc. Nous avons considéré ces savoir-faire interactionnels efficaces lorsqu'ils alimentaient le débat et qu'ils permettraient au locuteur de participer à la dynamique interlocutive, à l'organisation du discours en interaction (S. Pekarek et al, 2008) et à l'orientation thématique. Ainsi, la démarche analytique se base sur trois niveaux. Dans le premier niveau, nous mesurons le degré d'interactivité et d'engagement (Azzedine Mahieddine, 2012) de

³. Nous avons choisi le genre de débat oral car, il comporte une dimension interactive forte, une dynamique interactionnelle et acquisitionnelle forte (Cf. Mahieddine Azzedine, 2009 et 2010).

l'apprenante (nombre de TP, longueur (LMTP) et les modalités de prise des tours. Dans le deuxième niveau, nous évaluerons sa dynamique discursive (l'organisation de son discours en interaction : les formes d'expression d'opinions et d'étayages, les formes de reformulations et de reprises, les actes d'approbation ou désapprobation des propos d'autrui, etc. En troisième lieu, la participation à l'orientation thématique. Dans l'ensemble, nous avons distingué 14 savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat comme le montre la grille illustrée dans l'étude de cas dans cet article. Cette grille semble aidante pour l'évaluation d'oraux polygérés, qui exigent des interlocuteurs de mobiliser l'ensemble de ces composantes proposées. Nous avons choisi de les traiter en fonction de leur fréquence dans le corpus à l'étude.

4. Les résultats

- Etude de cas (A8)

La présente étude se concentre sur les données provenant d'une seule participante : l'apprenante (Nihal), (désormais A8). L'étude se place dans une perspective d'évaluation de la compétence d'interaction de l'apprenante, qui entre en interaction en français avec différents apprenants de sa classe.

savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat		nombre
et dynamique interlocutive	Nombre de TP	15
	Volume des TP (LM)	366
	Mode de prise et d'attribution de parole	03modes
discursive	Opinions exprimées	05
	argumenter ses opinions	02
	étayer ses arguments par des exemples	02
	Prendre position : d'accord	04
	Prendre position : désaccord	03
	reformuler et reprendre	07
Dynamique argumentation	demander de clarifier (formulation des interrogations par rapport à ce qui a été dit	02
	Répondre, clarifier et expliquer	02
	la co-construction d'un tour de parole en interaction	01
	Utilisation des phatiques pour susciter l'intérêt de ses interlocuteur	
	participe à l'orientation thématique	04

Tab1 : Version de la grille d'observation des savoir-faire interactionnels mobilisés la participation de l'apprenante (A8).

4.1. La dynamique interlocutive: le degré d'interactivité et d'engagement

Le nombre de tour de parole (TP), la longueur moyenne des tours (LMTP) et les modalités de prise des tours de parole et leur négociation sont les premiers critères

d'évaluation de la compétence d'interaction des apprenants participants au débat.

4.1.1. Le nombre de tour de parole produit

Le tableau représentant la participation de l'apprenante (A8), illustre qu'il y a eu au total de 15 occurrences de savoir-faire interactionnels (toutes catégories confondues). Sa participation se traduit par un engagement nettement important en comparaison avec les autres apprenants. Voici la transcription entière des tours de parole de l'apprenante répartie en différentes formes d'interventions:

Prendre position, étayer et partager une expérience

-**TP64** : Mr je pense que si on a de la volonté on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté mais cela Mr ici il y certains familles qui n'accepte pas que leur fille quittent le pays pour se former par peur que sa fille... Ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. Juste parce que c'est une fille elle peut se perde elle peut ne pas retrouver /// surtout hors du pays peut être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son pays. Elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira là où elle est.

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

-**TP180** : Mr, on peut trouver d'autres causes, par exemple les lieux où il y a des guerres, les étudiants quittent leur pays pour avoir de meilleure conditions de vie.

-**TP182** : oui, quitter le pays pour pouvoir étudier et améliorer leur vie.

-**TP192** : je pense en général, qu'ils ont pas la chance de revenir ils ont pas les moyen pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, il y a pas assez de boulots, il y a assez d'embauche pour eux.

Soutenir son interlocuteur

-**TP18** : On a surtout le côté théorique

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

-**TP28** :Oui, je suis totalement d'accord avec lui, je valide ce qu'il a dit.

TP86 : M Je suis d'accord avec le n°19 il y a bien d'autres cause pour quitter son pays par exemple à cause **des guerre** ou bien juste par **la volonté** par plaisir d'améliorer leurs condition de vie d'avoir **une vie meilleure** et être riche peut-être. Et là je me rappelle dans la vidéo il a dit qu'il est plus facile de faire l'argent en Algérie qu'en Europe je me souviens de cette parole de cette idée voilà.

Demander des explications et répondre aux demandes

-**TP112** :M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc beaucoup d'entre- vous, ils rêvent de partir là-bas ?

TP114 :Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?

TP59 : La réponseest que le diplôme algérien il n'est pas réputé si tu pars avec un diplôme algérien en

France tu refais toutes les études même si tu es un major de promo.

Reformuler, reprendre et demander des explications

TP129 : M. si le n 22 **il a dit** s'il est d'accord pour émigrer et faire là-bas une carrière, mais, pourquoi**vous dites** qu'il faut retenir les génies bien formés en Algérie. Si tu comptes partir t'a qu'à partir///

TP128 :je parle tjrs pour la volonté : si tu veux, tu peux.

Réfuter et nuancer

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

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

D'abord, ces exemples montrent qu'il existe des savoir-faire interactionnels imbriqués les uns dans les autres. Ensuite, on remarque que l'apprenante est communicative, on a l'impression qu'elle maîtrise son français ou cela est probablement dû au travail antérieur portant sur le fonctionnement du débat et son organisation lors de la séquence conçue et proposée.

4.1.2. Le volume des tours de parole produits

La longueur des TP peut être un critère utile pour évaluer le degré d'interactivité d'un apprenant. Elle constitue « *un indice important de la prise de responsabilité de l'apprenant face à son activité discursive et d'une prise*

d'autonomie face au discours d'[autrui] » (Pekarek, 1999 : 67). La relation entre la longueur des tours de parole et le vocabulaire qui les compose montre que lorsque la longueur du tour a tendance à augmenter, l'apprenant semble plus performant en interaction orale et apporte plus d'informations. Nous mesurons cette longueur en « mot »⁴ comme unité de base.

D'abord, nous avons calculé le nombre de mots produit par l'apprenante dans l'ensemble de ses tours de parole, nous avons trouvé qu'elle a produit 366 mots. Plus de 10 TP produits par l'apprenante, dépassent les vingtaines de mots comme le montrent les deux TP 86 et 64. Dans ces deux tours, l'apprenante essaie à tout prix de donner le plus d'informations et d'arguments possibles ce qui rend la longueur de son TP plus élevée. Cependant dans certains TP, elle a produit moins de 10 mots tels que les TP 18 ; 128 ; 160.

Si ces deux variables analysées sont déterminantes, les modes de sélection de TP témoigneraient, aussi, du développement de la compétence à interagir d'un locuteur.

⁴Nous avons considéré comme un seul mot : le nom et son déterminant, les noms composés, le verbe conjugué au temps composé, la forme négative, le verbe pronominal, l'article contracté (de la), les conjonctions de subordination composées, les nombres, etc

4.1.3. Les techniques et modes de prise de parole déployées par l'apprenante

Nous postulons, comme Mondada, que « (...) *la compétence interactionnelle se manifeste dans les modes de participation à l'action en cours...* » (Mondada, 2006 : 95). Être compétent dans une interaction verbale c'est négocier les changements de tours de parole par les participants eux-mêmes pour intervenir. Les études en analyse conversationnelle, (Sacks *et al.*, 1974) que nous adoptons, proposent deux types de techniques relatives à l'attribution des tours de parole : des techniques d'*autosélection*, le participant prend la parole de sa propre initiative et des techniques d'*hétéro-sélection*, le locuteur en place attribue à un autre la parole.

- L'apprenante est disponible à prendre la parole par un lever de doigt, elle a été, désignée par l'enseignant. Les TP 26, **86,112, 129, 180** révèlent le déploiement du geste :
TP26 : Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens.../
TP86 :M Je suis d'accord avec le n°19... /**TP112** :M. j'ai remarqué que.../ **TP129** : M. si le n 22 **il a dit...**/
TP180 : Mr, on peut trouver d'autres causes.../.
L'enseignant réagit à des interventions des apprenants au moyen des évaluations ("oui, très bien tu crois ?, etc. "). Cette réaction est considérée comme une question ouverte. A8 en profite pour lever la main, l'enseignant lui accorde la parole.

- Nous avons, aussi, remarqué que l'apprenante a tendance à recourir à un autre moyen pour prendre la

parole : elle « s'auto-sélectionne ». Les extraits suivants illustrent la prise de parole par mode d'autosélection :

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

TP18 : A8 : -on a surtout le côté théorique

Au TP18, l'apprenante **A8** intervient sans être désignée par l'enseignant. Elle prend la parole pour donner sa réponse et montre, ainsi, son engagement. Toujours (**A8**), suite à des chevauchements, la prise de tour est largement resté à son initiative : en TP158 et 160, elle prend la parole sans être désignée par l'enseignant.

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

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

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

L'action de sélection est envisagée, aussi, comme des ajustements mutuels des apprenants, il arrive que l'apprenante sélectionne des locuteurs (une hétéro-sélection) en leur adressant une question comme dans le TP112 repris en 114.

TP112 :M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc beaucoup d'entre-vous, ils rêvent de partir là-bas ?

TP114 : Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?

Ce faisant témoigne que la coordination des échanges de parole entre A8 et ses camarades semble, donc, appropriée.

4.2.La dynamique discursive et l'argumentation en interaction

Parler pour convaincre en interaction, aujourd'hui, on assiste à

« un accord quasi unanime sur une place à faire à l'argumentation dans l'analyse de données empiriques les plus diverses (les annonces publicitaires (...), les débats médiatiques et les conversations ordinaires, (...), etc.). » (Marianne Doury & Sophie Moirand, 2004 : 09).

En effet, « argumenter c'est chercher à convaincre dans le contexte d'un désaccord initial » (Fortin, 2005 : 189). Dès lors, nous soumettons à l'analyse le jeu dynamique de l'argumentation dans le débat oral par l'expression d'opinion et son étayage; par l'accord et le désaccord (la proposition peut être approuvée et soutenue ou peut être rejetée et désapprouvée); par la reprise ou la reformulation par des demandes d'explication, etc.

4.2.1. Prise de position : opinions exprimées par A8

Nous avons repéré quatre (4) interventions traduisant des opinions exprimées par A8 dans le corpus. L'apprenante utilise les variantes - «je pense », « personnellement », pour marquer sa prise de position, et marquer son observation. Voilà les exemples :

TP64 : Mr je pense que

TP158 : Personnellement j'envisage pas quitter mon pays

TP180 : Mr, on peut trouver d'autres causes, par exemple les lieux où il y a des guerres.....

TP192 : je pense en général, qu'ils ont pas la chance de revenir

4.2.2. L'étayage par arguments et exemples

Ce qui est évalué, ici, c'est bien le choix des arguments ainsi que leur nombre.

- Par arguments

TP64 :(...) on peut se former et avoir des connaissances même si on est en Algérie cela dépend de la volonté....

TP192 :(...) « ils ont pas les moyen pour pratiquer leurs connaissances en Algérie, »

Dans le TP 64, L'apprenante argumente pour montrer que la volonté est un pilier de la réussite. Cependant, Dans le TP192, elle justifie le départ des étudiants par le manque de moyens. C'est deux arguments peuvent être classés comme argument fort.

- Par exemplification

TP64 : (...) Mr ici il y certaines familles qui n'accepte pas que leur fille quitte le pays pour se former par peur que sa fille... Ils n'acceptent pas que sa fille va pour se former. Juste parce que c'est une fille elle peut se perde elle peut ne pas retrouver /// surtout hors du pays peut-

être ils acceptent qu'elle quitte la ville peut-être mais pas son pays. Elle réussira comme même, si elle a de la volonté elle réussira là où elle est.

TP192 : (...), il y a pas assez de boulots, il y a pas assez d'embauche pour eux.

Dans le TP164, l'apprenante A8 illustre sa prise de position par un exemple ancré dans le connu pour inciter ses camarades à partager son opinion. La justification, pour l'idée selon laquelle « *certaines familles qui n'accepte pas que leur fille quittent le pays* », qu'elle apporte (« *juste parce que c'est une fille* » ; « *elle peut se perdre elle peut ne pas retrouver* ») donne à ses interventions une dimension étayante. De même, dans le TP 192, l'apprenante cherche des exemples dans les expériences sociétales pour mettre en place un « espace minimal d'interaction ».

En somme, nous considérons que l'argumentation de l'apprenante est développée et influe sur la position d'autrui car, elle l'explique en se fondant sur son expérience personnelle et sociale ce qui permet une intercompréhension.

4.2.3. Les actes d'accord

On peut constater la compétence d'interaction des apprenants à travers les actes d'accord. Ces actes renvoient aux actes discursifs pour accroître la crédibilité d'une intervention précédente, dans une logique de

soutien (d'appui) (Apothéloz & Miéville, 1989)⁵. La lecture des données transcrites nous permet de constater que les accords sont fréquents chez l'apprenante : un total de (04) quatre soit 26,66 % du nombre total des tours produits par l'apprenante.

TP28 : Oui, je suis totalement d'accord avec lui, je valide ce qu'il a dit.

TP26 : Monsieur, c'est vrai qu'on n'a pas les moyens

TP182 : Oui, quitter le pays pour pouvoir étudier et améliorer leur vie.

TP86 : M **Je suis d'accord** avec le n°19

Par la formule initiale «je suis d'accord avec le 19», A8 assure un enchaînement formel avec le locuteur précédent (TP83) et un véritable sens de soutien. Ensuite, l'apprenante validant les propos du n°19, ajoute d'autres causes à propos desquelles elle laisse entendre que nous pouvons faire de l'argent ici, en Algérie en appuyant sur les dires du débat projeté en amont dans la vidéo.

4.2.4. Les actes de désaccord

Les activités de confrontation d'opinions donnent lieu à une préférence pour le désaccord (V. Fasel Lauzon et al., 2009; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011) dans le débat. Notre choix du critère du désaccord provient de l'idée de Virginie Fasel Lauzon et al. (2000) selon

⁵Cité par ÉTIENNE BOUCHARD et al dans «Language and Literacy » Volume 17, Issue 4, Special Issue 2015

laquelle « le désaccord constitue une action récurrente spécifique dans laquelle la mise en œuvre de ressources relevant de la compétence d'interaction est observable ». Nous avons distingué que les enchaînements par désaccord sont exprimés par un désaccord immédiat (non, je suis contre) ou par un accord-désaccord ('oui, mais...'), autrement-dit, par un désaccord précédé d'un accord partiel (Mori, 1999).

- **Désaccord immédiat** : sa forme est immédiate et initiale. Comme dans l'exemple suivant :

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

A8 s'oppose, de manière plus ou moins ferme, au propos d'un pair. Le 'non' en position initiale suivi d'une sorte de reprise est une stratégie que l'apprenante y recourt pour gérer la discussion défendre sa position.

- **Accord-désaccord** : A8 manifeste à un désaccord face à ses camarades.

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

Le « *mais* » est utilisé pour marquer l'opposition en ajoutant des éléments nouveaux, un contraste par rapport à ce qu'ont dit les locuteurs précédents.

En somme, bien que l'apprenante semble être sympathique envers les propos des camarades, cela ne l'empêche pas de s'opposer au propos d'autrui. Ainsi, A8 occupe le rôle de proposant et d'opposant dans ce débat. Le déroulement du désaccord est géré *sur un mode collaboratif* (Virginie FASEL LAUZON et al., 2000). Nous pouvons qualifier cette intervenante d'avoir une compétence à contredire autrui.

4.2.5. Les reformulations pour enchaîner sur autrui

Les interactions orales constituent un espace privilégié pour les reformulations de son propre discours (autoreformulations) ou d'un ou des apprenants (hétéro reformulations) (Gulich et Kotschi, 1987 : 50). Dans notre corpus, nous avons compté 06 formes de reformulation, soit 40% des tours produits par l'apprenante.

- auto-reformulations ont été employées avec un total de 03 occurrences.

TP112 :M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc **beaucoup d'entre vous, ils rêvent de partir là-bas ?**

-TP114 : **Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?**

- Les hétéro reformulations : nous avons repéré, aussi, cinq hétéro reformulations dont trois sont totales. A8 reformule les propos d'un pair afin de

marquer son adhésion vis-à-vis des propos formulés
ou pour témoigner d'un accord.

TP28 : A8 :Oui, je suis totalement d'accord avec lui, **je valide ce qu'il a dit.**

TP127 : A8 : M. si le n 22 **il a dit s'il est d'accord pour émigrer,**

TP16, A21 :**on n'a pas la pratique** en Algérie

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

TP18, A8 :-on a surtout le côté théorique

Dans le TP 127, la reformulation totale est construite au moyen d'une reprise (*il a dit*) puis dans le TP par l'expression « *on a surtout le côté théorique* » pour dire «*on n'a pas la pratique* » du TP16 de l'apprenante A21 . Nous avons, aussi, repéré des hétéro reformulations partielles, avec expansion et avec modification comme dans les deux exemples suivants :

TP86 :M Je suis d'accord avec le n°19 **il y a bien d'autres cause pour quitter son pays** par exemple à cause des guerres ou bien juste par la volonté par plaisir d'améliorer leurs conditions de vie d'avoir une vie meilleure et être riche peut-être. Et là **je me rappelle dans la vidéo il a dit qu'il** est plus facile de faire l'argent en Algérie qu'en Europe **je me souviens de cette parole de cette idée voilà**

Dans le TP86, l'apprenante A8 incorpore une partie du tour du locuteur précédent (TP83) dans son tour « *l'absence de sécurité* » pour dire les guerres.

La reformulation, telle qu'elle est utilisée dans ces exemples, est un indice fort de la capacité d'adaptation de l'apprenante à la dynamique interactionnelle.

4.2.6. La demande de clarification et la réponse à une demande

Demander et fournir une explication sont, dans des savoir-faire interactionnels essentiels. La demande d'explication est présentée sous deux formes :

TP112 :M. j'ai remarqué que tous mes camarades sont d'accord pour émigrer pour partir à l'étranger. Donc beaucoup d'entre- vous, ils rêvent de partir là-bas ?

TP114 : Vous pouvez me dire pourquoi, une cause ?

Nous remarquons, ici, un repositionnement initié par l'apprenant. Elle s'adresse à ses camarades par une question. Le tour 112 est le stimulus pour le reste des tours qui viennent comme réponses.

Quant à la réponse à une demande de clarification, Dans le TP 57, (A7) adresse une question à la classe, demandant de faire la différence entre les diplômes.

TP57: Mr. j'ai une question si vous permettez/ quelle est la différence entre le diplôme algérien et le diplôme étranger ?

TP58 : E : elle a essayé de nous faire sortir du sujet mais répondez la rapidement

TP59 : La réponse est que le diplôme algérien il l'est pas réputé si tu pars avec un diplôme algérien en France tu refais toutes les études même si tu es un majeure de promo.

L'apprenante a rebondi à la question posée par A7 dans le TP 57 et fourni une réponse appropriée dans le TP59.

4.2.7. La co-construction d'un tour de parole en interaction

Les complétions de manière collaborative d'un tour de parole en interaction est abordé sous différents désignations (T. Jeanneret, 1999 : 5): phrases en collaboration (Sacks, 1992), complétion du tour de parole (André-Larochebouvy, 1984), achèvement interactif du discours (Gülich, 1986), construction conjointe d'énoncés (Coates, 1994), etc. Voici l'exemple trouvé dans le corpus de l'apprenante :

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

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

La réponse de l'apprenante étant comme une complétion qui « *s'inscrit dans une trajectoire actionnelle* (E P. Berger, 2010) du premier tour pour répondre à une intervention précédente de A6. Cette prise de parole

accomplie au moyen d'une complétion, constitue une occasion de participation à l'interaction.

Les phatiques

Le recours aux phatiques est très peu fréquent dans le corpus, on n'a pas relevé de phatiques exprimés de manière très claire sauf l'habitude de dire « Monsieur ».

4.3. La dynamique thématique

La thématique du débat désigne la composante inter communicationnelle, qui correspond à la question : de quoi ça parle ? (Mahieddine Azzeddine, 2010)⁶. Dans l'interaction, « un thème ne peut être clos, introduit, poursuivi, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants » (Traverso, 2009 : 38). Dans notre corpus, l'orientation thématique est accomplie par « *glissement*⁷ »: elle passe graduellement d'un objet thématique à un autre (Schegloff & Sacks (1973). Voilà un exemple :

TP86 :M Je suis d'accord avec le n°19 il y a bien d'autres cause pour quitter son pays par exemple à cause **des guerres** ou bien juste par **la volonté** par plaisir d'améliorer leurs conditions de vie d'avoir **une vie meilleure** et être riche peut-être. Et là je me rappelle dans

⁶Mahieddine Azzeddine, (2010) dans Synergies Algérien° 9 - pp. 145-158

⁷(Schegloff & Sacks (1973), l'appelle "stepwise movement".

la vidéo il a dit qu'il est plus facile de faire l'argent en Algérie qu'en Europe je me souviens de cette parole de cette idée voilà.

L'apprenante ré-exploite les ressources informationnelles du tour précédent de son interlocuteur, mais, elle ne se limite pas à une répétition, elle avance des nouvelles thématiques par rapport au thème général. Ainsi, elle a joué un rôle actif dans le développement thématique et ouvre de nouveau l'interaction.

5. Bilan et perspectives

Dans le cadre de cet article, nous avons voulu déterminer quelles sont les savoir-faire interactionnels que l'apprenante a employé pour débattre oralement en FLE avec ses camarades de classe. En fait, dans une approche quantitative, A8a produit 15 tours de parole soit 11,19 % du nombre total des tours de parole des apprenants (134TP). Ces 15 tours comprennent au total 366 mots produits. La compétence interactionnelle se traduit par une production importante en termes de tours de parole et de densité lexicale. Quant à l'alternance de tour, elle s'opère sur le mode de désignation et de l'auto-sélection. Nous avons pensé que l'apprenante prend en compte les signaux du moment où prendre la parole où la céder...

Dans l'analyse de la dynamique discursive, nous avons compté cinq opinions exprimées dont deux appuyées par des arguments et des actes de justification, faisant l'effort

de les chercher de ses expériences personnelles ou familiales. La cohérence des interventions de l'apprenante est assurée par les formules (« *personnellement* », *je pense que* »). L'apprenante a utilisé des formules d'approbation et d'adhésion (04) (« *c'est vrai que...*, *je suis d'accord* »), de désapprobation et de désaccord (02) (« non »), les actes de reformulation du discours d'autrui (« *il a dit* ») (06) et enfin, un (1) acte de complétion. Cela nous semble impliquer une certaine maîtrise du locuteur à la fois linguistique et discursive de son FLE. Elle a fait preuve à ce que son discours suive un cheminement cohérent avec les propos des autres par les actes de reformulations.

Pour l'usage adéquat des ressources verbales, elle utilisait le lexique lié au monde de l'émigration. Le débat étant un genre oral, on a accepté quelques erreurs occasionnelles. En outre, les différents extraits analysés ont permis l'utilisation d'une panoplie de moyens langagiers dont l'apprenante fait usage pour interagir tels que l'emploi des indices de personne, notamment « je », « tu », « on », « vous » les verbes d'opinion, la restriction (*oui, c'est vrai/mais*), les verbes de modalité (*vous pouvez*), des verbes de jugement appréciatif ou dépréciatif (*j'ai remarqué*), des conclusifs (voilà), etc. L'analyse a permis de valider un inventaire initial de savoir-faire interactionnels observables plus ou moins subtiles pour participer à des interactions orales diverses.

Cependant, l'étude peut être approfondie avec d'autres types d'interaction (une interview, par exemple) autour desquelles s'organise l'évaluation de la compétence d'interaction. Par ailleurs, les savoirs et savoir-faire acquis à travers un enseignement scolaire de la L2 peuvent être testés et mis à profit dans le cadre d'une autre activité interactive.

Références

- CICUREL, F. (2002): « *La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe* ». AILE 16, 145-163.
- DE PIETRO, J.-F. (2007): « *Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative* ». Bulletin CIIP 21, 36-39.
- DOLZ, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002): « *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* ». Louvain-La-Neuve: De Boeck, 6-22.
- FASEL LAUZON, V. (2009): « *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage* ». Thèse de doctorat : Université de Neuchâtel (disponible en ligne sur http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20090909095645HR/Th_FaselV.pdf). b
- FASEL LAUZON, V., PEKAREK DOEHLER, S. & POCHON-BERGER, E. (2009): « *Identification et*

observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 89, 121-142.

GARCIA-DEBANC, C., SANZ-LECINA, É. & MARGOTIN, M. (2001). « *Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas* ». *Repères* 24-25, p. 201-236 En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2378.

GÜLICH, É. & KOTSCHI, T. (1987). « *Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire* ». In : Bange, P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire*. Berne : P. Lang, p. 15-81.

GÜLICH, E. (2006): « *Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: Réflexions méthodologiques*. In M. Drescher & B. Franck-Job (éds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes* ». Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-35.

HALL, J.K. & PEKAREK Doehler, S. (2011). « *la compétence d'interaction et développement de la L2* ». In Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (Eds), *L2* (pp. 1-15).

KERBRAT-ORECCHIONI, C.(2005, « *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.

MAHIEDDINE Azzedine (2009), « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités*

communicatives orales de la classe de français langue étrangère. », Thèse doctorale soutenue en juillet 2009, sous la direction de Matthey M. et Benmoussat B.

MONDADA, L. & Pekarek Doehler, S. (2000) : « *Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?* » AILE, 12, 147-174.

MONDADA, L. (2009) : « *La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe* », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 153.

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