

Le débat en classe de français langue seconde : de l'expression orale vers le développement des compétences d'interaction

Adama DACKO,

Doctorant en Sciences du Langage.

Faculté des Lettres, Langues et Sciences du Langage,

Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako, Mali

adamadacko@yahoo.fr

Date de soumission	Date d'acceptation	Date de publication
14/08/2020	30/10/2020	01/12/2020

Résumé

L'article analyse, dans une perspective interactionniste de l'apprentissage de la L2, les productions langagières orales issues de la réalisation d'un débat comme activité scolaire en classe de français langue seconde. Son objectif est d'apprécier de quelle façon une didactique intégrée de l'oral peut contribuer au développement de la compétence d'interaction orale des apprenants .

Mots-clés : débat scolaire, interaction orale, didactique intégrée l'oral, français langue seconde.

Abstract

The article analyses, in an interactionist perspective of the second language learning, the oral language productions issued from the realisation of a debate as a school activity in a classroom of French as a second language. Its aim is to appreciate how an integrated teaching of oral can contribute to the development of oral interaction competence of learners.

Key-words: school debat, oral interaction, integrated oral teaching, French second language.

Introduction

Dans l'enseignement des langues, une tradition établie de longue date consiste à séparer les compétences langagières : orale et écrite (Beacco, 2007). Ces compétences sont à leur tour sous-catégorisées en compréhension et production. Ainsi, la production orale, ou l'activité d'expression orale en classe, est généralement envisagée comme une activité secondaire, notamment sur le continent africain. Son enseignement/apprentissage est souvent rebutant pour les élèves et compliqué pour l'enseignant. D'où notre choix d'envisager une éventuelle articulation entre l'expression orale et l'interaction orale. Il existe plusieurs outils permettant de développer ces compétences orales. Parmi celles-ci figure en bonne place le débat.

Le débat étant une discussion ou un ensemble de discussions sur un sujet donné, précis ou de fond, à laquelle prennent part des individus ayant des avis, idées, réflexions, opinions plus ou moins divergents, sa pratique nécessite d'une part des compétences de compréhension et d'autre part des compétences de production.

Dans le contexte scolaire, deux éléments nous paraissent nécessaires dans l'orientation de l'activité communicative dans le cadre de la mise en place d'une séance du débat. D'une part, le débat est un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Il n'est pas une activité subsidiaire à l'exposé scolaire et, par conséquent, on ne débat que pour répondre à un besoin de communication et d'expression conformément à une situation précise. D'autre part, le débat est une activité qui peut générer de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants eux-mêmes.

Le fait que l'activité de débat soit fondée sur l'échange des points de vue, nous semble aussi propice au développement de l'expression orale et donc au développement d'une compétence d'interaction des apprenants. Ce constat nous a conduits à nous orienter vers un domaine qui pouvait nous fournir l'outillage pédagogique nécessaire pour faire face à notre responsabilité, qui est de faire acquérir des connaissances littéraires (poésie, théâtre, roman...) et celle de former des apprenants capables d'utiliser le français pour répondre à des besoins de communication réels en dehors de la classe.

Partant du constat que dans les méthodologies d'enseignement des L2, qui consiste à séparer les compétences langagières, nous avons entrepris de mener une réflexion autour d'une éventuelle articulation entre ces différentes compétences langagières, notamment la compréhension et l'expression en interaction. Mais cette dissociation, ou du moins sa mise en œuvre dans un contexte scolaire, celui auquel nous sommes familiers, peut paraître aléatoire et déroutante, au moins pour deux raisons : premièrement, c'est le même enseignant qui est généralement chargé de faire acquérir ces différentes compétences aux apprenants dans l'espace clos de la classe ; deuxièmement, et cela nous situe dans l'esprit de la citation métaphorique de Puren (2011) par rapport à la gestion du temps

dont dispose l'enseignant pour couvrir son programme, ce dernier étant en soi une contrainte, peut être très réduit.

Ces deux paramètres, entre autres, rendent, dans bien de cas, problématique, ou du moins sujette à interrogation, une séparation trop tranchée de l'enseignement/apprentissage des compétences langagières en milieu scolaire. Bien que les modalités d'appropriation d'une langue soient multiples : interaction orale, lecture, écriture, etc. nous assistons à un certain engouement pour l'interaction, considérée comme le moteur de l'apprentissage en classe. Les activités communicatives orales telles que les exercices interactifs, les activités ludiques, les jeux de rôle, les simulations, les débats, occupent alors une place de choix.

L'objectif principal recherché c'est d'amener les apprenants à une interaction qui soit la plus authentique possible, en d'autres termes, créer des situations de communication où les apprenants feront un usage instrumental de la langue et développeront ainsi de véritables comportements langagiers (prendre part à des discussions variées).

De ce fait, et en vue d'explorer l'apport didactique pouvant découler d'une articulation entre production orale et expression en interaction en L2, cet article se donne comme objet le débat en classe de français langue seconde. Etant donnée la complexité, due aux différentes possibilités d'aborder cet objet, le débat en classe de langue, il s'attache principalement à répondre à la question suivante :

-Dans quelles mesures le débat permet-il de développer l'expression orale de l'apprenant malien de français langue seconde, et notamment d'améliorer ses compétences d'interaction en bamanankan et en français ?

En privilégiant l'approche actionnelle de la production orale des apprenants, nous avons pour objectif de construire un dispositif pédagogique d'expression orale qui soit favorable au développement de la compétence d'interaction en dehors des tâches traditionnellement dites communicatives.

1. Cadre théorique : Enseignement scolaire des langues et compétences d'interaction orale

Guichon (2012 : 114) définit la tâche comme « *une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière* ». En synthétisant, nous pouvons dire, à la suite de Guichon & Nicolaev (2011 :62), qu'une tâche d'apprentissage « *met la priorité sur la construction du sens, comporte une phase de traitement de l'information et une phase de production langagière orale ou écrite* ». La rédaction collaborative, en l'occurrence celle d'une synthèse de documents, faisant l'objet de cette recherche, répond-elle aux caractéristiques de la tâche

dégagées ci-dessus ? Nous présentons dans ce qui suit un tableau qui explique les types d'échanges et d'intrications.

Types	Fonctionnement
échange d'information	Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les participants, les interactants ont des documents différents portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document
d'échange d'opinion	Les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Ainsi, dans la tâche proposée,
prise de décision	Les participants doivent parvenir à une décision qui les satisfait tous.
Résolution de problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées.

Tableau 01 : Les types d'échanges et d'intrications dans l'enseignement de français langue seconde

2. Eléments contextuels et méthodologiques

La recherche s'est déroulée au Lycée Privé Joseph Ki-ZERBO à Bamako (Mali) auprès des lyciens maliens de niveau B2 du CECRL¹. Le choix du niveau B2 s'explique par les objectifs qui étaient les nôtres. Etant donné que nous cherchions prioritairement à explorer le potentiel de l'expression oral sur l'élaboration d'une compétence d'interaction orale en L2, il nous a paru logique de mener cette expérience avec un public de niveau théoriquement avancé. Comme nous l'avons souligné dans le 5.2. (ii) du premier chapitre de la première partie de ce mémoire (cf. p. 18), c'est à ce niveau de l'apprentissage que l'apprenant d'une L2 a le plus besoin de pratiquer fonctionnellement la langue pour automatiser ses pratiques langagières.

Par ailleurs, le cours dans lequel notre projet de stage a pris forme était un cours de méthodologie combinant compréhension et production écrites (cf. présentation du corpus, infra). Ce cours nous permettait d'allier l'interaction orale à ces deux compétences langagières en rendant celle-ci fonctionnelle, instrumentale et finalisée.

Dix élèves de niveau B2 du CECR, répartis en deux binômes, ont participé au dispositif. Le premier participant (codé P1) est le meneur du débat, le deuxième (désormais P2). La troisième participante (P3), Le quatrième participant (P4) enfin la cinquième participante P5 forme le binôme 1 ainsi que le binôme 2. Ces dix élèves ont volontairement accepté de participer au dispositif. La constitution des binômes s'est faite à leur convenance, sans critère.

Les données de notre enquête portaient uniquement sur les enregistrements audio. Nous avons opté pour ce type de corpus en raison de nos objectifs. L'analyse de la place du débat en classe de L2 nous paraissait impossible en se basant seulement sur une observation directe des situations car l'enregistrement nous permet de fixer les données à analyser.

L'objectif de notre recherche est basé principalement à comprendre si et comment le débat en classe FLS peut contribuer au développement de la compétence d'interaction orale en L2. En d'autres termes, c'est de parvenir à partir de l'analyse des séances de débat en classe à une proposition pour la mise en place d'un dispositif pédagogique dans une perspective d'enseignement/apprentissage de l'interaction orale d'une part.

D'autre part, nous nous sommes trouvés dans une situation où il fallait traiter à la fois l'approche quantitative et qualitative de notre corpus. Ce choix nous permettait d'étayer l'aspect interactionnel quant à la mise en place du débat en classe de L2 à savoir: de production et de compréhension orale en interaction. Cette partie traite dans un premier temps la capacité des apprenants à écouter et comprendre son interlocuteur (compétence de compréhension orale) et dans un second temps de la possibilité des apprenants d'interagir à l'oral en interaction pour soutenir et/ou réfuter les propos d'un camarade de classe (compétence d'interaction orale).

L'analyse des interactions durant les séances de débat observé, nous permet alors de faire un travail de catégorisation des échanges et de calculer le nombre des tours de parole, la qualité des interventions. L'analyse de tous ces éléments se fait du point de vue de nos hypothèses de manière à donner de la consistance à notre concept de compétence d'interaction orale en classe de FLS traité dans la deuxième partie cadre théorique de ce mémoire.

A notre sens, cette manière d'analyser notre corpus nous permet de donner de la chair à la notion de compétence en interaction en L2 comme nous venons de le définir dans une perspective de son enseignement/apprentissage en contexte scolaire.

A la fin de chaque épreuve, l'enregistrement a été transféré sur un ordinateur pour la transcription. Pour la transcription, nous avons emprunté la convention ici retenue à d'autres auteurs dont Pekarek Doehler (2005) et Mahieddine (2009) sans oublier de tenir compte de son contexte spécifique malien en y ajoutant selon les besoins des références à la langue nationale bamanankan.

3. Analyse des données

Dans cette rubrique il s'agit de mettre l'accent sur les échanges métalinguistiques, qui sont sous catégorisés en échange sur la sémantique, le lexique, la prononciation et orthographique.

3.1. Les échanges sur la sémantique

NB : P désigne la personne (code) qui intervient dans le débat ainsi P1 représente le meneur du débat, P2 un débattant (un participant), ainsi de suite.

Exemple : Extrait 1

- 68 P3 : Mais ce que ton homme fait c'est la même chose avec la coépouse xxxx
69 P5 : c'est quoi/
70 P3 : l'autre femme de ton mari ::
71 P5 : bien compris

Extrait 2 Seconde exemple d'échange sur la sémantique

- 34 P3 : je veux dire tout simplement que mes amis ont raison à cause de ce qu'ils ont vécu mais il n'y a pas que ça sur internet il n'y a pas longtemps que mon papa explique (rectifie) à maman que c'est grâce au cours à distance
35 P1 : ehun expliquez
36 P4 : c'est quoi cours à distance
37 P3 : étudié sur internet que l'ancien directeur de l'académie d'enseignement de kati est devenu directeur général de ifadem
38 P5 : tu dis/
39 P3 : Je dis I-FA-DEM
40 P5 : c'est quoi/
41 P3 : c'est-à-dire initiative francophone pour la formation à distance des maitres c'est une ONG quoi il voyage aujourd'hui par avion entre les capitales c'est un ami sur Facebook qui lui a conseillé de suivre cette formation en lui donnant le site il a cru et pris le risque de s'inscrire dans une université français en payant des gens qu'il n'a jamais rencontré sa scolarité

Dans ce corpus extrait de la transcription de l'interaction des deux groupes soit du débat sur la polygamie et du débat sur l'amitié sur internet (voir annexe), l'activité métalinguistique porte sur l'explication explicite de l'expression « coépouse » auto initié par P5 au tour de parole 69. Bien qu'elle contextualise l'expression en question, on voit bien que P3 n'arrive pas à trouver le sens du mot en question, d'où sa question au tour de parole 69 à savoir « c'est quoi ». Cette question visant à assurer l'intercompréhension amène ses camarades à lui donner une explication de la dite expression au tour de parole 70 (l'autre épouse de ton mari). La réaction de P5 « bien compris », signifiant que le sens du mot en question est saisi et permet ainsi la poursuite des interactions sur un autre échange. De même dans l'extrait 2 du débat 4 à propos de l'amitié sur internet et dans la vie réelle, au niveau de la tour de parole 34, P3 utilise le terme « cours à distance » tours de parole-initié par P4 « c'est quoi... ». Cette question vise à assurer l'intercompréhension et invite ainsi P3 à donner une

explication de la dite expression au tour de parole 37. Le même procédé se trouve toujours dans le même extrait à partir de la tour de paroles 37, 40 et 41. A ce niveau les échanges se font à propos du mot « ifadem » entre P3 et P5 ils concernent le choix de l'unité lexicale.

3.2. Les échanges sur le lexique

Pour exemplifier cette sous-catégorie d'échanges métalinguistiques, nous nous référons à l'extrait 3 a pour objet des choix à opérer entre les unités lexicales pour argumenter une affirmation et le second (extrait 4) est une illustration d'aide à la production langagière grâce à une proposition du terme approprié.

Extrait 3 : Exemple d'échange sur le lexique

- 18 P3 : c'est une chose qui n'est bon pas très bonne et si on constate hey 80% de ces filles sont victimes de viol sexuel des viols verbalement elles sont agressées ce que je constate donc notre association est là pour défendre xxxx elles sont aussi des êtres humaines non seulement ce sont des filles elles sont très jeunes ce sont aussi des femmes il y a de ces femmes qui fêtent les 08 mars alors qu'elles ont des techniciens de surface qu'elles maltraitent à la maison leur technicienne de surface si tu vois qu'elles s'est fait appeler technicienne de surface c'est parce que trop vulgaire de les appeler servante aide-ménagère ou domestique
- 19 P1 : ha si je comprends bien c'est une nouvelle appellation/
- 20 P3 : OUI c'est une nouvelle appellation de les appeler techniciennes de surface au lieu de domestique ou bonne

Cet échange extrait de la transcription de l'interaction du groupe 1 dans le débat 3 (voir annexe) contient des activités métalinguistiques qui se matérialisent par deux propositions lexicales à effectuer par P3 au tour de parole 18. L'activité métalinguistique concerne ici le choix à effectuer entre « servante, aide-ménagère ou domestique » et « technicienne de surface ».

En validant la deuxième proposition (technicienne de surface) P3 propose à P1 de remplacer « domestique ou bonne » par technicienne de surface au tour de parole 20 en justifiant cette commutation au tour de parole 18 (« parce que servant, aide-ménagère ou domestique est trop vulgaire. ») Ces activités métalinguistiques contribuent à l'enrichissement du débat.

Extrait 4 : Second exemple d'échanges sur le lexique

- 73 P2 : moi là je prends un exemple sur moi ma vie personnelle comme vous venez de le dire dans la famille il y a un vrai lien entre les frères ma maman est morte
- 74 P5 : morte
- 75 P2 : (rectifie) depuis longtemps mes frères de même père euh. Frère de mère différente

76 P1 : tu veux dire demi-frères/

77 P2 : Ouais demi-frères je sais qu'ils ne m'aiment pas comme un frère ils ne me donnent rien mais l'amie de ma mère qui est morte là

78 P3 : défunte mère

79 P2 : (rectifie) elle elle m'aime et elle fait tout parfois même en cachette

Cet échange métalinguistique, extrait de la transcription du débat sur le sujet les amis comptent autant que la famille (voir annexe) contrairement à l'exemple précédent (extrait 4) peut nous servir un modèle de correction. L'activité métalinguistique concerne ici la difficulté pour P2 à trouver le terme approprié pour exprimer son idée. En employant le terme « frère de même père », au tour de parole 75, dans le même tour de parole, il rejette aussitôt en essayant de traduire son idée par une tournure explicative, il signale à ses interlocuteurs l'écart entre ce qu'il cherche à exprimer et le mot qu'il utilise pour se faire comprendre en reprenant, au tour de parole 76, le terme proposé « demi-frères ».

En reprenant son intervention au tour de parole 77, P2 semble signaler que le problème est résolu. Cet échange métalinguistique semble donc contribuer à la réélaboration de l'interlangue des apprenants.

3.3. Les échanges sur la prononciation/orthographe

Ci-dessous nous proposons un exemple d'échange sur la prononciation

Extrait 5 : Exemple d'échange sur la prononciation

111P4 : Monsieur le journaliste et l'homme qui doit prendre quatre femmes il fait deux jours chez la première deux jours chez la deuxième deux jours chez la troisième deux jours chez la quatrième le jour le nombre de jour qu'il fait avant de revenir à la première six jours ça équivaut à une semaine un homme peut satisfaire ces besoins les BESOINS de la femme c'est.. l'homme peut s'abstenir la femme peut s'abstenir c'est vrai mais l'abstinence

112P5 : abstinence

113P4 : euh hm abtinace

114P5 : abs- ti- nen- ce

115P4 : ABSTINENCE (rire) on voit on voit pas une différence l'abstinence de la femme est très peu il y a de la patience chez la femme mais pourquoi l'homme ne peut pas s'abstenir. mais l'homme fait six jours avant de venir chez la première durant ses six jours-là si la femme a besoin de son homme qu'est-ce qu'il (rectifie) va faire/

Dans cet échange, extrait de la transcription de l'interaction du groupe 1 sur la polygamie (voir annexe), l'activité métalinguistique concerne une correction de prononciation. On constate qu'au tour de parole 111 auto-initié par P5, celle-ci entreprend une correction suite à la prononciation incorrecte du mot « abstinence » faite par P4 au tour de parole précédent 111. L'intention corrective de P5 semble résider dans sa façon de signaler à sa collaboratrice sa prononciation fautive en ralentissant le débit et en accentuant chaque syllabe.

Cette stratégie vise à attirer l'attention de P4 qui reprend, malgré tout, sa prononciation fautive. Ce n'est qu'au tour de parole 115, suite à un appel à la correction de son collaborateur, que P4 accepte d'abandonner sa prononciation incorrecte en adoptant celle proposée par P5. L'intérêt d'un tel échange entre apprenants impliqués dans un débat d'idée de notre point de vue permet de signaler une certaine fossilisation de l'interlangue de l'apprenant mais aussi d'illustrer une certaine conscience linguistique de leur part des apprenants.

Quant aux échanges sur l'orthographe présents dans notre corpus, l'extrait 6 en donne une illustration.

Extrait 6 : Exemple d'échange sur l'orthographe

- 45 P4 : en ville il arrive que certains patrons nous maltraitent depuis le tôt de matin (rectifient) ils nous réveillent avec pleine tâche si par hasard on casse un matériel ils...
hi ils vont euh .hm défalquer sur le salaire
- 46 P1 : défalquer comment ça s'écrit/
- 47 P3 : ça s'écrit d-é-f-a-l-q-u-e-r
- 48 P1 : (rire) merci
- 49 P3 : ça veut dire ils vont défalquer la valeur sur le salaire mensuel

Dans cet exemple, on peut remarquer qu'il s'agit d'une question métalinguistique où P1, ne sachant pas orthographier le mot « défalquer », se le fait épeler par P2. Sa confirmation de confirmation au tour de parole 48 (merci) peut être interprétée comme une satisfaction de la réponse apportée par son camarade. Etant donné que la question de P1 porte non seulement sur l'orthographe c'est-à-dire la forme du mot « défalquer » mais aussi sur son sens, on peut penser que ce genre de question métalinguistique peut être fréquent dans une interaction orale car son objectif est de mieux de comprendre et de se faire comprendre en continu.

4..La synthèse de l'analyse des échanges métalinguistiques

Au terme de l'examen des échanges métalinguistiques recensés dans notre corpus, nous estimons, en rapport avec notre question liminaire, que les échanges métalinguistiques sont des paramètres favorisant la génération de l'interaction entre apprenants pendant un débat et permet une

correction mutuelle en L2. Comme nous avons pu le démontrer ci-dessus, les échanges des apprenants autour de la L2 s'expliquent, d'une part, par leur asymétrie de niveau en L2, une asymétrie qui, plutôt que de constituer un obstacle à la production langagière, se révèle propice à la génération de l'interaction donc à la participation de chaque apprenant autour d'un sujet donné. Alors nous pensons que les échanges métalinguistique que nous venons d'exposer participent à l'élaboration d'une compétence d'interaction orale.

4.1. Les échanges d'opinion

Chaque débat ayant une durée de 15 minutes pour chaque débat notre objectif était de mettre les apprenants dans une situation d'écoute et de communication en permettant à chacun de donner son point de vue sur des sujets variés sans pour autant abuser de leur temps de travail scolaire. Ces débats sur la polygamie, les amis comptent autant que la famille, vaut-il mieux de se faire des amis sur internet que dans la vie réelle ? La situation des aides ménagères à Bamako, nous a permis d'aboutir à des résultats significatifs :

4.2. L'argumentation

Chaque séance de débat correspond à une intention de communication : informer, justifier, convaincre, expliquer... alors tous les participants avaient l'occasion de prendre position sur un sujet dans le but de convaincre, d'influencer, de persuader ses camarades à l'aide d'arguments. Ce qui fut le cas dans plusieurs interventions des débattants comme nous pouvons le constater dans ce tableau suivant :

Extrait 7 Exemple d'échange sur l'argumentation

- 7 P1 : comme vous le voyez ici sur le tableau nous avons une problème (rectifie) posé le problème dit que pensez-vous qu'il vaut mieux de se faire des amis sur internet comme whatsapp ou dans la vie réelle/ alors on vous demande de discuter qu'en pensez-vous/
- 8 P5 : disons un problème
- 9 P4 : à mon humble avis les amis bien sûr dans la vie réelle sont plus réalistes on peut discuter tranquillement avec eux savoir s'ils sont de bon cœur ou non par ci par là à discuter chez nous boire du thé tandis que sur internet bien sûr la personne peut avoir un double face (rectifie) et il peut faire comme s'il était une belle personne (rectifie) alors que ce n'est pas le xxxx voilà c'est ça
- 10 P2 : une bonne personne
- 11 P2 : une double face
- 12 P2 : tu veux parler des arnaqueurs quoi
- 13 P1 : merci et toi

14 P5 : pour moi moi je choisis les amis dans la vie réelle parce que on peut avoir des amis malfaiteurs on ne sait pas qui ils sont mais dans la vie réelle on peut choisir des bons amis facilement car on peut bien connaître ce qu'ils font dans la vie on peut bien s'entendre avec eux au lieu de choisir des amis sur facebook whatsapp je préfère les amis de la vie réelle

Comme nous le constatons dans cet échange les propositions des deux intervenants visent bien à soutenir une position par rapport au choix donné en vue de le défendre. La première demande, initiée par P1 au tour de la parole 7 semble concerner la formulation d'une problématique sous forme de question polémique. P4 avec certitude, prend la parole à partir d'arguments.

Par exemple, il soutient l'amitié dans la vie réelle autour de parole 9 «*les amis bien sûr dans la vie réelle sont plus réalistes on peut discuter tranquillement avec eux savoir s'ils sont de bon cœur ou non par ci* » tandis que P5 opte de défendre l'amitié dans la vie réelle par argument hypothétique au tour de parole 14 «*on peut avoir des amis malfaiteurs* ».

Au regard de ces différentes affirmations, nous pouvons soutenir que P4 et P5 adoptent une stratégie argumentative qui consiste à expliquer aux destinataires la pertinence et le bien-fondé d'une thèse. Ils procèdent par l'établissement de rapports de cause ou conséquence. Plusieurs autres cas de figure similaires se trouve dans les propos des participants c'est à-dire des procédés explicatifs sont utilisés pour justifier les arguments tel la définition, le recours à l'exemple, la comparaison, la reformulation...

4.3. L'exposé des points de vue

Durant toutes ces séances de débat, l'exposé des points de vue s'est effectué dans la plus grande sérénité. Cela a été rendu possible grâce au climat rassurant que nous avons créé afin que tous les participants se sentent à l'aise quelle que soit la teneur des points de vue soutenus. En leur faisant savoir que c'est juste un débat scolaire l'idée c'est l'exposé des points de vue. Dans ces quatre débats les apprenants se sont exprimés d'une manière et d'une autre leurs points de vue. Ainsi :

- Dans le premier débat nous avons observé 146 tours de parole ou interventions reparties de la manière suivants : P1 :38, P2 : 20, P3 : 32, P4 : 25, P5 : 27.
- Dans le deuxième débat nous avons observé 100 interventions reparties comme suites : P1 :21, P2 : 22, P3 : 21, P4 : 19, P5 : 17.
- Dans le troisième débat nous avons observé 100 intervention repartie comme suites : P1 :33, P2 : 15, P3 : 19, P4 : 16, P5 : 17.
- Enfin dans le quatrième débat nous avons observé 106 interventions ou tours de paroles reparties de comme suite : P1 :38, P2 : 20, P3 : 18, P4 : 19, P5 : 21.

L'exposé des points de vue respectaient les consignes annoncés pendant les cours préparatoires du débat en classe. Cela se justifie par les formules de prise de parole que nous avons pu observer durant toute les interventions des citations telles : pour ma part... Je pense que... Selon moi... Je ne suis pas d'accord... Bien aussi des cas d'échange spontanés, qui ont été observés et surtout le dynamisme des meneurs des débats ont permis bien de calmer le tempérament des interventions « *laissez-lui parlé, vous n'avez pas la parole, moins de bruit, du calme...* »

4.4. La confrontation des idées et la nécessité d'un respect mutuel

La confrontation des idées est l'un des objectifs de tout débat qu'il soit scolaire ou extrascolaire. Nous avons veillé à ce qu'elle se fasse dans le plus grand respect car certains débats (la polygamie, une élève jouant le rôle de technicienne de surface) portaient sur un sujet délicat pouvant atteindre la sensibilité de certains participants.

En effet, s'exprimer c'est tenir compte non seulement de la sensibilité de sa propre personne mais également de celle des autres. Selon les besoins, nous avons coordonné, tempéré les interventions dans la classe (groupe observateur et participant) afin d'éviter des bruits des polémiques voire des dérapages de propos pouvant compromettre le sens de l'activité. Beaucoup de conseils ont été donnés aux participants comme ne pas insulter ni interrompre son interlocuteur, demander toujours la parole avant d'intervenir... car l'équation n'est pas toujours facile à résoudre : certains élèves peuvent se sentir censurés. Tel fut le cas dans le débat 1 sur la polygamie.

Exemple : Extrait 7

28 P3 : Tu es contre Dieu alors

29 P4 : Ce n'est pas question de ça xxxx Dieu a dit eh mais si un homme prend quatre femmes tu as les moyens d'assumer toutes leurs besoins : tes responsabilités les que :: les femmes peuvent avoir pendre soins d'elles donné leur de l'argent satisfait tous les besoins il n'y a pas de problème mais la femme ne peut pas mettre en dehors de sa tête que ce je fais à ma mari elle là elle le fait avec toi tu vois

30 P5 : PAS MOI PAS MOI « I daji tun traduction crache par terre expression langagière pour rejeter une chose »

En réponse à la réaction de P4 qui fustige la polygamie, P3 dis que P4 est contre Dieu pour une fervente religieuse demander si elle est contre Dieu cela a semblé vexé P4 de même dans la réaction de P4 en faisant allusion à P5 « *ce que je fais avec mon mari elle là le fait avec toi* » sur un ton beaucoup plus élevé « *PAS MOI PAS MOI I daji tun* » ce rejet total montre que P5 n'a pas digéré qu'on prend exemple sur elle car elle aussi est contre la polygamie. Cela se fait voir dans d'autre débat comme nous nous le montrerons le débat 3 sur la situation des aide-ménagères à Bamako.

Exemple : Extrait 8

32. P5 : à ce que je comprends elle est là pour soutenir les techniciennes de surface mais elle doit laisser aussi le temps à ce monsieur de s'exprimer
33. P3 : le monsieur s'est déjà s'exprimé
34. P5 : non nous ne sommes pas là pour se disputer mais pour chercher une solution donc laisse lui donner son point de vue
35. P1 : silence

Dans cette situation P5 semble ne pas apprécier le comportement de P3 en lui suggérant de laisser le temps à P2 de s'exprimer au tour de parole 32 même si P3 rétorque en disant « le monsieur s'est déjà s'exprimé » cela semble ne satisfaire P4 au tour de parole 34 « non nous ne sommes pas là pour se disputer mais pour chercher une solution... » L'intervention du meneur du débat a mis fin à cette malentendu en demandant le silence des différents protagonistes.

Tandis-que le premier sentiment que l'enseignant doit prévenir durant un débat en classe est la frustration des apprenants. Elle entraîne la démotivation des participants laquelle compromet l'atteinte des objectifs visés. Tempérer les interventions tout en évitant que les élèves soient frustrés, voilà l'un des résultats difficiles certes, mais que nous avons pu atteindre durant quatre bonne épreuves de débat, non sans une certaine surprise.

5. Discussion et interprétation

L'objectif de cet article était d'explorer l'apport didactique du débat comme dispositif permettant de travailler l'oral en classe de Français Langue Seconde (FLS). Particulièrement, il s'agissait pour nous de réfléchir à une démarche enseignante articulant compréhension orale et interaction orale en L2. Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place un dispositif expérimental, qui plaçait deux groupes d'apprenants de FLS en situation d'animer des débats sur différents sujets donnés. L'analyse de leurs interventions s'est concentrée sur les interactions orales générées par ces situations. Ce choix de privilégier l'orientation communicative de la production orale permettait de rapprocher la pratique de l'interaction orale des situations les plus authentiques.

Par conséquent, cette étude nous a permis de discuter de l'intérêt que l'enseignement du FLS peut gagner à mettre en œuvre une pédagogie intégrée de l'oral. Les méthodologies d'enseignement des langues ont mis au point plusieurs activités d'expression et d'interaction orales (l'exposé, le dialogue, l'entretien, l'interview etc.). Ces activités, simulées pour la plupart, permettent de pallier l'absence de contact avec la L2, notamment en contexte plurilingue, où généralement la L2 n'est pas la langue maternelle des apprenants.

Toutefois, ces activités présentent l'inconvénient d'être didactiquement unidimensionnelles, c'est-à-dire ne visant à faire que de l'expression orale en interaction. Or nous avons pu montrer au cours de nos analyses que le débat permettait de générer de l'interaction orale, que cette interaction fournissait aux apprenants des opportunités d'un travail métalinguistique et constituait aussi un cadre de co-construction de compétences d'expression orale (ici nous parlons de la pertinence des arguments).

A la lumière de la conclusion à laquelle nous sommes parvenus à l'issue de notre analyse des données, nous pouvons soutenir que le débat, tout en étant une solution parmi d'autres, est un dispositif didactique propice au développement de la compétence d'interaction orale. En laissant aux apprenants la responsabilité de conduire l'interaction, apprenant ainsi à faire face aux imprévus propres à la communication ordinaire ; en leur offrant la possibilité d'exploiter leurs interlangues respectives en vue de construire un objet commun, et de ce fait signifiant, le débat en classe de L2 favorise, comme cela a été souligné dans l'analyse des échanges métalinguistiques, une dynamique de co-apprentissage entre apprenants.

Un aspect de la pédagogie intégrée de l'oral n'a pas été abordé dans cette étude. Celui-ci concerne l'impact du débat sur le développement de la compétence d'expression des apprenants. Mesurer cet impact permettrait d'enrichir la réflexion sur la démarche proposée. Mais cela implique une démarche méthodologique différente. Par exemple, il pourrait s'agir de suivre sur une période plus ou moins longue les mêmes apprenants participant ensemble à des séances de débat en classe et au terme de la période définie de mesurer les progrès de chacun. La mesure de ce progrès prendrait en compte le niveau de chaque apprenant avant et après les séances de débat. Une telle étude permettrait de mettre en tension les productions orales générées durant les débats, la pertinence des arguments et le niveau lexical des participants.

L'apport didactique de l'approche communicative de la production orale. Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place un dispositif expérimental, qui plaçaient deux binômes d'apprenants de français langue secondaire..... étrangère en situation de produire ensemble une synthèse de documents. L'analyse de leur activité s'est concentrée sur les interactions orales générées par la situation. Ce choix de privilégier l'orientation communicative de la production écrite permettait de rapprocher la pratique de l'interaction orale des situations les plus authentiques. Par conséquent, cette étude permet de discuter de l'intérêt que l'enseignement du français langue seconde/étrangère peut gagner à mettre en œuvre une pédagogie intégrée de l'écrit et de l'oral. Les méthodologies d'enseignement des langues ont mis au point plusieurs activités d'expression et d'interaction orale (l'exposé, le débat, conversation, etc.). Ces activités, simulées pour la plupart, permettent de pallier

l'absence de contact avec la L2, notamment en contexte alloglotte, où la L2 n'est pas la langue de l'environnement social des apprenants.

Toutefois, ces activités présentent l'inconvénient d'être didactiquement unidimensionnelles, c'est-à-dire ne visant à faire que l'expression orale (en continu ou en interaction. Or, nous avons pu montrer au cours de nos analyses que la rédaction collaborative permettait de générer de l'interaction orale, que cette interaction fournissait aux apprenants des opportunités d'un travail métalinguistique et constituait aussi un cadre de co-construction de compétences rédactionnelles relatives à un genre de discours donné (ici la synthèse de document).

Conclusion

L'enseignement scolaire des langues pouvant difficilement s'organiser autour des compétences langagières, comme c'est le cas dans les centres de langues où chaque compétence fait l'objet d'un enseignement-apprentissage spécifique, la pédagogie intégrée de l'écrit et de l'oral constitue une réponse à cette difficulté. En laissant aux apprenants la responsabilité de conduire l'interaction, apprenant ainsi à faire face aux imprévus propres à la communication ordinaire, en leur offrant la possibilité d'exploiter leurs interlangues respectives en vue de construire un objet commun, et de ce fait signifiant, la pédagogie intégrée de l'écrit et de l'oral permet de sortir l'activité de production écrite de sa solitude traditionnelle.

Un aspect de la pédagogie intégrée de l'écrit et de l'oral n'a pas été abordé dans cette étude. Celui-ci concerne l'impact de la collaboration sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants. Mesurer cet impact permettrait d'enrichir la réflexion sur la démarche proposée. Mais cela implique une démarche méthodologique différente. Par exemple, il pourrait s'agir de suivre sur une période plus ou moins longue les mêmes apprenants réalisant ensemble des tâches de production écrite en classe et, au terme de la période définie, de mesurer le progrès de chacun. La mesure de ce progrès prendrait en compte le niveau de chaque apprenant avant et après la mise en œuvre de la pédagogie intégrée de l'écrit et de l'oral. Une telle étude devrait également combiner l'analyse de traces orales et écrites.

Bibliographie

1. BEACCO, Jean-Claude. (2007), L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.
2. GUICHON, Nicolas. (2012), Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.
3. GUICHON, Nicolas. & NICOLAEV, Viorica. (2011), « Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. », in NISSEN, Elke.
4. MAHIEDDINE, Azzeddine. (2009), « Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux activités avec des apprenants algériens. », Thèse de doctorat, Université Abou-Bakr Belkaïd-Tlemcen,
5. PEKAREK DOEHLER, Simona (2005), « De la nature située des compétences en langue », Presses universitaires du Septentrion, p. 41-68, Disponible sur le lien : <https://books.openedition.org/septentrion/14815?lang=fr#authors>
6. POYET, Françoise. & SOUBRIE, Thierry. (coord.), Interagir et apprendre en ligne, Grenoble,
7. PUREN, Christian. (2011), projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique Cahiers de l'APLIUT (accessible sur <http://apliut.revues.org/3119>)

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.