

Remerciements

Tout d'abord, je remercie Dieu le tout-puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il m'a données durant tous ces années d'étude.

J'adresse mes remerciements les plus vifs, respectueux et sincères à mon encadreur, Madame Boudechiche Nawal, qui a accepté de superviser mon humble travail, qui a fourni des conseils judicieux et ainsi son exigence de rigueur, et des orientations, et qui a largement contribué à la réalisation et l'achèvement de ce travail ; elle a été pour moi une intermédiaire d'une aide à la fois précieuse et fructueuse en me facilitant l'accès à des documents ; sans lui, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Une attention particulière va à Madame Djedid Ibtissem et Madame Souam Chahrazed qui ont accepté d'examiner et juger mon travail

Je tien tout particulièrement à remercier le chef de département Mr Bessati Samir sans oublier tous les enseignants du département de français de l'université de El-tarf, ainsi que tout le personnel administratif

J'exprime ma profonde et sincère gratitude à toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, et qui m'ont encouragé, soutenu tout au long de ce travail.

Enfin, j'adresse mes plus sincère remerciements à ma petite famille, mon fiancé et mes collègues, qui m'ont toujours soutenus et encouragé au cours de la réalisation de ce modeste mémoire.

Je dédie mon travail à

Mon très cher papa

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'a cessé de me donner depuis ma naissance, durant mon enfance et même à l'âge adulte tu as fait qu'un père puisse faire pour que ses enfants suivent le bon chemin dans leurs vie et leurs études, ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études merci beaucoup mon homme parfait

A ma très chère maman

Affable, honorable, aimable, tu présente pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de la tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager, merci ma princesse

Mes chers parents je vous dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. Puisse dieu, le tout puissant vous préserver et vous accorder santé, langue vie et bonheur.

Ma sœur adorée Sameh

Tu as été mon porte bonheur ma sœur, mon amie et ma confidente, je te dédie ce travail ainsi que pour Youcef sans oublier les deux anges Nael & Djomana

Mes trois frères Moncef & Imed & Alla edinne

Les petits Yasmine & Achraf & Ryane

Un grand amour & respect pour Mme Hèrga Merabtí Imène

Une attention particulière va a mon fiancé Mahdí et

Sa petite famille adorable, mon beau père Belkacem, ma deuxième maman Arifa, mes sœurs Sabrina et Sara et mon frère Md Chrif

Je vous dédie ce travail avec mon grand amour, je vous aime énormément, vous étiez mes étoiles tout au long de mon parcours, merci d'être avec moi

Mes chères copines Meryem, Selma, Mayssa.

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique :

Chapitre 1 : la compétence lexicale et le bilinguisme

1. Statut et enseignement du français en contexte Algérien
2. Le lexique
3. La compétence lexicale et le bilinguisme

Chapitre 2 : les interactions orales « le débat »

1. Les interactions orales
2. Qu'est ce qu'un débat

Partie pratique :

Chapitre 1 : méthodologie de la recherche

1. Le corpus
2. Le cadre spatio-temporel
3. L'activité didactique et son déroulement
4. La méthodologie de travail
5. Présentation des données
6. Le pré-test
7. Les grilles d'évaluation du débat
8. Les enregistrements sonores et leurs transcriptions

Chapitre 2 : résultats et analyses

1. Les arguments
2. Les connecteurs logiques
3. Le champ lexical
4. Le recours à la langue arabe dans quelques situations

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Résumé

La production orale joue toujours un très grand rôle au niveau universitaire, dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère. Parmi les éléments de cette compétence orale, nous nous sommes intéressées au rôle du débat dans le développement de la compétence lexicale en FLE.

Cette étude vise donc à vérifier si le débat comme genre interactif participe –t-il dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant de master 1. Notre recherche est réalisée sur un groupe de trois (3) étudiantes issues d'une classe de master 1 et inscrite l'université de Chadli ben Djedid El-tarf (Algérie). Cet échantillon réduit se justifie par l'intérêt que nous portons au caractère qualitatif de l'analyse des données. Le thème de ce débat est d'actualité et en adéquation avec les intérêts de cette tranche de la population. Il s'agit de l'immigration.

Mots clés : compétence lexicale, débat, apprenants algériens, FLE.

ملخص

لطالما لعب التعبير الشفهي دورا كبيرا في مجال تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية، خاصة دور الحوار في تطوير الكفاءة المعجمية. اخترنا هذا الاخير كمنهجية لانجاز هذا العمل، هذه المذكرة تهدف لمشاهدة اذا الحوار يساهم في تطوير كمية المصطلحات بالنسبة لطلبة الماستير. تم انجاز هذا العمل بالقرب من طلبة الماستير في جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر

:الكلمات مفتاح

الكفاءة المعجمية. الحوار- الطالب الجزائري - الفرنسية لغة اجنبية

Resume

The oral production plays still a big role at the university level, in the process of learning French as a foreign language. Among the elements of this oral competence, we are interested to the role of debate in the development of lexical competence in FLE. This study aims to verify if the debate as interactive kind participates in the development of lexical competence in the student in Master 1. Our research is conducted on a group of three (3) students from a class in master 1 and registered at

the University of Chadli Bendjedid El-tarf (Algeria). This small sample is justified by the interests we have for the qualitative character of data analysis. The theme of this debate is topical and consistent with the interests of this slice of population. It is about immigration. Keywords: lexical competence, debate, Algerian learners, FLE.

Premier chapitre : la compétence lexicale et le bilinguisme

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose la compréhension de toutes les composantes propres à son système, essentiellement le lexique qui est une partie intégrante de la langue, à considérer d'ailleurs au même titre que les autres composantes de la langue telles la grammaire ou l'orthographe.

Dans les années 80, l'apprentissage actif du vocabulaire n'était pas vu comme quelque chose d'essentiel pour apprendre une deuxième langue. Par contre, à l'heure actuelle, cette vue a complètement changé. Il semble que, actuellement, l'apprentissage lexical est considéré comme un élément fondamental de l'apprentissage d'une langue. En plus, les scientifiques pensent qu'il est le facteur décisif pour le niveau langagier final en L2. Ils sont tous d'accord que le vocabulaire en L2 doit être enseigné au lieu de laisser l'initiative aux étudiants. La contribution fondamentale du lexique à la compétence communicative est confirmée par plusieurs recherches (Tréville & Duquette 1996, Kelly 1991, Laufer 1997, Service 1992 : 43). L'acquisition lexicale est la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère ou en langue de spécialité.

Le lexique pose justement de sérieux problèmes aux apprenants algériens pour qui le français requiert le statut de langue étrangère mais aussi pour les apprenants natifs chez lesquels le même constat est relevé. Néanmoins, le rôle du lexique demeure indispensable dans la production écrite et orale, c'est-à-dire que même avec une connaissance parfaite de la grammaire, et de la syntaxe d'une langue, un lexique erroné ou mal construit à l'écrit ou à l'oral peut nuire à une bonne compréhension. Pourtant, les scientifiques ne sont pas d'accord sur les « méthodes d'apprentissage » en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. Souvent l'utilisation de la langue maternelle des étudiants pendant les cours est déconseillée par les scientifiques selon le principe qu'on ne fait pas de progrès en langue cible. Ce que l'apprenant veut et doit acquérir, c'est la capacité de comprendre et d'utiliser, oralement et à l'écrit, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication. Pour atteindre ce but, on doit se concentrer sur l'acquisition de la compétence lexicale.

Notre sujet de recherche s'intitule : « Le débat : creuset du développement de la compétence lexicale en FLE ». Notre public est un échantillon d'étudiants de première année master sciences du langage. Nous travaillons avec des enregistrements sonores sur un débat abondant

le thème de « l'émigration » effectué auprès des étudiantes de master1. Nous avons également analysé ce débat pour pouvoir vérifier notre hypothèse. L'idée de ce modeste travail est venue suite à une évaluation que nous avons faite. La dite évaluation était un débat sur « l'émigration clandestine » ou nous avons constaté une pauvreté lexicale chez les locutrices mais le débat était un déclencheur d'idées, d'interventions entre les intervenantes donc nous avons pensé à faire ce travail avec une analyse complète et non seulement des interprétations sur des observations pour voir la place qu'occupe le débat dans le développement de la compétence lexicale chez le public en question.

Le principal objectif de cette investigation est de comprendre comment le débat participe -t-il dans le développement de la compétence lexicale chez les étudiants de master 1 inscrit à l'université Chadli Ben Djdid –El- tarf . Pour cerner l'intérêt de notre modeste recherche nous nous sommes penchées sur une question notamment celle qui tourne autour du débat et la compétence lexicale. Nous avons cherché à savoir :

- ✓ ***Quel est le rôle du débat dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant du master 1 ?***

Afin de répondre à cette question, nous émettons l'hypothèse qui sert d'appui et qui sera confirmée ou infirmée ou encore nuancée au fur et à mesure de l'analyse :

- ✓ ***Le débat est un élément majeur dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant de master 1***

Le présent mémoire porte sur l'analyse qualitative des enregistrements, ce qui permet de prime abord, de donner une meilleure description du phénomène observé, à savoir les difficultés constatées chez les apprenants autour du problème.

Pour la réalisation de ce travail, nous avons dû passer par plusieurs étapes : d'abord une étape de théorisation où nous faisons un état de la question et formulons des hypothèses. Ce modeste travail se compose de deux parties essentielles la théorique qui comporte deux chapitres, le premier aborde la compétence lexicale et le bilinguisme et tient de définir des notions clés telles que le lexique, la compétence lexicale, le bilinguisme ... etc. et le deuxième élabore le point du débat sa définition, ses types, les grilles d'évaluation du débat ... etc.

Cette étape est suivie d'une partie pratique, qui comprend deux sous-parties :

Dans la première nous allons mentionner la méthodologie de ce modeste travail en définissant les outils utilisés dans le protocole d'enquête. Pour ce qui est de la seconde sous-partie, elle portera sur l'analyse du corpus recueilli auprès des étudiants en difficulté.

Notre recherche s'achèvera sur une conclusion générale présentée sous forme d'une réponse à la problématique du sujet en signalant notre perspective du travail.

Vers la fin des années soixante-dix, on voit apparaître une vague importante de nouveaux cadres conceptuels dans le champ didactique, caractérisé essentiellement par l'emprunt du concept sociolinguistique de compétence de communication à Hymes (1991). Si nous voulons doter les apprenants d'une solide compétence communicative, il ne suffit pas de veiller à l'étude du lexique et du système morphosyntaxique de la langue cible. Il faut leur apprendre à manier eux-mêmes, l'ensemble de ces éléments en situation de communication. Tout au long de ce chapitre nous avons essayé de définir les concepts clés lexique, compétence lexicale, bilinguisme,... etc.

1. Statut et enseignement du français en contexte Algérien

En langue étrangère, nous évaluons nos apprenants sur leurs performances à l'oral et à l'écrit. Or dans ce type de situations, nous ne leur demandons nullement de restituer des savoirs mais plutôt de mobiliser des savoir-faire.

En situation d'enseignement/ apprentissage du français en Algérie, nous notons des avis renvoyant à ce que d'aucuns décrivent comme « une baisse de niveau » qui prend de l'ampleur d'une année à l'autre. Très peu sont en mesure de cibler les véritables raisons de cet échec et encore moins de proposer des palliatifs à un état de fait jugé problématique.

Se limiter dans ces conditions à « une simple » analyse des erreurs des apprenants et proposer des outils de remédiations peut s'avérer plus qu'insuffisant. En effet, cela reviendrait à occulter d'un côté la situation de bilinguisme en Algérie, et de l'autre les critères d'appropriation de toute langue étrangère liés à l'étude des représentations des langues.

A la question: « Quel constat pouvez-vous établir sur l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie ? », 77 % des enseignants interrogés pour les besoins d'une enquête estiment que nous sommes dans une situation de crise, et que ce domaine connaît une situation très pénible et qu'on assiste à l'indifférence, voire à la désaffection des personnes censées apporter des solutions à ce genre de crise. La

responsabilité doit être partagée entre les maillons de la même chaîne : politiques, concepteurs de programmes, chefs d'établissements scolaires, élèves, parents,...etc.

Ce sont les efforts de chacun qui aideront obligatoirement à sortir de ce marasme qui dure depuis de longues années et dans lequel se débat, encore aujourd'hui, l'école algérienne en général, et l'enseignement de la langue française en particulier. C'est en analysant des situations concrètes de classe, à partir d'objectifs précis qu'on a projeté d'atteindre, qu'on arrive très exactement à évaluer non seulement le niveau de nos apprenants mais surtout notre enseignement.

Soyons honnêtes et avouons que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, les solutions miracles n'existent pas et n'existeront assurément jamais. L'enseignant doit être conscient que chaque apprenant est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés, en somme très particuliers. Après analyse, nous découvrons que :

- ✓ Un premier élève n'arrive pas à assimiler les règles d'accord du participe passé
- ✓ Un deuxième ignore lequel des deux auxiliaires avoir et être employer, avec tel ou tel verbe
- ✓ Un troisième rencontre des problèmes avec les règles d'accord du participe passé avec le complément d'objet direct
- ✓ Un quatrième a des difficultés avec la conjugaison des verbes pronominaux...

Etre conscient qu'il y a « problème » chez les élèves, c'est très bien, mais s'orienter vers le « pourquoi », c'est encore mieux car :

- ✓ L'enseignant, n'est-il pas censé conduire ses élèves d'un point A (ils sont faibles) vers un point B (ils sont moins faibles, ils ont progressé) ?
- ✓ Ne doit-il pas les aider à acquérir ces « bases » qui leur manquent tellement, et dont il dénonce avec vigueur l'absence ?

- ✓ Ne doit-il pas rechercher toutes les conditions susceptibles de créer chez ses élèves l'envie et la volonté de travailler plus ?
- ✓ Ne doit-il pas explorer les causes qui font que les élèves ne s'intéressent plus aux cours, afin de leur proposer tout ce qui peut contribuer à les motiver et de faire en sorte qu'ils soient attentifs à ce qui se passe en classe de langue ?

Pour une prise en charge exhaustive de toutes les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants qui apprennent une langue étrangère comme le français, l'enseignant se doit, à un niveau ou à un autre, de rechercher comment ces derniers se représentent cette langue et quelles sont leurs attitudes, celles de leurs familles respectives et de leurs milieux dans l'apprentissage de cette dernière.

Il est indispensable aujourd'hui que nous comprenions que les constats, aussi fiables soient-ils, doivent être dépassés pour s'orienter enfin vers la réflexion et l'analyse constructives car l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie a certaines spécificités, à commencer par un environnement bilingue, qu'il est impossible d'occulter.

2. Le lexique

Avant d'aborder les parties qui suivent nous avons jugé utile de définir la notion du lexique en première position car elle présente le centre de notre chapitre.

Le lexique est un moyen de véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication orale ou écrite. D'après les définitions données par les chercheurs, le *lexique* peut être défini comme l'ensemble des unités significatives formant une langue et considéré comme l'une de ses composantes principales. Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet ajoutent que « *cet ensemble est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue* » (2008 : 22). Quant à Alain Polguère, il qualifie le lexique d'« *entité théorique, [...] un ensemble dont il n'est pas toujours possible de dire s'il contient tel ou tel élément particulier* » (2003 : 70 sqq.). Le lexique représente un système si vaste et ouvert qu'aucun locuteur ne le maîtrise dans sa totalité. C'est alors qu'il faut dégager, par contraste, la définition du *vocabulaire* qui

est, selon Jacqueline Picoche, « *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* » (1992 : 45) ou encore « *la portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité* » (1993 : 22). Le vocabulaire représente ainsi une sorte de sous-ensemble, hétérogène et évolutif, qui ne constitue qu'un accès partiel au lexique complet d'une langue.

Autrement dit, le lexique de la langue française est théoriquement le même pour tous. Mais comme on ne connaît pas tous les mêmes mots, le vocabulaire varie pratiquement d'un individu à l'autre. Par contre, Polguère souligne qu'il faut distinguer le *vocabulaire d'un individu* du *vocabulaire d'un texte*. Le premier est l'ensemble des unités du lexique que l'individu connaît et maîtrise. Le second désigne l'ensemble des mots utilisés dans un texte donné et représente donc un corpus beaucoup plus restreint par rapport au vocabulaire d'un individu qui est, en tant que sous-ensemble du lexique, aussi « *une entité théorique* » (2003 : 73 sq.). Le vocabulaire désignant donc un concept propre à un individu ou à un texte, il faudra éviter de parler du *vocabulaire d'une langue*.

Le terme lexique (du grec « lexis », « mot ») signifie pour Wagner : « *L'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux.* » (Wagner, 1967 : 17). Il constitue, donc, la source commune à partir de laquelle les individus, parlants la même langue, puisent les mots ou les unités lexicales, afin de les utiliser pour des fins communicatives. Ces unités lexicales peuvent prendre, selon Niklas-Salminen, plusieurs formes. Tout dépend des niveaux auxquelles elles appartiennent :

- **Le niveau des morphèmes :**

Le morphème constitue l'unité minimale de la langue qui peut véhiculer un sens. Ils sont formés à partir de la combinaison des phonèmes. Ceux-ci constituent à leur tour, l'unité minimale de la langue qui ne comporte pas un sens. En revanche, les phonèmes présentent la source féconde pour la formation d'un nombre infini de morphèmes ou, plus généralement, d'unités lexicales. (Niklas-Salminen, 1997 : 9- 10) Il existe deux types de morphèmes :

- **Le morphème lexical ou lexème** : Ces morphèmes sont nombreux. Employés seuls ou au milieu d'une phrase, ils véhiculent un sens. (Idem, 1997 : 18).
- **Le morphème grammatical ou grammème** : Par contre, ses morphèmes ont le rôle de régir l'usage des lexèmes et d'indiquer leurs relations dans les énoncés. (Idem, 1997 : 19).

Aussi, le lexique est un ensemble ouvert puisque la langue vit : apparition et disparition constante de mots, création de nouveaux termes (néologismes) en fonction des besoins, emprunts constants aux autres le lexique se trouve au carrefour d'autres secteurs :

- ✓ La phonologie pour la prononciation,
- ✓ La morphologie pour la formation des mots,
- ✓ La sémantique pour le sens de mots,
- ✓ La syntaxe pour les catégories syntaxiques et fonctionnelles.

De plus, il convient de considérer le lexique comme un ensemble organisé : un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient de relations de sens (homonymes, synonymes, antonymes) et des relations hiérarchiques (termes génériques).

➤ **Différentes catégories du lexique :**

- Le lexique de l'intuition directe : il s'agit d'enseigner les objets immédiats de l'environnement de l'apprenant (stylo, livre, cahier, table, chaise, tableau noir...) et d'ensuite décomposer les actions (écrire au tableau : je me lève, j'avance vers le tableau, je prends le crayon effaceur, j'écris...).
- Le lexique de l'intuition indirecte : le champ lexical est étendu à tous les autres objets par des supports fabriqués ou authentiques.
- Le lexique de l'intuition mentale : des notions plus abstraites sont mimées ou dessinées afin de favoriser la compréhension (mimer tomber amoureux, dessiner avoir le cœur brisé).

2.1 Le lexique mental

En 1960, pour la première fois en psycholinguistique, Anne Treisman propose le concept de *dictionnaire mental* ou de *lexique mental* pour désigner l'ensemble des connaissances lexicales que chacun possède en mémoire (in Spinelli et Ferrand, 2005). Par la suite, d'autres termes ont été proposés par différents chercheurs : *lexique interne*, *lexique subjectif*, *mémoire lexicale*,...etc. Depuis les années 1970, les questions relatives au fonctionnement du lexique mental de l'individu sont progressivement devenues l'un des thèmes principaux des recherches en psychologie cognitive et psycholinguistique.

Pour définir le concept de *lexique mental*, nous emprunterons la définition que lui donnent Pierre Lécocq et Juan Seguí (1989 : 7) : « *Par lexique mental, on entend généralement le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'informations linguistiques de différentes natures.* ».

Le lexique mental est donc composé d'unités lexicales dont chacune possède un *signifiant* (une forme) et un *signifié* (un sens), introduits dans la terminologie linguistique par de Saussure, et aussi des propriétés syntaxiques qui déterminent son usage dans la langue donnée. Fondamentalement, connaître un mot de sa langue c'est non seulement connaître la relation existante entre sa forme (écrite/sonore) et sa signification, mais également ses propriétés morphologiques et sa combinatoire syntaxique, ce qui permet de comprendre et de produire un nombre illimité d'énoncés.

Selon certains psycholinguistes, le lexique mental ne contiendrait pas l'intégralité de la signification d'un mot et devrait être complété par les éléments extérieurs au lexique proprement dit. Ainsi, le lexique mental n'est pas indépendant, mais étroitement lié à ce que Bramaud du Boucheron (1981) appelle la *mémoire sémantique* qui contient les représentations sémantiques dont la plupart sont associées aux formes

verbales (mots) connues du sujet. Ces deux ensembles constituent, à leur tour, la *mémoire cognitive* d'un individu où sont rassemblées toutes les connaissances et toutes les informations verbales et non verbales dont on dispose, « *qu'elles soient auditives, visuelles, tactiles, olfactives ou motrices, qu'elles soient conscientes ou non et qu'elles soient exprimables en langue ou non* » (Bogaards, 1994 : 70). Dans les situations habituelles de communication ou de lecture, les énoncés de notre langue sont généralement compris avec beaucoup d'aisance et de rapidité. De même, quand on parle, la rapidité avec laquelle on trouve ses mots (on peut prononcer de 150 à 300 mots par minute !) est d'autant plus étonnante que ce processus se déroule de façon (essentiellement) inconsciente et qu'il y a très peu d'erreurs lexicales (Ferrand, 1994). Cela signifie que le lexique mental est structuré et possède une organisation sophistiquée, à la fois stable et souple, qui permet d'accéder de façon rapide et efficace aux unités qui s'y trouvent. La structure du lexique mental et les voies qui permettent d'y accéder sont des sujets assez problématiques et polémiques, car on ne dispose pas de données empiriques directes qui confirmeraient que les choses se passent exactement comme on le suppose dans le cerveau en ce qui concerne le langage. Des hypothèses sur la structure et le fonctionnement du lexique mental sont établies à partir des connaissances disponibles sur le fonctionnement du système nerveux central et des observations expérimentales directes. Par conséquent, ces sujets ont donné lieu à de nombreux modèles et théories dont nous donnerons un bref aperçu dans les lignes qui suivent. Différentes sources d'information ont contribué à l'appréhension de l'organisation du lexique mental : les études sur les associations verbales (paradigmatiques, syntagmatiques, catégorielles), les champs lexicaux, la décision lexicale et la mémoire sémantique, ou encore les résultats de dernières recherches en neurosciences et sur les pathologies du langage. Il est actuellement possible d'avancer que le lexique mental se présenterait théoriquement comme une « *toile verbale* » (Aitchison, in Bogaards, 1994 : 71) ou encore « *un très vaste réseau, composé de nœuds, où se trouvent les mots et leurs significations, nœuds qui sont reliés entre eux par de multiples liaisons ou arcs* » (M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny, 2002 : 110).

2.2 Le vocabulaire actif/passif

Selon Melka, notre lexique mental est divisé en deux parties : la partie réceptive et la partie productive (1997 : 84).

Le vocabulaire *actif* est souvent vu comme destiné à la *production* de textes oraux et scripturaux et on distingue le vocabulaire actif du vocabulaire *passif*, indispensable pour *comprendre* les textes au moment de leur *réception* (Hausmann, 2002 :448). En d'autres mots, le vocabulaire passif correspond aux mots dont le locuteur connaît la définition mais qu'il n'utilise presque pas. Le vocabulaire actif correspond aux mots connus et employés par le locuteur. La maîtrise active du vocabulaire doit se trouver normalement au centre de l'enseignement. Pourtant, les programmes scolaires se concentrent surtout sur l'apprentissage du vocabulaire réceptif.

Ajoutant aussi que le *vocabulaire actif* et *vocabulaire passif* (Picoche, 1992 : 47). Le *vocabulaire actif* d'une personne est composé des mots et locutions qu'elle utilise réellement pour s'exprimer spontanément. Le *vocabulaire passif* contient les mots que la personne comprend, auxquels elle peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'elle les lit ou les entend, mais qu'elle utilise rarement, voire jamais, lorsqu'elle écrit ou qu'elle parle. Il est évident que le volume de vocabulaire passif est nettement supérieur à celui du vocabulaire actif, surtout chez les apprenants en langue étrangère (LE).

Il n'est pas rare de constater dans la littérature non spécialisée et même spécialisée un emploi confus du terme de *vocabulaire* à côté de celui de *lexique*, voire l'emploi d'une notion à la place de l'autre. Mais du point de vue de la lexicologie, on cherche en général à dissocier ces deux notions. Ainsi, quand les enseignants enseignent le lexique aux apprenants, ils le font à travers l'étude de vocabulaires (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline ou vocabulaire commun courant). Mais l'apprenant a aussi son propre vocabulaire, actif et passif, que l'enseignement/ apprentissage du lexique est censé étayer et enrichir.

2.3 Enseignement/apprentissage du lexique

L'enseignement du lexique en classe de FLE implique la transmission des connaissances liées à son fonctionnement et à ses caractéristiques, car l'acquisition du lexique ne se réduit pas à l'acquisition d'une liste de mots, il convient d'éduquer les apprenants à observer les lexies et les relations formelles qui se tissent à l'intérieur.

Si l'intérêt pour l'acquisition du langage est très ancien, l'étude des mécanismes d'acquisition des langues étrangères à, paradoxalement, une histoire beaucoup plus courte et elle est même postérieure aux recherches sur l'enseignement des langues : « *La didactique des langues étrangères [...] a plutôt cherché des justifications ou des confirmations de ses intuitions et de ses pratiques dans la psychologie de l'apprentissage sans jamais véritablement tenter d'en appliquer les découvertes.* » (Pothier, 2003 : 17).

Dans les lignes qui suivent, acquisition s'entend, au sens que lui donnent Stephen Krashen (1981) et Wolfgang Klein (1989 : 29), comme « *l'acquisition par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus* ».

L'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, est un processus cognitif naturel dont l'étude est loin d'être achevée. Près de cinquante ans de travaux en neurosciences, en linguistique et en psycholinguistique ont permis d'en savoir un peu plus sur le fonctionnement du cerveau humain, l'acquisition et le développement du langage, ainsi que sur les différents facteurs qui entrent en jeu lors du processus d'apprentissage.

Les travaux en psycholinguistique, discipline apparue dans les années 1950, contribuent notamment à la compréhension des processus qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde ; à l'explication de l'organisation des connaissances linguistiques dans la mémoire et des procédures d'accès à ces connaissances et au lexique mental en particulier, ...etc.

Plusieurs théories de l'acquisition et du développement du langage (innéisme, behaviorisme, générativisme,...etc.) ont marqué l'histoire de la psycholinguistique et de la didactique des langues. Actuellement, ce sont les théories cognitivistes, d'inspiration piagétienne (constructivisme) ou vygotkienne (socioconstructivisme), qui prédominent avec une conception plutôt holistique du langage selon laquelle : « *Les activités de communication verbale et l'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique* » (Article « Cognition », Cuq, 2003 : 44-45).

Ces activités nécessitent alors la mobilisation de l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales (Cuq, *ibid.*). En France, le cognitivisme s'est imposé dans les années 1980 en réaction et par opposition aux théories behavioristes et a formé ainsi la théorie de référence pour l'approche communicative. Ce courant a trouvé son application dans la méthode *Archipel* (1982). Les méthodes de langue plus récentes mettent également en œuvre certains principes cognitivistes, notamment dans les domaines de l'évaluation et de l'autonomisation de l'apprenant (Cuq et Gruca, 2005 : 111).

À la lumière des résultats de différentes recherches en psycholinguistique, les chercheurs essaient d'intervenir dans les processus d'acquisition et d'apprentissage pour les influencer et, si c'est possible, les optimiser et les améliorer. L'enseignement des langues étrangères correspond à la tentative d'optimiser le processus d'acquisition d'une langue, au sens où il se fonde sur les connaissances acquises des lois qui gouvernent ce processus naturel.

Le vocabulaire d'une langue étant multiple et varié, l'enseignant doit proposer une grande diversité de tâches et d'exercice pour permettre aux apprenants de s'approprier les différentes facettes ; linguistiques, socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique de l'unité lexicale. Au lieu de choisir un mode d'approche uniforme et rigide, il a intérêt à se référer aux modèles didactiques de la compétence de

communication pour trouver les stratégies qui conviennent le mieux au développement de tel ou tel aspect de la compétence lexicale.

L'apprentissage du lexique se fait grâce à la mémorisation, mais aussi grâce à la manipulation des structures qui ouvrent la voie à tous les mots et les structures lexicales possibles. Il faut donc développer des savoir-faire.

3. La compétence lexicale et le bilinguisme

3.1 La compétence lexicale

Elle est définie dans le C.E.C.R.L comme :

« *La connaissance à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. D'éléments lexicaux et 2. D'éléments grammaticaux.¹* ».

La compétence lexicale est selon Marconi : « *La capacité de reconnaître et d'utiliser l'ensemble des mots d'une langue dans la pratique.* ». (Marconi, 1997: 2).

Plusieurs définitions avec un nombre de composantes variable ont été proposées depuis quelques décennies dans le but de fournir un instrument d'évaluation fiable des connaissances lexicales.

Pour caractériser la *compétence lexicale*, nous emprunterons pour commencer la définition très générale à Henri Holec (1995 : 91) : « *C'est la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, [...] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs.* ».

Autrement dit, l'apprenant doit apprendre et comprendre les fonctionnements très variables du lexique français en termes de compétence (savoirs et savoir-faire) et non simplement en termes de connaissance (savoirs).

Étant donné que le lexique est le pivot de toute communication, la compétence lexicale est alors un facteur déterminant de la performance verbale et fait logiquement partie de la compétence de communication. Comme cette dernière, elle est plurielle,

¹ Conseil de l'Europe, 2000 : 87, version électronique de *Cadre Européen Commun de Référence* consultée le 22/04/20105 à l'adresse [http : //www.coe.int/](http://www.coe.int/)

pluridimensionnelle et inclut diverses composantes. De la *compétence lexicale*. Ainsi, selon Laufer (*op. cit.*) et I. S. P. Nation (2001), connaître un mot signifie en connaître la forme, la syntaxe, la signification et l'usage. La connaissance de la forme regroupe la connaissance de la forme écrite, de la forme orale et des différentes parties du mot (préfixes, suffixes,...etc.). Dans la connaissance de la signification, on retrouve la connaissance du concept et des référents (par exemple, les différentes significations des mots polysémiques), la connaissance des spécificités du sens (référentiel, affectif, pragmatique, etc.), ainsi que la connaissance des relations lexicales (par exemple, synonymie, antonymie).

Enfin, la connaissance de l'usage implique la maîtrise des fonctions grammaticales du mot, de ses relations avec d'autres mots (collocations) et des contraintes liées à son usage (fréquence, registres de langue).

Dans sa thèse sur la compétence lexicale en français langue seconde, Protais Nisubire (2002) insiste sur le fait que cette compétence se définit par un système de relations que le lexique entretient avec les autres aspects de la langue, la culture, le discours, la communication et la réalité extralinguistique. En tant que composante importante de la compétence de communication, le développement de la compétence lexicale dans le cadre de cours de langue doit alors bénéficier d'une approche plurielle reflétant et incluant toutes les composantes de la compétence de communication globale, à savoir linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et pragmatique. Une telle approche permettrait en effet à l'apprenant d'atteindre une compétence lexicale telle les différentes composantes soient disponibles et accessibles selon les besoins.

L'acquisition et le développement de la compétence lexicale concerne non seulement la mise en mémoire d'une quantité importante de représentations lexicales (phonologiques, morphologiques, sémantiques, collocationnelles,...etc.), mais aussi l'acquisition de compétences permettant de contourner de façon efficace les lacunes lexicales inévitables en situation de production ou de réception en LE (Hilton, 2006).

Selon la classification du Cadre, la compétence lexicale est une des sous catégories de la compétence linguistique. En ce qui concerne les composantes de la compétence lexicale, Read (2000 : 28-35) relève quatre éléments fondamentaux que nous présenterons dans ce chapitre. Premièrement, il y a bien sûr le nombre de mots maîtrisés, c'est-à-dire l'étendue du vocabulaire. Selon Picoche (1993 : 57), le vocabulaire quotidien d'un francophone natif ne consiste qu'en quelques milliers d'unités et un vocabulaire de 8.000 à 10.000 mots est « déjà une belle richesse ». Toutefois, Read (2000 : 32) remarque que selon les principes de l'approche communicative, on ne devrait pas chercher à estimer l'étendue du vocabulaire totale, mais à évaluer si le vocabulaire de l'apprenant suffit dans une situation donnée. Les deux derniers éléments qui caractérisent les compétences lexicales sont de nature psycholinguistique : l'organisation du lexique (*lexicon organisation*) qui concerne la manière dont les mots sont stockés dans le cerveau, et les processus lexicaux fondamentaux (*fundamental vocabulary processes*) dont un locuteur a besoin pour avoir accès à sa connaissance du vocabulaire pour pouvoir comprendre et s'exprimer (Read 2000 : 32–33).

Selon Read (2000 : 33), ces processus seraient plus rapides et automatiques chez les locuteurs natifs que chez les apprenants étrangers. Dans la partie empirique de ce mémoire, nous pourrions constater que cela se manifeste sous la forme d'hésitations et de répétition de la part des étudiants.

Le mot clé est donc la compétence : il faut être capable d'utiliser un mot dans la pratique. Par conséquent, la compétence lexicale veut dire qu'il est indispensable de connaître les mots.

Beaucoup de scientifiques ont écrit sur ce sujet. Meara (1996 : 1) nous explique que la compétence lexicale est liée à la connaissance des règles grammaticales, phonologiques, morphologiques et syntaxiques. Pour être capable d'utiliser les mots de manière active, il faut connaître ces règles. Richards (1976) a proposé 7 dimensions qui sont, selon lui, essentiel pour connaître un mot et d'être capable d'utiliser un mot. Il faut :

- ✓ Voir si on rencontre le mot fréquemment ou pas.
- ✓ Connaître la connotation correcte dans le contexte.
- ✓ Connaître le comportement syntaxique.
- ✓ Les derivations possibles.
- ✓ Connaître le réseau d'associations qui lient les mots aux autres mots.
- ✓ Connaître le contenu sémantique.
- ✓ Connaître les collocations ou co-occurrences préférentielles.

3.1.1 L'apport de l'écriture et la lecture sur la compétence lexicale

Si Fortier affirme que : « *ce dont nous avons besoin maintenant, ce n'est pas plus d'enseignement direct du vocabulaire, mais de plus de lecture.*² ». C'est pour montrer l'intérêt de développer chez les apprenants les stratégies nécessaires pour que ces derniers deviennent des lecteurs autonomes capables de comprendre et d'utiliser les mots nouveaux. De même Giasson (1994. 37-38) souligne que la connaissance du vocabulaire influe sur la compréhension d'un texte et qu'à son tour, la lecture contribue à l'enrichissement lexical.

L'écriture aussi comme étant une pratique didactique de réinvestissement et de consolidation de l'acquisition du vocabulaire³, permet d'utiliser les mots nouveaux dans une nouvelle situation de communication. Les activités de production (expliquer, reformuler, décrire, commenter,...etc.) contribuent à cultiver une certaine autonomie dans l'utilisation rationnelle des mots en contexte.

3.1.2 La notion de compétence de communication

Certes, le vocabulaire d'une langue étant multiple et varié, l'enseignant ne doit-il pas proposer une grande diversité de tâches et d'exercice qui permettent aux apprenants de découvrir les différents aspects de l'unité lexicale ? Au lieu de choisir un mode

² Fortier, G. (1994), « propos sur le vocabulaire », Québec français, n°92, p. 27

³ La méthode que Picoche expose dans son ouvrage (didactique *du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1993) présente l'avantage de proposer des activités qui, appliquées à la lecture et à la rédaction, permettant d'enrichir le vocabulaire.

d'approche uniforme et rigide, n'a-t-il pas intérêt à se référer aux modèles didactiques de la compétence communicative pour trouver les moyens d'approche qui conviennent le mieux à tel ou tel autre aspect lexical ?

Toutes ces questions montrent les liens qui se tissent entre la compétence lexicale, un des aspects remarquables de la compétence langagière, et la compétence de communication. On se rend compte, en effet, que pour comprendre et communiquer des messages, les unités lexicales, dans leur extrême variété, sont indispensables. En même temps qu'elles en constituent la chair, elles se situent aux croisements de la langue et la culture, des discours écrits et oraux, des processus de compréhension et de production qui interviennent dans la communication.

La conception de compétence de communication, telle qu'elle est, nous semble être pertinente tant par la richesse que par la variété des points de vue considérés. Elle suppose que toute utilisation du langage met en jeu les attributs de la communication. Elle contribue à faire comprendre la place, la fonction et le fonctionnement du langage dans la vie sociale. Nous retiendrons, en fin de compte, que le concept de compétence de communication emprunté aux ethno-linguistes américains, en particulier à Hymes représente à la fois une contestation et une extension de la notion chomskyenne de compétence. Dans cette perspective la définition de Hymes (1991 : 128) repose sur les paramètres suivants :

- ✓ La connaissance et la pratique des règles psychologiques, sociales et culturelles qui conditionnent l'utilisation de la parole dans un cadre sociale donné.
- ✓ La maîtrise de codes, de variantes sociolinguistiques et de composantes transitoires, qui permettent le passage d'un code ou d'une variante à d'autres.
- ✓ L'acquisition progressive ou processus de socialisation langagière qui complète la compétence grammaticale du locuteur/auditeur/ interprète.

Cela signifie que, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique. Il faut également savoir comment s'en servir en fonction de l'extrême variété des contextes sociaux.

Hymes définissait la compétence de communication comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commande l'utilisation de la parole dans un cadre social* ». Cette notion, telle Moirand la conçoit, relève de facteurs cognitifs, psychologique et socioculturels, et elle dépend non seulement de la compétence linguistique, mais aussi de la triple compétence psycho-socio-culturelle, autrement dit de la connaissance des règles d'emploi d'une langue et de la capacité de les utiliser. Moirand souligne que la compétence de communication ne se réalise qu'à partir de ce qui suit :

- ✓ La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- ✓ La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- ✓ La composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- ✓ La composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux Moirand, (1982 : 20).

Le point central de ce modèle réside dans le principe sociolinguistique d'appropriation des messages verbaux, propres à tel ou tel autre contexte socioculturel, autrement dit, dans leur acceptabilité en référence à une situation sociale donnée. Moirand (1982 : 20) fait également appel à la notion de composante discursive, comme connaissance et appropriation des types de discours, de leur organisation en fonction des facteurs de la situation de communication, qui conditionnent leur production et leur interprétation. De même Van Ek (1988. 58) utilise le même concept pour renvoyer à la capacité du locuteur à utiliser des stratégies appropriées en production et en compréhension/ interprétation des textes divers et variés.

3.1.3 Les compétences d'un apprenant dans le CECR

Actuellement, la notion de la compétence est souvent mentionnée dans le domaine de la didactique. Dans ce mémoire, aussi, il s'agit au fond de l'évaluation de certaines compétences. Bachmann (1991 : 671–704) renvoie aux études qui montrent qu'une compétence langagière consiste en plusieurs habiletés telles que les connaissances langagières et les stratégies métacognitives. Selon Defays (2003 : 156), en didactique et dans l'enseignement, « les compétences visent directement l'action en se déclinant sous la forme *être capable de...* réaliser telle opération, de résoudre tel problème, y compris d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences ».

Dans le Cadre, les compétences sont divisées en deux catégories majeures : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Les locuteurs d'une langue utilisent « un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure ». Les compétences générales ne sont pas directement liées avec des compétences linguistiques mais elles sont présentes dans toutes les activités de la vie, y compris dans les activités langagières. Les compétences communicatives, par contre, présentent plusieurs composantes spécifiquement linguistiques. Les utilisateurs combinent les deux ensembles de compétences, générales et communicatives, « afin de réaliser des intentions communicatives. » Le Cadre (p. 82–101).

3.1.4 L'importance de la compétence lexicale dans les activités langagières

Par « activités langagières », on entend la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement notamment nécessaire à la réalisation d'une tâche. Les acteurs sociaux se livrent à ces activités en tant que locuteurs/scripteurs ou que destinataires. En fonction du ou des canaux de communication empruntés et du degré d'interactivité de ces activités, on distingue les activités de production orale et/ou écrite, de réception orale et/ou écrite, de médiation orale et/ou écrite, enfin, d'interaction orale et/ou écrite.

Le développement du langage est à la fois celui des instruments du langage (prononciation, lexique, syntaxe) et de ses usages. Dans ce développement, celui du vocabulaire tient une place importante car il représente un socle essentiel pour la

compréhension et la production du discours. Aussi plusieurs travaux attestent l'importance des compétences lexicales pour la réussite scolaire ; Lieury (1991) a montré par exemple que les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées qu'entre réussite scolaire et niveau intellectuel.

3.2 Le bilinguisme

Le bilinguisme est l'une des principales conséquences du contact des langues. Il y a de nombreuses définitions, nous retenons les suivantes :

- ✓ Georges MOUNIN : « *Le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues* », « *également coexistence de deux langues dans la même communauté, pourvu que la majorité des locuteurs soit effectivement bilingue.* ».
- ✓ BLOOMFIELD : « *la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues* ».
- ✓ MACKEY : « *Nous définirons le bilinguisme comme l'usage alterné de deux ou plusieurs langues par le même individu* ».
- ✓ Bloomfield (1935) définit le bilinguisme comme « *la possession d'une compétence de locuteur natifs en deux langues* » selon lui, chacune des langues doit avoir le même statut pour le locuteur bilingue : celui de la langue maternelle.
- ✓ Selon Titone (1972) le bilinguisme est « *la capacité d'un individu à exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa propre langue* ».

Le bilinguisme à travers ces définitions peut être considéré soit comme le fait d'un individu soit comme le fait d'une communauté. Certains chercheurs le réservent pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguismes, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme (surtout dans les années 70). D'autres auteurs, les plus nombreux, considèrent que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus, font du bilinguisme un emploi générique (MACKEY, 1982).

3.3 L'apport du bilinguisme à la compétence lexicale

Les résultats des études montrent que le bilinguisme est une expérience importante qui a le pouvoir d'influencer la trajectoire et l'efficacité du développement des apprenants. Le résultat le plus surprenant est que ces influences ne se limitent pas au domaine

linguistique, où l'on s'attendrait à les trouver, mais qu'elles s'étendent aussi aux habiletés cognitives non verbales. Dans la plupart des cas, le degré d'implication de l'apprenant envers une deuxième langue, défini comme la différence entre le bilinguisme et l'acquisition de la langue seconde, est une variable importante qui détermine le degré et le type d'influence que l'on trouve.

Ces études ont relevé trois modèles d'influence. Le premier était que le bilinguisme ne faisait aucune différence, et que l'apprenant monolingue et bilingue se développent de la même façon et au même rythme.

Le deuxième était que le bilinguisme désavantageait les apprenants d'une certaine façon. L'exemple principal était le développement du vocabulaire dans chaque langue.

Le troisième modèle, et le plus prévalent dans les études, est que le bilinguisme constitue une force positive qui améliore le développement cognitif et linguistique des apprenants. Au cours de ce chapitre, nous avons exposé les différentes définitions du lexique, compétence lexicale, bilinguisme. Aussi nous avons entamé le lexique mental, les types du vocabulaire et l'apprentissage du lexique. Vu que notre étude s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'orale il est pertinent de voir les interactions orales et mettre l'accent sur le débat qui est le point central de notre recherche, c'est ce que nous allons voir en détails tout au long du chapitre suivant.

Travaux antérieurs :**Travail 1 :****Genre :** ouvrage**Titre :** la compétence lexicale en français langue seconde**Auteur :** Protais Nisubire**Edition :** Modulaire Européennes**Collection :** Proximités-Didactique**Résumé :**

Dans sa thèse sur la compétence lexicale en français langue seconde, Protais Nisubire (2002) insiste sur le fait que cette compétence se définit par un système de relations que le lexique entretient avec les autres aspects de la langue, la culture, le discours, la communication et la réalité extralinguistique. En tant que composante importante de la compétence de communication, le développement de la compétence lexicale dans le cadre de cours de langue doit alors bénéficier d'une approche plurielle reflétant et incluant toutes les composantes de la compétence de communication globale, à savoir linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et pragmatique. Une telle approche permettrait en effet à l'apprenant d'atteindre une compétence lexicale telle les différentes composantes soient disponibles et accessibles selon les besoins.

Travail 2 :**Genre :** thèse de doctorat**Titre :** construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le co-texte ?**Auteur/ doctorant :** Anne SARDIER

Résumé :

L'auteur cherche dans ce travail à mieux saisir la construction de la compétence lexicale chez de jeunes collégiens. Son propos prend appui sur des recherches en sémantique lexicale et en didactique du lexique qui prônent l'étude du rôle de la dimension syntagmatique du lexique dans l'analyse lexicale. Il faisait l'hypothèse qu'un enseignement du lexique axé sur l'étude explicite de la structure du co-texte des unités lexicales peut favoriser la construction de la compétence lexicale. Il propose une réflexion didactique basée sur les approches intégratives de la lexicologie contemporaine. Il revient sur le concept de compétence pour proposer notre propre définition de la compétence lexicale, objet de notre recherche. Il délimite le co-texte qui est pour nous constitué des co-occurents fréquents, employés dans la même phrase que l'unité lexicale étudiée. Dans une perspective didactique, il propose ensuite une structuration grammaticale du co-texte. À partir de ce cadre, le protocole consiste à tester un dispositif didactique envisageant l'enseignement organisé et systématique du lexique. Il teste ce dispositif dans deux classes de 6ème (11-12 ans). Dans une classe l'enseignement explicite de la structure du co-texte est proposée, tandis que dans l'autre sont pratiqués divers exercices extraits de manuels scolaires. Il évalue au terme d'une année scolaire en classe de 5ème l'impact de cet enseignement sur le développement de la compétence lexicale. L'analyse montre que les sujets qui ont bénéficié d'un enseignement explicite de la structure du co-texte ont eu tendance à s'appuyer davantage que les autres sur le co-texte pour leur calcul du sens. Les résultats obtenus au terme d'une année suggèrent que l'étude explicite de la structure du co-texte entraîne des effets à un double niveau. D'une part, les élèves s'approprient une nouvelle stratégie d'interprétation des unités lexicales, cet exercice de métacognition leur permet ainsi de mieux comprendre le fonctionnement du système pour contrôler l'inférence, et de développer par là leur compétence lexicale. D'autre part, l'enseignant approfondit aussi sa connaissance de l'organisation du lexique, ce qui favorise l'intégration des structures sémantiques, morphologiques et syntagmatiques en didactique du lexique. Au regard de ces résultats et dans le cadre de la formation

d'enseignants, nous présentons alors des pistes didactiques concrètes d'enseignement du lexique.

Travail 3 :

Genre : mémoire de magister

Titre : enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de 5^{ème} année primaire (Algérie)

Auteur/étudiant : Zitouni Ilhem

Problématique : La démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^e année permet-elle l'acquisition de cette partie importante de la langue ?

Résumé :

Cette recherche a permis de confirmer l'hypothèse qu'elle a présentée au début du travail, à savoir, si la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire assure une réelle acquisition de celui-ci. Le processus d'enseignement / apprentissage du vocabulaire nécessite une vraie démarche qui doit être centrée sur l'apprenant, en tenant compte de ses besoins langagiers. Une démarche qui lui permet non seulement d'augmenter son répertoire lexical, mais également de connaître le fonctionnement lexical, en travaillant les mots (la synonymie – l'antonymie-les familles de mots – les champs lexicaux,...etc).

Les chiffres de l'analyse montrent que les meilleurs résultats sont obtenus dans la deuxième classe (5^e AP2), grâce au climat de travail en classe, au guidage de l'enseignante, ses pratiques et techniques qui rassurent les apprenants et leur donnent l'occasion de communiquer. En effet, tous ces facteurs rendent la séance de vocabulaire intéressante, motivante, et agréable avec une bonne participation et une bonne motivation des apprenants.

Deuxième chapitre :
les interactions
orales « le débat »

L'objectif de ce chapitre est mettre l'accent sur le point central de ce présent travail, autour duquel tourne ce dernier. C'est bien que le débat comme l'un des types de l'interaction orale.

Comme le déclare Génard Vigner : « *L'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue dans sa forme sonore, doté de priorités acoustiques particulières met en jeu la perspective auditive et les capacités articulateurs du sujet*¹ ». Prenant la citation ci-dessus comme appui nous allons présenter ce deuxième et dernier chapitre dans la dite partie théorique.

1. Les interactions orales

Avant d'aborder les interactions orales il est important de signaler qu'est ce que l'oral ?

L'oral :

En didactique des langues, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques*² ».

Nous remarquons que dans la définition citée ci-dessus l'oral est la pratique de deux phénomènes, l'écoute de l'autre et la production de parole. Mais l'oral c'est le langage à travers lequel nous communiquons et qui se distingue de la parole, le langage est un aspect social, c'est la langue parlée, par contre la parole est un acte individuel comme l'a montré de Saussure³.

¹ VIGNER ,Génard, Enseigner le français comme langue seconde, CLE international,2001,P34

² Charraudeau. P et Maigneneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

³De Saussure, Ferdinand, *Langue/parole, La théorie saussurienne, Linguistique*, Frédéric François, Ed : PUF FONDAMENTAL 1980, Paris,1980, p :69.

Il ne faut pas oublier aussi que l'oral est un moyen de communication, il est la base et le support de tous les échanges qui se déroulent dans une société ou dans la classe, entre tous les individus présents ; élèves et professeur. Selon le groupe Oral Créteil définit l'oral selon quatre axes :

L'oral pour :

« Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement). »⁴

Comme nous avons mentionné au début du chapitre l'oral selon Génard Vigner est : *« L'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue dans sa forme sonore, doté de priorités acoustiques particulières met en jeu la perspective auditive et les capacités articulatoires du sujet. »⁵*

L'oral est aussi une norme que l'élève doit acquérir, quand on dit norme, on entend par là les aspects techniques et linguistiques de la langue ainsi que les genres de discours. L'oral n'est pas seulement le temps de parole des élèves mais aussi le silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage. Il ne se réduit pas simplement à une émission sonore c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, comme le montre si bien Jean François Halté :

« L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles [...] l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »⁶

⁴ http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm

⁵ VIGNER, Génard, Enseigner le français comme langue seconde, CLE international, 2001, P34

⁶ Jean François Halté, *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : oser l'oral, p16.

A notre époque, l'enseignement des langues étrangères exige une bonne maîtrise de l'oral pour pouvoir communiquer car apprendre une langue c'est apprendre une nouvelle compétence de communication. Après avoir défini l'oral nous revenons à la définition des interactions orales :

➤ L'interaction orale :

On appelle « interaction verbale » tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes. Le terme « interaction » renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes et le terme « verbal » à l'échange de paroles (certaines « interactions » peuvent donc être non verbales si elles se contentent par exemple de gestes et de mimiques).

Cette unité est appelée aussi la rencontre ; ce point de vue a été exprimé par Goffman. Il considère que l'interaction verbale est une « rencontre », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence continue les uns, les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que : « *Par interaction; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.*⁷ » référence ici En revanche, Kerbrat Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie « rencontre ». Elle justifie sa confirmation que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme interaction est plus vague que rencontre. Il conviendra donc selon lui de définir que l'interaction verbale in situ sans établir un lien direct et univoque avec le terme rencontre. Dans cette perspective, elle disait que : « *Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatiotemporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.*⁸ ». Les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, l'objet, le cadre spatiotemporel peuvent se modifier dans la mesure où les participants sont les mêmes. Après avoir vu les deux points de vues de Goffman et de

⁷ Goffman cité in : Robert Vion, la communication verbale, Ed. Hachette 1992, Paris, p.145

⁸ Ibid., p. 146.

Kerbrat, Orrechioni, nous allons dire que le terme « rencontre » désigne, l'ensemble de ce qui se produit verbalement entre deux, ou plusieurs sujets, au moment de leur rencontre. Dans certains cas, cette rencontre ne comporte qu'une interaction. Dans d'autres cas, nous avons tout intérêt à la concevoir comme formée de plusieurs interactions mettant en présence les mêmes participants.

Selon le Dictionnaire de didactique du français, l'interaction « *est une vue comme un lieu ouvert de construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux.* ».

➤ Les caractéristiques d'une interaction verbale :

Dans le cas des interactions verbales, auxquelles on a commencé à s'intéresser par la suite, le contenu de l'énoncé va dépendre aussi d'un autre élément très important : la présence en face à face de deux ou plusieurs personnes.

Il en découle deux points importants :

- ✓ L'énoncé est une construction à deux, trois, ou plusieurs qui implique un effort conjoint, une coopération entre les participants et le respect de règles implicites. Par exemple, si l'un dit « Bonjour », l'autre est censé dire « Bonjour » en retour, si on reçoit un cadeau, on remercie,...etc. Une partie au moins des interactions est prévisible à l'intérieur d'une culture donnée.
- ✓ L'énoncé dépend de l'influence mutuelle des participants l'un sur l'autre, ce sont leurs réactions tour à tour qui font évoluer l'interaction/la conversation dans une direction plutôt que dans une autre. Si on prend par exemple le cas de quelqu'un qui s'excuse d'arriver en retard, la suite des échanges ne sera pas la même suivant que l'excuse est acceptée ou rejetée. Dans le premier cas, on va rapidement passer à autre chose, dans le second, l'échange « réparateur » va se prolonger si l'offenseur réitère ses excuses ou alors il va dégénérer en « accrochage » s'il considère par exemple qu'il s'est déjà suffisamment excusé et que le partenaire conversationnel « exagère ».

L'interactionnisme est donc ce qu'on peut appeler une mouvance : ce n'est pas un domaine très bien délimité avec une seule approche homogène. Au contraire, la réflexion prend diverses formes, des approches variées peuvent se rejoindre et s'influencer. Il y a pourtant certaines caractéristiques communes à toutes ces approches.

L'apprentissage est forcément interactif, ouvert à l'imprévu, vigilant aux obstacles, il se situe dans un contexte qui est le lieu d'émergence d'organisations cognitives et sociales en constante évolution.

Selon Chomsky apprendre c'est se placer du côté de la performance, chez Piaget c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en considérant que, cognitivement, le cerveau est vierge et que les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie. Alors que selon Vigotsky, l'apprentissage ne peut pas être fait sans un contexte ; il ne se construit qu'en interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels constituent les premières étapes de processus acquisitionnels : il faut créer et gérer en commun des savoir-faire, du discours. C'est le concept Vigotskien d'apprentissage.

➤ Parmi les fonctions des interactions verbales :

La fonction de l'interaction verbale qui se manifeste dans le déroulement de l'interaction est l'établissement des relations entre les sujets. Communiquer implique que les sujets parlent à partir d'une position sociale et donne vie à des rôles. Dans la mesure où, on ne peut parler sans le faire à partir d'une place et convoquer l'autre dans une place symétrique ou complémentaire. Toute interaction s'édifie à partir de rapport de places qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus. Là encore, les rapports de places mis dans le fonctionnement de l'interaction. Ces deux premières fonctions recensées, produit du sens et établissement de relation sociale, correspondent partiellement à la distinction entre contenu et relation, ou entre illocutoire et locutoire. Dans cette perspective, Watzlawick affirme que « *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que*

*le second englobe le premier.*⁹». Cette fonction qui est la construction de la relation sociale implique que les participants, quand ils entrent dans tel ou tel type d'interaction verbale, il y a des phrases et des mots qu'on doit prononcer et d'autres qu'on ne doit pas.

2. Qu'est ce qu'un débat ?

Le débat a été présent dans plusieurs situations et chez plusieurs théoriciens, ce que nous allons voir par la suite.

En premier lieu, le débat est un type de l'interaction verbale. C'est une discussion plus organisée, moins informelle : il s'agit d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, mais il se déroule dans un cadre préfixe.

En second lieu, il représente une discussion d'un problème au sein d'une assemblée parlementaire. Ainsi il est considéré comme une phase d'un procès durant l'audience où la parole est donnée aux parties et aux avocats (Dictionnaire Larousse, 1996).

En fin un débat est une argumentation structurée par laquelle deux discours opposés essaient de convaincre l'auditoire. Votre but en tant qu'orateur est de convaincre l'auditoire que vous avez raison (*Fédération canadienne des débats étudiants*, 1997).

Débattre, c'est acquérir une compétence :

- ✓ A écouter les points de vue différents sur un thème,
- ✓ A construire progressivement une opinion personnelle,
- ✓ A savoir la défendre devant un groupe en réfutant les arguments opposés.

L'activité du débat permet aux élèves de développer plusieurs compétences transversales telles que :

Des compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information ; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice des compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces ; exploiter les technologies de l'information et de la communication des compétences

⁹ Roulet cité par Robert, Vion, op. cit, p.95.

d'ordre personnel et social : structurer son identité ; coopérer des compétences de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

2.1 Les types du débat

En se référant à Dolz et Schneuwly, nous distinguerons trois types de débats à partir de formes sociales différentes :

➤ Le débat d'opinion :

« Il porte sur les croyances ou opinions. C'est une mise en commun des différentes positions dans le but d'influencer la position de l'autre et de modifier la sienne ». Le prototype en est le débat télévisé. Les apprenants ont souvent comme seule représentation le modèle politique télévisé où le débat ne débouche pas sur un consensus, mais se veut un moyen de mettre en évidence les différences, les dissensus.

➤ La délibération :

C'est une forme d'argumentation dans le but de prendre « une décision dans les cas où il y a des choix nécessaires à opérer voire des intérêts opposés ». Il demande explication et négociation des motifs de chacun pour aboutir à une solution qui intègre des positions préalablement différentes.

➤ Le débat pour résoudre un problème dans l'acquisition de connaissances :

Il s'agit essentiellement du débat scientifique dans lequel l'argumentation a pour but d'arriver à une vérité épistémique en se basant sur des faits ou observations.

Différent dans sa forme et sa fonction des autres types de débats, il est considéré à l'école comme un outil d'apprentissage pour progresser parce qu'il demande de confronter des hypothèses, d'argumenter avec la preuve de l'expérimentation, d'aller au-delà de ses représentations. Le conflit cognitif fait partie intégrante du débat scientifique, il en est le point de départ. Il permet d'observer différentes attitudes des élèves. Il est indispensable pour poser un problème et permettre une problématisation. Il n'existe pas de modélisation du débat scientifique, il dépend de ce qui est en jeu.

2.2 Le rôle de l'enseignant dans le débat

Le changement de régime des savoirs évoqué ne va pas s'opérer sans provoquer des tensions chez les enseignants, car il est en rupture avec la forme scolaire (Vincent, 1994). Il implique par ailleurs de s'interroger sur le rôle de l'enseignant et sur les valeurs qu'il souhaite transmettre.

Du point de vue de l'étayage (Bruner, 1983/1996), les propos enseignants dénotent une fonction de finalisation des débats et de délimitation des frontières entre les unités thématiques; les incitations à poursuivre au sein d'un développement thématique sont, quant à elles, beaucoup plus rares¹⁵. La discrétion de la fonction de développement dans les propos enseignants s'explique, en partie, par les contraintes liées à la *forme scolaire* (Vincent, 1994) qui encadrent l'action de l'enseignant et auxquelles les situations de débat n'échappent évidemment pas.

Pour bien comprendre le positionnement de l'enseignant et l'influence de ses propos sur la dynamique du débat, il s'agit d'analyser les opérations langagières caractérisant les discours produits. Dans le cadre du débat, l'enseignant peut reformuler (c'est de loin l'opération la plus fréquente), modaliser, réfuter, acquiescer, questionner, développer, apporter un complément ou encore déplacer le discours.

2.3 L'intervention et les tours de parole

Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale en ce sens réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur.

On entend le mécanisme d'alternance des prises de parole. L'unité qui constitue cette alternance est la contribution verbale d'un locuteur à un moment déterminé de l'échange.

Dans toute interaction, les participants sont soumis à un système de droits et de devoirs selon lequel :

- ✓ Le locuteur en place (L1) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné.

- ✓ Son successeur potentiel (L2) a le devoir de laisser parler L1, et de l'écouter, mais il a aussi le droit de réclamer la parole et le devoir de la prendre quand on la lui cède.

En outre, les interlocuteurs doivent respecter les principes d'alternance des tours de parole de sorte que chacun puisse à la fois prendre la parole et entendre celle de l'autre. Ces principes sont les suivants :

- ✓ Chacun parle à son tour.
- ✓ Une seule personne parle à la fois.
- ✓ Il y a toujours une personne qui parle.

En effet, dans une conversation, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différentes personnes et il est souhaitable que la longueur des différents tours soit équilibrée - c'est le premier principe.

Ensuite, les tours de parole doivent s'alterner et non se chevaucher. Cependant, il arrive fréquemment qu'au cours de l'échange, un locuteur anticipe le moment de transition et prenne la parole quelques instants avant la fin du tour de son interlocuteur. Son intervention chevauchera alors celle du locuteur qui avait la parole. Idéalement, il convient d'éviter de tels chevauchements et, en tout cas, de ne pas les prolonger car ils impliquent une négociation – qui peut être explicite ou implicite – entre les interlocuteurs, autrement dit une lutte pour le pouvoir de parole: il s'agit du deuxième principe. Toutefois, ces chevauchements peuvent indiquer qu'il y a coopération ou co-gestion des tours de parole par les participants à l'échange, démarche favorable à l'apprentissage en contexte scolaire.

Enfin, les intervalles de silence qui marquent l'alternance des tours doivent eux aussi être réduits au minimum afin de maintenir le contact, donc la communication. On nuancera toutefois ce troisième principe en soulignant que des moments de silence peuvent être ménagés au cours de la conversation. Ces moments permettent de faire « respirer » l'échange; ils marquent un moment de réflexion plus intérieure des participants. Evoquons a contrario ces moments où l'enseignant utilise le tableau et se sent obligé de commenter son activité verbalement, alors que le message écrit, pour être intégré par les élèves, nécessite parfois une concentration silencieuse.

L'intervention est la grande unité monologique de l'échange. Elle peut être seule, initiative ou réactive ou les deux à la fois. Cette grande unité monologique serait une réponse, dans la mesure où si, l'acte illocutoire initiatif exige une demande d'information, mais la réponse peut être une prise d'initiative, dans la mesure où le L2 ne se trouve pas tenu de répondre. Ce qui nous amène à adopter le terme réplique, celle qui ne peut tenir lieu à la réponse, et aussi qui commentent l'énonciation de L1. Dans cette perspective Orecchioni affirme que : « *Les « réponses » au sens strict, qui apportent une information demandée, et les « répliques » qui commentent l'énonciation.* ¹⁰ ».

L'intervention peut, ailleurs remplir une fonction régulatrice, ce qui nous conduit à parler des émissions régulatrices, dans la mesure où les régulateurs verbaux sont de tours de parole, comme nous avons vu que tout comportement est porteur de significations. Les régulateurs verbaux jouent le rôle de remplacer dans certains cas la parole. Mais ce qui est problématique dans une telle définition de l'intervention, c'est la divergence de linguistes autour de la définition de cette grande unité monologique. Dans cette perspective, nous allons dire que les régulateurs verbaux comme « oui, voilà, bon,...etc. ». Certains gestes, les murmures et les sourires sont de tours de parole et, si, elles ne sont pas de tours ; il est difficile de les considérer comme des interventions « *Si les régulateurs verbaux ne sont pas des tours de parole, il paraît difficile de les considérer comme des interventions.* ». En ce qui concerne en fin l'organisation interne de l'intervention : elle est constituée d'actes de langage.

En fin, Nous allons dire que cette grande unité monologique est aussi unité dialogale en lui-même ; ce qui nous pousse à dire que l'intervention a une relation interactionnelle entre actes de langage et tours de parole. L'intervention n'a pas pu apparaître qu'à la faveur de ces éléments.

¹⁰ Roulet cité par Robert, Vion, op.cit.p.170.

2.4 Exemples des grilles d'évaluation du débat

Voici une grille d'évaluation du débat proposé par le CECR :

Grille	CECRL
Distribution de la prise de parole	Tour de parole p.97 B1 B2 <i>Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment... Peut utiliser des expressions toutes faites pour gagner du temps...</i>
Courtoisie et qualité d'écoute	Correction sociolinguistique p. 95 B1 B2 <i>Est conscient des règles de politesse et se conduit de manière appropriée</i>
Argumentation	Monologue suivi p. 50 B1 B2 <i>Peut développer une argumentation claire... expliquer un point de vue...</i>
Conclusion : aptitude à reformuler et à synthétiser	Echange d'informations p.67 B2 <i>Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte</i>
Qualité de la communication : conviction	Discussions formelles p.64 <i>Peut exposer ses idées et argumenter avec conviction</i>
Qualité de la communication : langue	Aisance à l'oral p. 100 B1 B2 <i>Peut communiquer avec spontanéité...</i> Tableau p 28 Etendue correction <i>Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir... exprimer... son point de vue</i>

Comme le montre la grille ci-dessus, l'évaluation du débat passe par plusieurs critères. Six points essentiels sont présents dans notre exemplaire.

Un débat doit contenir une alternance de tours de parole, un critère qui est très important c'est bien la politesse et le respect de l'autre en parlant qui s'inscrit dans une approche purement sociolinguistique. Par la suite nous trouvons les arguments qui sont un élément qui doit obligatoirement présent dans cette l'activité didactique, car un

débat est un discours argumenté dont les locuteurs doivent débattre un sujet chacun selon son point de vue en donnant des arguments pour renforcer leur avis. Ainsi la conclusion qui inclue l'une des astuces pour faire comprendre l'auditeur, nous parlons de la reformulation en donnant une synthèse des informations et arguments fournis. Selon le CECR La qualité de communication se compose de deux parties ; la capacité de convaincre l'autre en donnant des arguments valables pour défendre notre point de vue, et la langue dans ce point l'évaluateur vérifie si le locuteur a pu communiquer spontanément et est ce qu'il possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir exprimer son point de vue.

Nous avons choisi cette grille car le CECR représente une source solide pour les informations c'est en fait une base pour l'enseignement des langues. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues, et surtout il fournit une base commune pour la conception de programme, de diplôme et de certificats.

2.5 L'apport du débat sur la classe de FLE

Débattre, c'est parler, argumenter, donner son opinion, proposer des solutions, mais c'est aussi apprendre à écouter, à exprimer des idées et défendre ses arguments, apprendre à comprendre et respecter l'autre, apprendre à faire des compromis.

Le « débat en classe de FLE » s'inscrit donc parfaitement dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Cette activité didactique joue un rôle très important dans le développement des compétences dans une classe de langue. Car mettre les apprenants dans une situation du débat leur permet d'améliorer leurs compétences linguistiques et langagières. Puisque il représente un élément de motivation entre les apprenants surtout si l'enseignant choisit un thème intéressant pour leur faire parler. Aussi le débat crée un enrichissement lexical et aide les apprenants à prendre l'habitude de parler et s'exprimer et passer l'information entre eux. Parmi les apports du débat sur une classe de FLE et bien précisément sur ses apprenants c'est que ces derniers prennent l'habitude aussi de prendre la parole, de

défendre leur point de vue de convaincre l'autre. Le débat permet le développement des compétences d'oral des élèves. C'est à travers la confrontation des arguments dans un débat que les représentations peuvent évoluer, même si le débat reste simple et limité dans le temps.

Différent dans sa forme et sa fonction des autres types de débats, le débat scientifique est considéré comme un outil d'apprentissage pour progresser parce qu'il demande de confronter des hypothèses, d'argumenter avec la preuve de l'expérimentation, d'aller au-delà de ses représentations.

Le débat est un moyen de développer l'esprit civique et critique. Lorsqu'ils interviennent dans un débat en classe, les apprenants se préparent à participer à la vie sociale. En écoutant des débats en classe et analysant les interventions des participants, ils découvrent certains ressorts de l'argumentation et s'arment ainsi contre certains effets manipulateurs.

Très riche, le débat met en jeu des compétences linguistiques, cognitives (capacité critique), sociales (écoute et respect de l'autre) et individuelles (capacité à se situer, à prendre position, construction d'une identité personnelle).

Finalement l'apport du débat sur les apprenants du FLE touche aussi le côté psychologique de l'apprenant car à chaque fois ce dernier prend la parole, participe et défend son point de vue il construit sa propre identité et sa propre personnalité.

2.6 Le débat et la dimension sociale

Certes nous pouvons déclencher un débat n'importe où, et des manières différentes sur des sujets différents, mais prendre le débat dans sa dimension sociale reste en lui-même à débattre. Il faut toujours voir les choses dans leurs différents contextes. C'est pour cela nous avons jugé utile d'aborder ce point. D'une part nous pouvons trouver des personnes qui maîtrisent bien la langue soit maternelle ou langue étrangère, qui ont des compétences langagières, linguistiques et culturelles mais elles refusent entrer dans un débat avec l'autre. Ici nous pouvons rien dire que c'est relatif à la psychologie de cette personne ou cet apprenant, nous prenons à titre d'exemple la timidité, le complexe, le fait que cet apprenant n'est pas une personne sociable, ...etc. La raisons

varie et le problème reste le même la peur d'entrer dans un engagement verbal et argumentatif.

D'une autre part nous pouvons trouver aussi cet obstacle qui handicape la communication mais cette fois ci la raison réside dans l'incapacité de débattre, de défendre son point de vue, car l'apprenant ne possède pas le niveau suffisant, l'esprit argumentatif et la capacité langagière suffisante pour engager dans un débat.

Finalement nous pouvons dire que l'apprenant en tant qu'acteur social s'influence par son entourage, comme nous avons des personnes qui acceptent d'entrer dans un débat et défendent leurs points de vue et tiennent un long discours ce qui sert à l'enrichissement mutuel entre les intervenants, nous trouvons aussi ceux qui n'acceptent pas l'échange d'idées, n'acceptent pas d'écouter l'autre.

Tout au long de ce chapitre nous avons abordé l'interaction orale, ses caractéristiques et ses fonctions. Par la suite, nous avons vu le débat comme un genre interactif, sa définition, son apport sur la classe de FLE et sa situation dans le contexte social. Les différents points que nous avons abordés dans ce chapitre et le chapitre précédent nous amènent à une étape de pratique qui va les éclaircir.

Premier chapitre :
méthodologie de la
recherche

Dans un travail de recherche, il est trop nécessaire de suivre une méthodologie de travail pour que ce dernier ait sa pertinence et sa rigueur scientifique. Pour ce faire, nous avons suivi les étapes suivantes : d'abord une description de la pratique en rappelant notre question de recherche et notre hypothèse, puis nous décrivons notre public auprès duquel nous avons effectué notre activité didactique, en suite, nous avons jugé utile d'intégrer des notions clés pour bien comprendre notre thème du travail. L'analyse qualitative, le pré-test, les grilles d'analyse du débat, les enregistrements sonores comme un outil d'expérimentation et comment peut-on analyser une interaction orale. Une brève définition pour chacune de ces notions sera éclairante pour notre présent travail.

Nous avons choisi d'étudier une population de trois (3) étudiantes bilingues issus d'une classe de master 1. L'objectif de notre projet est d'enrichir leurs compétences linguistiques en langue étrangère, et de voir si le débat leurs permet d'apprendre de nouveaux mots, et d'améliorer leur compétence lexicale. Beaucoup d'études ont examiné les compétences lexicales des étudiants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais peu se sont penchées sur l'intérêt d'une prise en charge spécifique. Nous pouvons donc nous demander si le débat facilite l'apprentissage de mots nouveaux, et améliore la compétence lexicale.

Notre principale objectif de cette investigation est de comprendre comment le débat participe –t-il dans le développement de la compétence lexicale chez les étudiants de master 1 inscrits à l'université de Chadli Ben Djedid –El- tarf . Pour cerner l'intérêt de notre modeste recherche, nous nous sommes penchées sur une question notamment celle qui tourne autour du débat et la compétence lexicale. Nous avons cherché à savoir :

- ✓ *Quel est le rôle du débat dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant du master 1 ?*

Afin de répondre à cette question, nous allons essayer d'émettre l'hypothèse qui sert d'appui et qui sera confirmée ou infirmée ou peut être nuancée au fur et à mesure de l'analyse : « *le débat est un élément majeur dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant de master 1* ».

1. Le corpus

Le chercheur doit délimiter les critères qui serviront à cerner la ou les populations de l'enquête (on appelle population le bassin qui contient les éléments sur lesquels porte la recherche, que ce soit des personnes ou des objets...) et, à l'intérieur de la population, le ou les échantillons précis qui serviront de base matérielle à l'enquête. La définition préliminaire de ces critères (qui doivent correspondre aux objectifs poursuivis) aidera le chercheur à vérifier à l'avance, si oui ou non, avec de tels critères, on a des chances sérieuses de réunir un échantillon suffisamment pertinent pour satisfaire aux exigences de rigueur de la recherche.

Pour mener à bien notre recherche, il nous a paru essentiel de recueillir un corpus et de l'analyser à la lumière des approches théoriques, pour ce faire nous avons proposé aux étudiants de master 1 une activité didactique qui est un débat. Le thème de l'activité aborde le sujet de « l'immigration » qui représente un *bon* sujet à débattre, car pour pouvoir faire parler l'échantillon, il est nécessaire de proposer un thème d'actualité, intéressant qui va les conduire à participer et tenir un discours. L'étude qui en sera proposée abordera le thème du « débat » comme un facteur majeur dans le développement de la compétence lexicale.

2. Cadre spatio-temporel

D'une manière générale, le contenu et la forme des interactions sont toujours déterminées dans une certaine mesure par le cadre spatio-temporel où elles se déroulent (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Il exerce une contrainte particulièrement forte en situation institutionnelle d'enseignement/apprentissage. La classe peut être définie comme un lieu

particulier, prévu et aménagé par une institution pour que se réalise un enseignement / apprentissage en fonction d'objectifs déterminés. En tant qu'espace physique, elle se caractérise par une configuration, c'est-à-dire une disposition particulière du groupe de travail constitué d'un enseignant et d'un nombre variable d'apprenants. L'activité qui fait l'objet de notre analyse s'est déroulée dans une classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université d'El-tarf. Pour le débat, nous avons choisi une configuration en U pour faciliter les interactions. L'enseignant était assis avec les apprenants, sans occuper une place particulière. Les participantes ne se sont pas déplacées pendant toute la durée de l'activité.

Dans l'enseignement en milieu institutionnel, le facteur temps est souvent vécu comme une contrainte forte. Le choix de telle méthode ou telle activité doit forcément en tenir compte. Cette contrainte est une caractéristique de la classe de langue étrangère dont le but est d'accélérer le processus d'appropriation, sachant qu'une langue peut être acquise ailleurs.

Si l'apprentissage d'une langue doit passer par la communication dans cette langue, il n'est pas évident de mettre à la disposition des apprenants des espaces de parole suffisants.

Nous avons effectué notre activité dans une classe qui fait partie du département de français à l'université de Chadli Ben Djedid à El-tarf, le groupe comporte trois (3) filles. Nous avons recueilli nos données auprès des étudiantes de master 1 option sciences du langage. Nous avons choisi donc de nous intéresser aux étudiants de master car ils vont être des futurs cadres dans quelques mois. Notre travail de recherche consiste à vérifier si le débat développe d'une façon ou d'une autre la compétence linguistique chez le public en question.

3. L'activité didactique et son déroulement

Pour l'enseignant, l'objectif est de créer un espace de parole où les étudiants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre

et spontanée sur un sujet qui les motive. Cette activité s'inscrit dans une stratégie d'enseignement centrée sur la communication (« c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »). Elle permet en outre de développer la maîtrise des processus discursifs inhérents au débat en tant que genre de discours.

« L'immigration » est le thème qui a fait l'objet de notre débat. Notre objectif est d'analyser le champ lexical, les arguments et les connecteurs logiques utilisés par les intervenantes et montrer comment le tour de parole permet d'élargir la compétence lexicale. Dans notre débat, le bilinguisme est un peu présent non pas parce que les intervenantes n'ont pas trouvé les mots en langue française mais plutôt ce sont des expressions qu'on utilise dans notre quotidien en arabe dialectale et deux expressions en anglais et elles ne peuvent pas les traduire. Avant de faire le test final, un TD dans un module était le déclencheur de notre présent travail. C'est en fait l'enregistrement fait sur « l'émigration clandestine » qui nous a donné l'idée d'étudier l'apport du débat à la compétence lexicale chez les étudiants de master1. Pour que notre activité soit concluante et qu'elle respecte le cadre de la recherche, il était préférable de la faire dans des conditions favorables. L'activité a pris finalement 31 minutes.

Nous avons présenté notre travail et ses objectifs ensuite nous avons donné le thème du débat avec des explications de manière à ce que les étudiantes puissent mieux comprendre ce qu'elles doivent faire. Cette activité s'est déroulée en une seule séance. Nous avons choisi le thème de « l'immigration » qui est clair, intéressant et motivant. Lieu : université Chadli Ben djedid à El-tarf. Dimanche 08/03/2015 comme prévu l'encadreur chargé d'assurer la séance (Mme Boudchiche Nawel) arrivera à 9:30h et nous lui avons passé l'information que nous sommes venu pour faire une activité sous forme d'un débat. Les étudiants prennent place, l'enseignante a pris la parole pour leur expliquer ce qu'ils devaient faire. Après avoir fait le débat, ce dernier est enregistré et il répond à nos attentes car il

contient des arguments, des connecteurs logiques et un champ lexical relatif évidemment au thème donné.

4. La méthodologie du travail

Pour analyser nos données (les enregistrements oraux des étudiantes de master1 sur le thème de l'immigration) nous avons fait appel à une méthodologie qualitative qui est définie comme suit : « *C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes* » (Taylor et Bogdan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place.

Le chercheur est intéressé à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité. Il se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des acteurs (ici, on est intéressé par les significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ces interprétations). De ce fait, chercher à comprendre, chercher à décrire, explorer un nouveau domaine, évaluer les performances d'une personne, aller à la découverte de l'autre, évaluer une action, un projet sont des démarches dont la réussite reste en partie liée à la qualité de la recherche qualitative sur lesquelles elles s'appuient.

5. Présentation des données

Pour un chercheur en analyse conventionnelle, la première tâche à accomplir est celle qui consiste à collecter des données pour la construction de son corpus. La plupart des chercheurs sur les interactions verbales nécessitent le recours à un corpus de données orales (c'est le choix que nous avons fait ici bien qu'il existe à présent des études sur les échanges écrits). Le travail de

recueil et d'enregistrement des données se base avant tout sur l'observation du chercheur de la situation de communication choisie.

Le terme « données » renvoie à « *tout échantillon de discours-en-interaction supposée représentatif du/des phénomène(s) à étudier* ». (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 24).

Lorsque nous décidons de nous intéresser à l'étude de l'échange verbal dans ses moindres détails, nous ne pouvons que travailler à partir des données authentiques, réalisées dans leur contexte naturel. Ce sont ces données, sélectionnées et organisées, que nous appelons corpus défini John Sinclair comme : « *une collection de ressources langagières sélectionnées et organisées à partir de critères linguistiques explicites et destinées à servir d'échantillons représentatifs*. ». (NEVEU, 2004 : 86).

6. Le pré-test

Le pré-test est l'outil didactique que le chercheur puisse utiliser en effectuant sa recherche. C'est en fait le premier essai de l'outil de l'expérimentation quoi que ce soit un questionnaire, une entrevue, une dictée, ...etc.

Les pré-tests servent à déterminer la réaction et le degré de compréhension des groupes cibles vis à vis des messages ou des informations destinées à provoquer des changements de comportements avant que le processus d'élaboration du matériel de communication ne soit finalisé. Les pré-tests ne sont pas des recherches qui permettent de comprendre le groupe cible. Ce type de recherches appelé « *recherches formatives* » est à mener avant l'élaboration du projet de communication. Pendant les pré-tests, on demandera aux membres du groupe de donner leur avis sur les ébauches de matériel de communication. Leurs réponses seront analysées et le matériel sera révisé en conséquence. On peut effectuer plusieurs tests préalables avant la finalisation du matériel.

Les pré-tests commencent après l'élaboration des premières ébauches de matériel de communication. Ils peuvent être menés plusieurs fois pendant la

phase d'élaboration du matériel au fur et à mesure que le chercheur améliore et corrige les ébauches. Les tests préalables s'arrêteront quand il sera certain que le groupe cible comprend parfaitement les messages.

Notre pré-test comme il a été déjà mentionné se présente sous la forme d'un enregistrement sur « l'émigration clandestine » où nous avons remarqué une pauvreté linguistique chez les locuteurs (des étudiantes de master 1) ce qui nous a poussé à penser d'aborder le sujet de la compétence lexicale chez les étudiants de fin de cycle master et chercher est ce que le débat peut améliorer cette compétence lexicale. Nous avons effectué notre recherche et nous avons découvert que le débat peut participer à cet enrichissement lexical mais notre analyse comporte une exception que nous verrons par la suite.

7. Les grilles d'évaluations du débat

La grille d'évaluation est une méthode d'évaluation avancée utilisée pour l'évaluation par critère. La grille est composée de critères et chaque critère est divisé en plusieurs niveaux, en l'évaluateur choisi ce qui correspond le mieux aux critères. Dans notre cas, nous avons utilisé une grille un peu spéciale, cette dernière se compose de trois (3) critères essentiels qui sont : les arguments, les connecteurs et le champ lexical présent dans une interaction orale sous forme de débat sur le thème de « l'immigration ». Aussi les tours de paroles auront place dans l'analyse de ce modeste travail.

8. Les enregistrements sonores et leur transcription

L'enregistrement sonore est l'opération qui consiste à garder la trace d'un son de façon durable sur un support analogique comme la bande magnétique ou le disque vinyle, ou sur un support numérique comme le disque compact, en vue de pouvoir le diffuser au plus proche de l'identique et éventuellement le modifier (le traiter). Elle est effectuée grâce à une chaîne de transducteurs : un dispositif de capture des ondes sonores (microphone), un dispositif d'amplification (préamplificateur) et un dispositif d'écriture sur le support. On

qualifie également d'enregistrement sonore le support enregistré. Nous avons utilisé les enregistrements sonores comme un outil d'investigation, car cela aide à garder le discours ou le débat qui s'est déroulé entre les participantes (car mon public se compose de 3 filles de master 1), par la suite nous pouvons l'analyser après l'avoir transcrit.

Le travail sur des données orales nécessite une représentation graphique des données collectées. Ce passage de l'oral à l'écrit est appelé : « transcription ».

Comme le note TRAVERSO (1999 : 22) : *« l'analyse des interactions repose sur une méthode inductive, elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations, la démarche est résolument descriptive. Elle se fonde sur l'observation, l'enregistrement et la transcription d'interaction authentiques. »*.

Nous allons essayer tout au long de ce chapitre d'expliquer la méthode que nous avons suivie pour réaliser notre pratique de classe, ainsi nous avons tenté de décrire notre pratique et définir quelques concepts clés. Suivre une méthodologie pareille donne à notre travail sa pertinence et sa rigueur scientifique. Comme toute recherche, la nôtre va analyser le corpus recueilli auprès des étudiantes de master 1 ce que nous allons voir en détail dans le chapitre suivant.

Deuxième chapitre : résultats et analyses

Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser les données de notre corpus tout en faisant référence aux outils théoriques et méthodologiques mis en place dans le chapitre précédent. Nous jugeons utile de rappeler d'abord que l'objectif de ce travail est d'analyser les interactions orales des étudiantes de master 1 pour préciser la place que le débat occupe dans le développement de la compétence lexicale du public en question. Notre intérêt est focalisé sur les arguments, les connecteurs logiques et le champ lexical présent dans notre document authentique ainsi que les tours de parole.

La recherche scientifique, que ce soit dans le cadre d'un mémoire, d'une thèse ou toute autre forme de travail à caractère académique, consiste, à partir d'une interrogation, d'une énigme, d'une insuffisance de compréhension d'un phénomène, d'un vide dans une théorie,... etc. A construire une articulation complète de cette interrogation de façon à la transformer en questions qui peuvent être renseignées et traitées dans le cadre d'un champ précis de connaissance. La recherche est donc une contribution, aussi petite ou modeste soit-elle, à l'édifice des connaissances générales sur les différents aspects de la réalité. Elle a pour objet général : L'analyse des faits, dans le cadre d'une ou de plusieurs théories connues, à l'aide de concepts déterminés, afin de dégager des lois permettant de construire un ou plusieurs modèles figurant le réel étudié et rendant compte de ses mécanismes, ses particularités, ses dysfonctions... et, par la même occasion, enrichissant le champ de connaissances mis en œuvre. C'est la mise en évidence de constantes et d'invariants liés à un problème donné qui intéresse le chercheur.

« Pour qu'il ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement, encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux « engagés » dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1991 :17).

L'interactionnisme est un champ de recherche qui constitue une « mouvance » dans laquelle se réunissent divers approches et démarches appartenant à différentes

disciplines : la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la linguistique,... etc. De ce fait l'analyse des interactions verbales est pluridisciplinaire.

L'interaction qui constitue le corpus de notre travail est de genre, conversation amicale, nous résumons la description de notre corpus comme suit :

Il est à signaler que l'âge des participantes est une estimation et non pas leur âge exact.

Nature du corpus : interaction verbale

Collecté le : 08/03/2015

Durée : 31 minutes

Langue : française et quelques mots en arabe dialectal

Présentation : voir annexe

Enregistrement : 1 seul

Nombre de locuteurs : 3

L'enregistrement

Nature de l'enregistrement : audio

Lieu : El-tarf

Moyen d'enregistrement : magnétophone

Collecteur/ transcripteur : Hèrga Imène

Genre de l'interaction : débat ouvert sur le thème de l'immigration

Présentation des participantes

Participante 1 : Lina âge : 23 ans langue : français

Participante 2 : Meryem âge : 25 ans langue : français

Participante 3 : Narimène âge : 22 ans langue : français

Remarque : toutes ces participantes sont en master 1 sciences du langage

Notre activité didactique a pour but de faire interagir les apprenants en FLE, il est important de déterminer comment se réalise la circulation de la parole pour chacune d'elle. Il s'agira essentiellement de répondre aux questions suivantes : les tours de paroles¹ permettent-ils d'élargir la compétence lexicale chez les étudiants ? Est ce que il y'a un recours à la langue mère (l'arabe) ? Si c'est oui à quel niveau ? À la recherche des mots ou des arguments ou des connecteurs ?

Il s'agit à ce niveau d'évaluer l'apport quantitatif de chaque participante à la dynamique interlocutive ; pour cela, nous avons calculé :

- Le nombre de tours de parole pour chacune.

Nous avons calculé le nombre de tour de parole pour chaque participante ainsi que le taux de participation correspondant. Les résultats ont été classés par ordre décroissant dans le tableau qui suit :

Non de la participante	Nombre de tours de parole	Taux de participation
Lina	86	36%
Meryem	86	36%
Narimene	67	28%

Tableau 1 : Nombre de tours de parole par participant dans le débat

¹ *Le tour de parole* est la contribution verbale d'un locuteur à un moment donné de la conversation. Il peut être constitué de différentes unités : un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases (ou plutôt « clause » ou « période » (BERRENDONNER et REICHLER-BEGUELIN, 1989) pour faire référence à un mode d'organisation syntaxique plus conforme à l'oral). BACHEMANN *et al.* Définissent le tour de parole comme « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers. ». (BACHEMANN *et al.*, 1981 : 142).

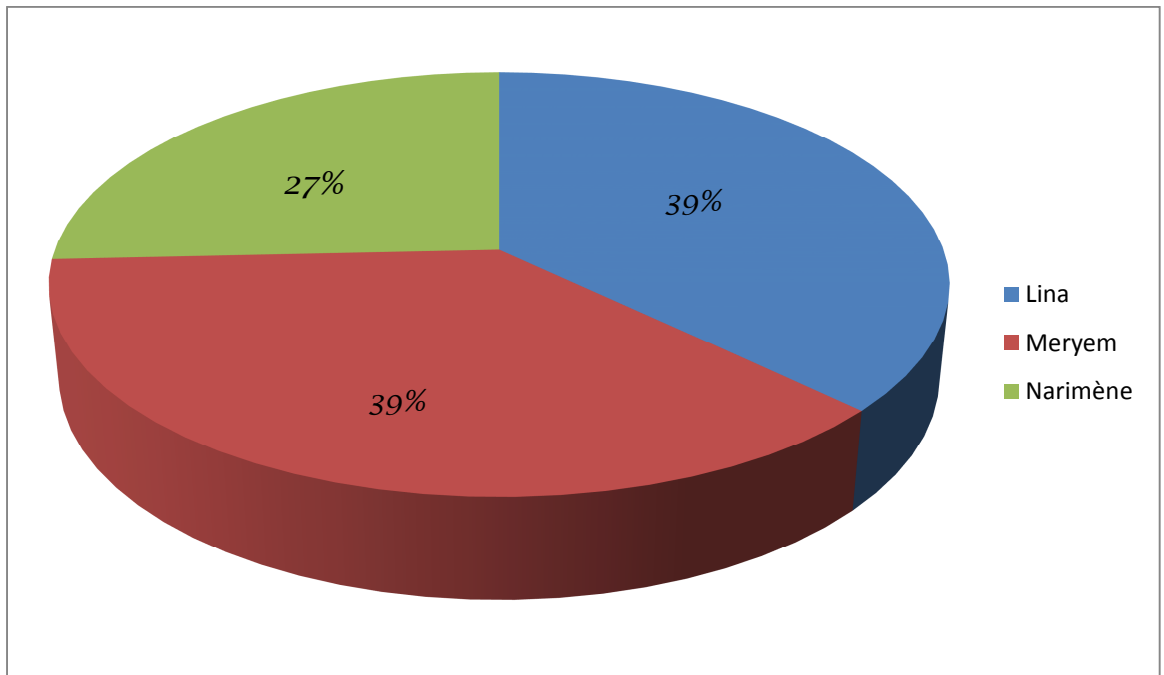


Figure N° 1 : Pourcentage des tours de paroles

Nous remarquons que les étudiantes « Lina » et « Meryem » occupaient une place largement dominante dans l'espace interlocutif ; elles interviennent avec 86 tours de parole (sur un total de 239) soit un taux de participation de 39%. Alors que l'intervenante « Narimène » intervenait avec 67 tours de parole (sur un total de 239) qui représente 27%.

Le nombre de tours de parole par participant varie donc entre 67 et 86 tours. C'est ce qui a été le plus communicatif (86 tours). Cette prédominance sur le plan quantitatif est un indice du rôle central qu'a joué cet apprenant dans la réalisation de la tâche.

Le degré de participation en classe peut être lié à des paramètres multiples : démotivation face à l'activité ou au sujet, sentiment d' « insécurité linguistique »² et peur de perdre la face, trait de personnalité (personne bavarde versus taciturne), facteurs psychologiques (timidité, stress...), etc. Prendre la parole en public, on le sait, est vécue chez certains comme une épreuve, qui entraîne souvent des blocages chez

² Nous entendons par « insécurité linguistique » le fait qu'un apprenant craint d'être mis en question dans sa façon de parler ou de perdre la face à cause d'une insuffisante maîtrise de la langue.

celui qui parle ; et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas habitués à le faire, « Narimene » représente cette situation dans notre exemple, malgré son bagage elle s'est détachée du débat dans les premiers moments.

Rappelons que le nombre d'étudiants ayant participé à cette activité était réduit (trois), et que la durée de l'activité a été également courte (31 minutes) de débat.

Nous ne pouvons pas aborder le sujet du débat sans faire appel à une notion qui représente le point essentiel dans la structure du débat c'est bien la notion des tours de paroles.

On doit à SACKS, SCHEGLOFF et JEFFERSON (1974) les premières réflexions en analyse conversationnelle sur les mécanismes de la circulation de la parole entre les participants à une interaction. Les travaux menés dans ce sens ont consisté principalement à déterminer les règles qui régissent l'alternance des tours de parole et qui permettent la synchronisation entre les interactants. Selon ces auteurs, l'alternance des tours de parole fonctionne essentiellement selon les règles suivantes :

« (1) Le locuteur dont c'est le tour sélectionne le locuteur suivant par des indices de nature syntaxique, prosodique, gestuelle et/ou posturale. (2) S'il n'a sélectionné personne au moment où il laisse la parole, un successeur peut s'auto-sélectionner. Dans ce cas, si deux candidats au tour démarrent en chevauchement, c'est le premier à s'être auto-sélectionné qui acquiert les droits sur le tour. (3) Si le locuteur en cours n'attribue pas le tour et que personne ne s'auto-sélectionne, le locuteur dont c'était le tour continue. » (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002 : 580-581).

Cependant, l'étude des règles de distribution de la parole par les interactionnistes a porté essentiellement sur des échanges dyadiques. Il existe relativement peu de travaux sur les échanges plurilocuteurs. On trouve dans KERBRAT-ORECCHIONI (1994) et KERBRAT ORECCHIONI & PLANTIN (1995), une analyse comparative entre le fonctionnement interactionnel du « dialogue »³(deux locuteurs) et celui du « trilogue » (trois locuteurs).

³ *Dilogue* et *trilogue* sont des termes que KERBRAT-ORECCHIONI (1994 : 43) utilise pour désigner respectivement des interactions à deux et trois participants

Le changement de tour plus ou moins harmonieux : il s'effectue au niveau d'un point de transition. Cependant, nous savons que le débat est un genre où il se crée toujours une certaine concurrence pour la prise de parole. Ceux qui désirent parler guettent une place de transition possible de manière à intervenir sans interrompre le locuteur en cours. Cela dit, ils ont tendance à se limiter à la complétude syntacticosémantique comme indice de fin de tour. En effet, dans un débat, il est plus rare de voir les changements de tour s'effectuer à un point de transition marqué à la fois par la complétude syntactico-sémantique, l'intonation et la pause.

Donc, nous considérerons comme changements de tour plus ou moins harmonieux ceux qui respectent *au moins* la complétude syntactico-sémantique.

Dans le débat, l'enseignant s'était retrouvé au centre de la communication de par sa position statutaire ; à cet égard, les chiffres étaient très significatifs. En revanche, dans la tâche collaborative, il y a d'emblée une relation symétrique entre les trois étudiantes (égalité statutaire) ; cependant, l'un d'eux peut, à un moment donné, occuper une position centrale dans le réseau de communication.

En analyse du discours, la référence majeure est l'Ecole de Genève qui, pour rendre compte de l'organisation structurale des interactions, a proposée le *modèle en rangs* (notamment ROULET *et al.* 1985). Ce modèle conçoit l'interaction comme organisée à partir d'un ensemble d'unités hiérarchisées. On compte généralement cinq unités ou rangs, que nous allons définir succinctement, de la plus petite à la plus complexe :

- *L'acte de langage* : c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle (AUSTIN, 1970).
- *L'intervention* : c'est la plus petite unité monologique ; elle correspond à la prise de parole d'une personne. Les interventions sont classées en trois catégories : initiative (ouvre l'échange et appelle une réponse), réactive (réponse ou réaction à l'intervention initiative) et évaluative.⁴

⁴ L'intervention « évaluative » peut avoir plusieurs fonctions : porter un jugement sur l'intervention réactive, l'entériner, ou avoir simplement la valeur d' « accusé de réception » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001).

- *L'échange* : c'est la plus petite unité dialogale. Il doit comporter au minimum deux interventions (une initiative et une réactive). Lorsqu'un échange se réduit à un seul acte, on dit qu'il est *tronqué* ; c'est le cas lorsqu'une intervention initiative n'entraîne aucune réaction chez le(s) destinataire(s).
- *La séquence* : elle est constituée d'une suite d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique (relatifs à un thème) et/ou pragmatique (relatifs à un but ou une tâche).
- *L'incursion* (appelée *rencontre* par GOFFMAN et *interaction* par KERBRATORECCHIONI) : elle est définie comme « une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (ROULET *et al.*, 1985 : 23).

A partir de l'observation empirique de notre débat, voici les unités retenues pour notre analyse:

- *L'intervention* : c'est la prise de parole d'un participant. Elle correspond pour nous au tour de parole numéroté de la transcription. Remarquons que dans un polylogue, une intervention peut ne pas donner lieu à une réaction. Elle peut même ne pas être écoutée (c'est ce qui peut arriver lorsque plusieurs participants réagissent en même temps).
- *L'échange* : c'est l'unité principale que nous allons utiliser pour décrire l'organisation thématique-structurale de notre activité. Un seul aspect thématique est développé dans un échange par plusieurs locuteurs.

Dans notre débat, l'échange est loin de se limiter à la structure canonique à deux ou trois interventions (initiative-réactive-(évaluative)). Généralement, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les participants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions ; on parle dans ce cas d'*échange étendu* ou *macro-échange* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 63) ; ce qui semble tout à fait normal pour ce genre d'interaction où il s'agit de prendre position, s'opposer, convaincre, négocier le sens,...etc. Un échange à deux ou trois interventions apparaît plutôt dans notre cas comme un échange tronqué, c'est-à-dire une tentative pour lancer

le débat a suscité très peu de réactions dans le groupe. En fait, la notion d'échange a été, à l'origine, définie en référence à des situations d'interaction relativement simples. Dès que l'on est confronté à des interactions complexes, avec plus de deux locuteurs, la structure de l'échange à deux ou trois constituants n'est plus de mise. Par rapport à de telles situations, VION affirme : « *Dans ces conditions, le concept d'échange n'est à coup sûr validé et utile que dans les situations où il a vu le jour : (a) les dialogues à deux intervenants ; (b) les fragments interactifs rudimentaires se ramenant tous au modèle stimulus-réponse, fragments pouvant constituer une interaction ultra-brève ou rentrer dans une interaction plus vaste sans perdre pour autant leur caractère d'univers clos.* » (VION, 2000 : 167).

Finalement, c'est l'échange, généralement étendu, qui nous est apparu comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de la progression du débat et de son organisation thématico-structurale.

Une fois que les apprenants s'inscrivent dans ce type d'activité (suite aux consignes de l'enseignant), ils s'inscrivent dans un esprit de coopération qui sous-tend ce type d'interaction, où la contribution de chacun est attendue. Cette situation s'inscrit dans la perspective *actionnelle* proposée par le *Cadre européen commun de référence* (CECR), puisque nos apprenants se trouvent dans une situation finalisée et doivent mobiliser des compétences (notamment leurs compétences en FLE) pour parvenir à un résultat déterminé :

« *La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECR, 2001 : 15).

Ainsi, la langue à acquérir, en l'occurrence le français, est utilisée dans une situation pleinement signifiante ; et c'est bien l'intérêt de ce type d'activité que d'impliquer les apprenants dans une communication réelle : « *Les tâches*

pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). » (CECR, 2001 : 121).

La différence quant au taux de participation de nos apprenants était prévisible. Généralement, dans un travail de groupe, les contributions ne sont jamais quantitativement les mêmes. Les raisons à cela peuvent être multiples et variées ; citons principalement :

- ✓ Les compétences à mobiliser pour la réalisation de la tâche, qui ne sont jamais identiques chez les différents membres du groupe. Par conséquent, certains auront la capacité de s'investir plus que d'autres ; et il est même fréquent de voir l'un des participants faire figure de leader. Mais cette asymétrie peut constituer tout l'intérêt du travail en groupe, puisqu'elle peut entraîner une complémentarité et une dynamique de co-apprentissage.
- ✓ La familiarité avec la tâche qui est aussi un facteur favorisant l'implication.
- ✓ La motivation qui est également importante. En effet, si la tâche suscite de l'intérêt, elle conduira à une plus grande implication des participants. En situation de classe, la motivation peut être uniquement *externe*, c'est-à-dire, par exemple, liée à une volonté d'être gratifié ou de ne pas être sanctionné.

- ✓ L'ouverture de l'interaction :

Comme le note C.CERBRAT-ORECCHIONI : « *l'ouverture du dialogue est souvent réservée aux sujets occupant dans l'interaction une position dominante.* ». (C.CERBRAT-ORECCHIONI, 1992 :89).

Dans notre enregistrement c'est l'étudiante LINA qui a pris la parole en première position en disant :

- **Lina** : l'émigration vous êtes pour ou contre l'immigration ?
- **Meryem** : je suis pour

➤ **Lina** : pour quelles raisons à votre avis ?

✓ Le corps de l'interaction :

L'analyse de cette partie de l'interaction consiste à répondre à notre problématique du départ en cherchant à montrer le rôle que joue le débat dans le développement de la compétence lexicale pour le public en question. Pour analyser notre interaction, nous avons découpé cette dernière en trois (3) parties selon les trois (3) critères suivants :

1. Les arguments

2. Les connecteurs

3. Le champ lexical

Le tableau suivant récapitule le nombre de chaque critère pour chacune des filles :

Le nom	Les arguments	Les connecteurs	Le champ lexical
Lina	17	94	49
Meryem	28	86	56
Narimene	25	46	44
TOTAL	70	226	149

Tableau 2 : nombre de chaque critère et leur pourcentage

Avant de commencer l'analyse, il est pertinent de souligner que le niveau des trois participantes varie. Nous avons Narimene malgré qu'elle n'a pas pris beaucoup la parole mais nous avons remarqué que lexicalement parlant c'est elle qui a le niveau le plus élevé par rapport à Lina et Meryem. Lina qui avait largement le temps pour parler, elle a pris 86 fois la parole (comme le montre le tableau 1) mais elle commet beaucoup d'erreur par rapport à ses copines ainsi qu'à son niveau (une étudiante de master 1 commet ce nombre d'erreur lexicale, erreur de langue,...etc.). Alors que l'étudiante Meryem avait la chance de prendre la parole à peu près comme Lina mais elle a un taux un peu plus bas d'erreur linguistique par rapport à cette dernière.

Pour mener à bien notre expérimentation nous avons analysé l'interaction verbale selon trois (3) critères :

1. Les arguments

L'argumentation appartient à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre. De nombreuses situations de communication ont en effet pour but de proposer et, éventuellement, d'obtenir d'une personne, d'un auditoire, d'un public, qu'ils adoptent tel comportement ou qu'ils partagent telle opinion. On rencontre fréquemment ces situations dans la vie quotidienne, sur un plan aussi bien privé que professionnel, comme par exemple dans le cadre plus général de la négociation.

L'argumentation est l'ensemble de la démarche par laquelle on veut convaincre ou persuader l'autre, l'enjeu désignant ce qui en jeu, l'objectif à atteindre, le « gain » espéré. Toute argumentation présente une thèse, opinion ou position que l'on a par rapport à un thème ou un problème posé.

PLANTIN définit l'argumentation ainsi : *« l'argumentation constitue la partie centrale du discours tel qu'il a été prononcé. Elle développe les arguments en faveur de la position du locuteur, et réfute les arguments en sens contraire (...) Elle est définie dans le cadre d'une théorie des trois opérations mentales : l'appréhension, le jugement et le raisonnement. L'argumentation correspond à la troisième de ces « opérations de l'esprit » qui constituent le discours. »*.

« L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne (...). Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en divers circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets. » OLÉRON (1983: 3 - 4).

L'argumentation consiste à soutenir une thèse pour convaincre le locuteur et l'inciter à agir. Donc elle est l'ensemble d'idées logiques reliées, afin de défendre une thèse.

Selon Perleman : « *L'argumentation se propose d'agir sur un auditoire, de modifier ses convictions ou ses dispositions, par un discours qu'on lui adresse et qui vise à gagner l'adhésion des esprits.* ». Argumenter, c'est tenter d'agir sur son auditoire, lui faire partager ses raisonnements, orienter ses façons de voir et de penser.

Pour être efficace, le discours argumentatif doit être organisé : les arguments sont souvent reliés par des connecteurs logiques, qui expriment l'opposition (*mais, or, cependant, néanmoins, pourtant, toutefois, en revanche, etc.*), la cause (*car, en effet, etc.*), la conséquence (*donc, c'est pourquoi, aussi, ainsi, par conséquent, etc.*). Le point des connecteurs logiques nous allons l'analyser par la suite dans la deuxième partie de notre étude.

Relions cette notion avec notre travail, nous avons par la suite des extraits en montrant quelques arguments fournis par les trois étudiantes :

- **Lina** : pour par ce qu'il y'a là-bas d'autres moyens de vie plus favorables que l'Algérie, par ce qu'ils favorisent les compétences intellectuelles entre guillemet sans prendre en considération l'âge c'est pas comme ici.
- **Meryem** : mais a mon avis, je suis pour aussi d'un coté je suis pour par ce que, si on a un diplôme, je trouve la vie là-bas, elle est plus riche que celle ici.
- **Narimene** : pour quoi ça pose problème par ce que lorsque les français eux-mêmes analysent les statistiques ou bien les manifestations ou bien les grèves qui avaient lieu en Algérie c'est lors des recrutements des mastérants je sais pas quoi, les français eux-mêmes auront toute la possibilité même le droit de ne pas intégrer un algérien.

Remarque : nous avons fait la transcription telle qu'elle est sans avoir corrigé ni les fautes de langue, ni la conjugaison ni autres ...

Participante	Nombre d'arguments	Pourcentage (%)
Lina	17	24,3%
Meryem	28	40%
Narimene	25	35,7%
TOTAL	70	100%

Tableau 3 : Nombre d'argument fournis par les trois participantes

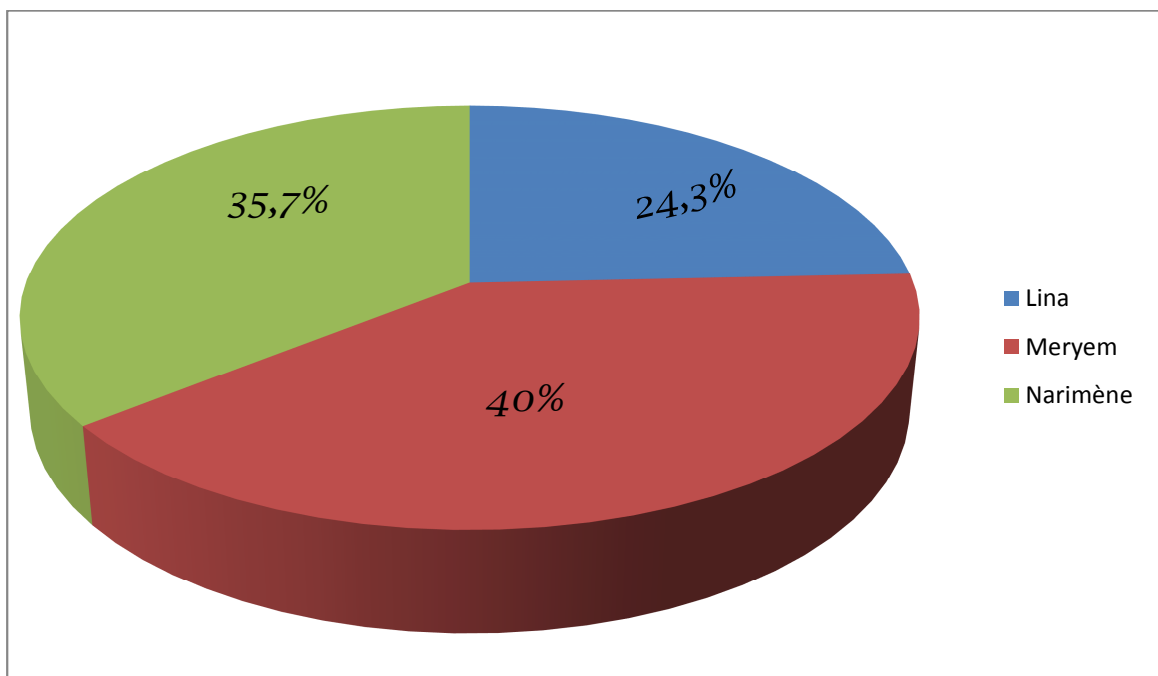


Figure N° 2: Pourcentage de l'emploi des arguments

Comme le montre le graphique ci-dessus, les pourcentages des arguments fournis par les participantes varient d'une à l'autre. En première position Meryem avec 28 arguments ce qui nous a fait 40% par la suite nous trouvons Narimene qui a donné 25 arguments avec un pourcentage de 35,7% et finalement l'étudiante Lina malgré qu'elle est dominante dans la prise de parole mais elle a fourni juste 17 arguments ce qui lui a marqué 24,3%.

Le tableau 3 récapitule statistiquement ce qui a été dit dans le commentaire précédent.

2. Les connecteurs logiques

Les mots de liaison, appelés aussi « connecteurs logiques », sont des mots ou des expressions qui établissent un lien entre deux énoncés, qu'il s'agisse de deux propositions, deux phrases, deux paragraphes ou deux parties. Ces mots de liaison assurent une jonction. C'est pourquoi on les appelle aussi des « connecteurs ».

Le terme « connecteur » englobe des phénomènes linguistiquement très différents, ce qui rend sa définition complexe. Mais, il est peut être envisageable de lui donner une signification qui ne fasse pas double emploi avec d'autres termes grammaticaux bien établis. Donner une définition aux connecteurs, a fait constamment osciller les chercheurs entre une définition syntaxique formelle et une définition sémantico logique. Ainsi dans la citation de Riegel, Pellat et de Rioul, les termes de « structuration », « unités successives » renvoient plutôt à la syntaxe, tandis que les « relations sémantico-logique » renvoient à la sémantique :

« Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation. »: (1994 : 616-617).

Dans le Dictionnaire de la linguistique, la notion de connecteur se présente comme : « un opérateur susceptible de faire de deux phrases base une seule phrase transformée. ». Cette définition suggère que les connecteurs sont des outils reliant des énoncés pour en obtenir un autre structuré et cohérent. Deux outils grammaticaux peuvent exprimer une relation entre les énoncés : vers une conclusion de co-orientation ou contre orientation argumentative.

DUCROT les définit comme étant: « des mots dont le rôle habituel est d'établir un lien entre deux entités sémantiques. ». Il ajoute par ailleurs qu'ils peuvent également,

au-delà des segments matériels, relier des conclusions implicites ou explicites. Vergas définit les connecteurs selon deux niveaux :

1. Le niveau formel :

« [...] ils concernent (les connecteurs) la relation entre deux phrases, ils fonctionnent au niveau de la micro-organisation textuelle. ».

2. Le niveau sémantique :

« Les connecteurs servent à indiquer explicitement des rapports entre les contenus des deux phrases, rapports qui peuvent être de type temporel (puis, alors,...), spatial (plus loin, dehors,...), argumentatif (toutefois, par contre...), etc. ». (1999 : 54).

D'autres auteurs comme Tremblay, Lacroix, Lacerte définissent les connecteurs non seulement au niveau minimal mais aussi global. En plus d'indiquer les relations entre les phrases, ils peuvent signaler des relations entre les parties d'un texte (niveau de la macro-organisation textuelle) :

« Pour qu'un texte soit intelligible, il est nécessaire de pouvoir établir des relations sémantiques entre les phrases et les paragraphes. Les connecteurs contribuent à cette cohérence. ». (1994 : 25).

✓ Rôle des connecteurs dans le texte argumentatif :

Les connecteurs sont indispensables à la cohésion du texte, notion définie par B.SHNEUWLY comme : « organisation de la conservation/ progression d'informations d'un texte. ». SCHNEUWLY BERNARD, le langage écrit chez l'enfant, Paris. DELACHAUX et NIESTLE, 1988, P49.

Ce sont les connecteurs logiques et chronologiques qui interviennent dans la production d'un texte « cohérent ». Nous prenons l'exemple d'un débat transcrit. Ainsi ils ont une fonction procédurale :

1- Ils situent les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace ils ont un rôle déterminant dans la cohérence et la progression du texte.

- 2- Ils structurent l'information en marquant l'enchaînement des phrases, les transitions entre les parties d'un texte et occupent la fonction d'organiseurs textuels.
- 3- Ils assurent au lecteur une bonne compréhension du texte nonobstant sa longueur ou son niveau de difficulté.
- 4- Ils facilitent la construction d'une représentation mentale conforme à la situation décrite dans le texte et guident le lecteur dans le choix du type de traitement qu'il doit élaborer pour découvrir les intentions de l'auteur.

Leur rôle est à la fois important sur le traitement du niveau micro et sur celui du niveau macrostructural du texte.

Les connecteurs argumentatifs sont importants, pour la cohérence et la cohésion textuelles, c'est ce qui affirme BERNARD, SCHNEUWLY : « Il s'agit là sans doute d'un effet du type de planification sur les opérations de connexion,... etc. Le processus de planification produit des arguments en réponse à d'autres arguments dont le statut doit être souligné et dont l'articulation doit sans cesse être précisée. » SCHNEUWLY, le langage écrit chez l'enfant, Paris. DELACHAUX et NIESTLE, 1988, P49.

A titre d'exemple illustratif les extraits ci-dessous montrent l'utilisation des connecteurs logiques par les étudiantes dans leurs interventions :

- **Lina** : pour **par ce qu'il** y'a là-bas d'autres moyens de vie plus favorables que l'Algérie, **par ce qu'ils** favorisent les compétences intellectuelles entre guillemet sans prendre en considération l'âge c'est pas comme ici, **donc** ils donnent plus de valeur au gens intellectuels, **donc** ils ont plus de droits de l'homme **par rapport** à nous malgré les droits de l'homme c'est toujours dans une situation critique là-bas, bon par ce que c'est toujours ils lancent les droits au même temps ils contre dit le droit au même temps donc.
- **Meryem** : là je suis d'accord avec toi **par ce que** même là y'a pas vraiment les droits de l'homme en général, c'est juste je sais pas moi par exemple les

émigrants *harraga* (les clandestins) on va dire ils vivent **dans** des conditions vraiment catastrophiques, défavorables, ils ne trouvent rien à faire **par ce qu'ils** n'ont pas un diplôme, ils ont pas un capital, on va dire, il n'ont rien, même s'ils savent parler, s'ils n'ont pas un diplôme ils peuvent pas travailler.

- **Lina** : mais le malheur le problème **qui** se pose même un étudiant qui a un BAC **donc** elle est obligée de refaire.

Le tableau ci-dessous montre le nombre des connecteurs logiques ainsi que leurs pourcentages :

Participante	Connecteurs logiques	Pourcentage (%)
Lina	94	41,6%
Meryem	86	38%
Narimene	46	20,6%
TOTAL	226	100%

Tableau 4: le nombre des connecteurs logiques utilisés par les participantes et leurs pourcentages

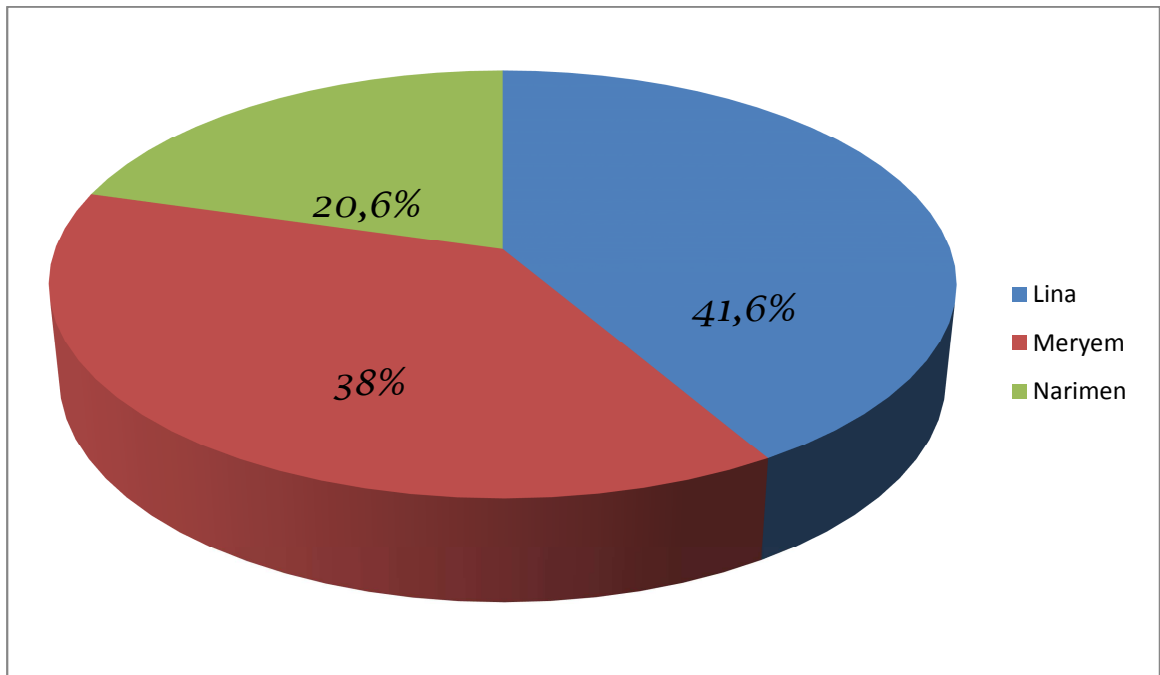


Figure N°3: Pourcentage de l'emploi des connecteurs logiques

DUCROT et ANSCOMBRE : Selon eux, les marqueurs linguistiques tels les connecteurs articulent l'argumentation tout en se basant sur ses règles qui favorisent l'activité argumentative.

Lors de leur débat argumentatif, les trois participantes ont utilisé des connecteurs logiques pour enchaîner le débat ainsi que pour relier leurs idées. La fréquence ou le nombre de connecteur varie d'une étudiante à une autre. Comme le montre le graphique réalisé dans cette partie Lina est toujours la dominante avec 94 connecteurs (donc, mais, par ce que ...) ce qui fait 41,6% en deuxième position nous trouvons l'étudiante Meryem qui a marqué 86 connecteurs lors ses interventions ce qui nous donne 38%, au final l'étudiante Narimene qui a pris la parole peu de fois par rapport aux deux autres étudiantes, cette dernière a utilisé 46 connecteurs avec un taux de 20,6% ce qui lui met en dernière position.

3. Le champ lexical

On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui se rapportent à une même idée ou à un même thème. Un champ lexical peut être constitué de mots de la même famille, mais aussi de synonymes ou d'autres mots qui ont un rapport étroit avec le thème.

Le tableau ci-dessous résume le nombre des mots qui ont une relation avec notre thème du débat « l'immigration » ou ce qu'on appelle le « champ lexical » et son pourcentage pour chacune des participantes :

Participante	Champ lexical	Pourcentage (%)
Lina	49	32,9%
Meryem	56	37,6%
Narimene	44	29,5%
TOTAL	149	100%

Tableau 5: le nombre du champ lexical ainsi que son pourcentage pour chacune des participantes

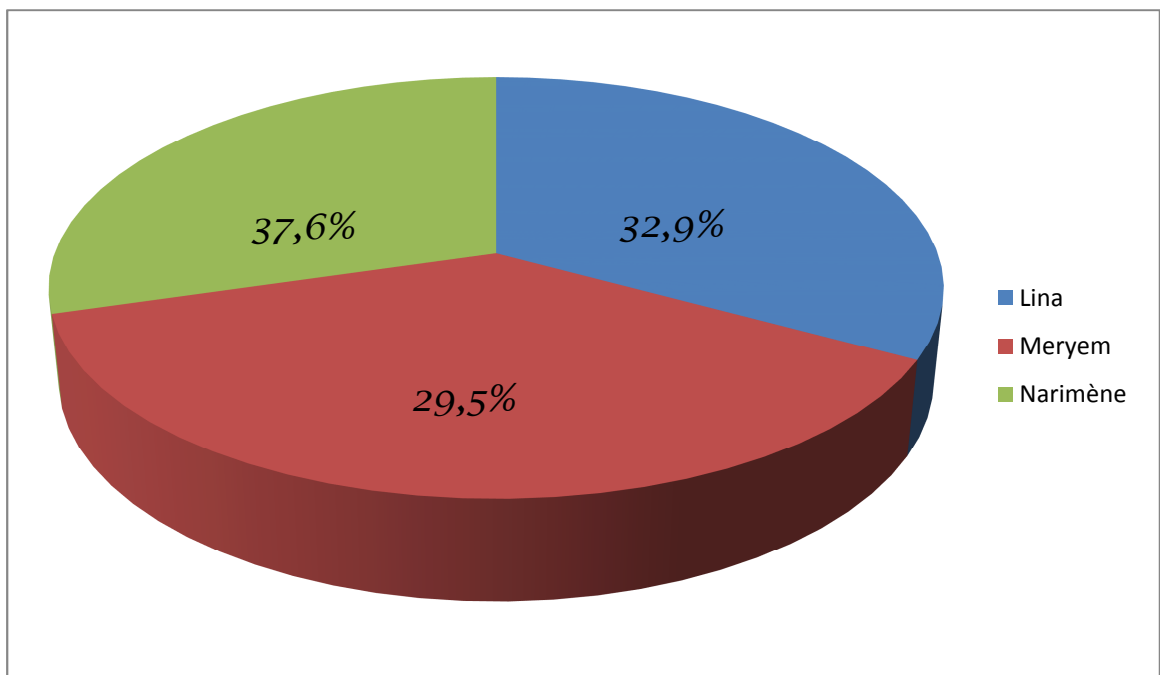


Figure N°4 : Pourcentage des champs lexicaux employés

Nous avons analysé notre interaction selon trois critères, les arguments, les connecteurs logiques et en dernier lieu le champ lexical utilisé. Le thème de « l'immigration » englobe une variété de termes qui font relation avec ce dernier. Voici quelques mots qui avaient relation avec notre thème du débat présents dans l'interaction sont comme suit : « l'immigration, la France, le pôle d'emploi français, là-bas, la langue française, l'étranger, ...etc. ».

Le champ lexical représente un point très important pour voir est ce que le débat développe la compétence lexicale chez les étudiantes ou vice versa. En suivant le classement des intervenantes d'après leurs tours de paroles nous avons trouvé que Lina a utilisé 49 « mots » qui ont une relation avec « l'immigration » ce qui a marqué 32,9% , alors que Meryem a son tour a fourni 56 « mots » qui font partie du champ lexical de notre thème avec un pourcentage de 37,6%, en dernier lieu nous trouvons l'étudiante Narimene qui a marqué peu d'interventions ce qui lui a fait 29,5% dans le total de 44 « mots ».

Remarque : nous avons deux situations dont les deux intervenantes « Lina » et « Meryem » avaient utilisé deux expressions en « anglais » comme le montre l'extrait suivant :

- **Lina :** on a des gens dans le domaine de l'informatique, on a des « *Hakers* »
- **Lina :** qui a **piraté** le site du ministre du défense Israélien ce qui nous a fait plaisir, ils piratent tout, la chaîne de Djazira de Qatar.
- **Meryem:** One, two, three viva l'Algérie.

Le recours à la langue anglaise ce n'est pas un manque d'information en français ou les deux intervenantes n'ont pas trouvé les expressions en français, la preuve Lina avait utilisé le mot « Hakers » ensuite elle a donné le mot en français « les pirates ». Aussi pour l'expression de « One, two, three viva l'Algérie » elle ne représente pas une pauvreté au niveau du lexique mais c'est une expression que le peuple Algérien utilise dans son quotidien et dans les moments de victoire.

Au final, nous pouvons dire que le recours à la langue anglaise fait l'exception dans notre interaction, les expressions utilisées font partie de notre dialecte, même un anglais c'est des expressions qu'on utilise dans notre quotidien et c'est du à ça non pas à une pauvreté lexicale chez les locutrices.

4. Le recours à la langue arabe dans quelques situations

Dans les années 90, on commence à observer, dans les écrits, un intérêt porté à la présence de la LI dans l'apprentissage de la L2 et au statut de la traduction dans l'enseignement de la L2. Nous avons découvert que la question de l'influence ou de la non-influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2 a été largement étudiée. Toutefois, les conclusions tirées de ces recherches sont diverses et parfois opposées. En effet, certaines études nous portent à croire que l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2 est nulle ou presque nulle tandis que d'autres nous amènent à penser que cette influence est de partielle à importante. (Nous parlerons de ces études plus loin).

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et des langues secondes. La traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un moyen de contrôle et même l'unique moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales.

Avec l'avènement des méthodes directes et audiovisuelles, on a essayé de bannir les exercices de traduction de la classe de langue. Toutefois, plusieurs apprenants disent que leur apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle et qu'ils l'utilisent qu'elle soit bannie ou non. Nous savons aussi qu'en dépit des efforts déployés pour décourager l'usage de la LI dans la classe de L2, celle-ci est toujours utilisée à différents buts.

Certains auteurs croient que les connaissances antérieures des étudiants sont importantes pour l'apprentissage d'une L2 et l'apprenant, en faisant la comparaison avec la L1, facilite sa compréhension avec celle-ci. Selon Castellotti (2001), l'apprentissage d'une L2 qui intègre à son processus [...] un travail comparatif entre L2 et LI favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la L1 et une prise de conscience plus claire,

explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues (Castellotti, 2001, p. 87).

D'après Mattar (1999), il est probablement très utile, dans la classe de langues, de mettre l'accent sur les différences et les similitudes entre deux langues dans le but d'expliquer certaines structures d'une autre langue. Autrement dit, la comparaison de la L1 avec la L2 peut jouer un rôle positif, car l'apprenant approche une nouvelle langue en faisant des associations.

Pendant le cours de L2, les professeurs peuvent s'en servir pour la planification des cours et pour la préparation de matériel didactique. Ils peuvent orienter leur enseignement [...] en se basant sur les différences entre la L1 et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues (Bastidas, 1998, p. 5).

Cependant, il existe une autre position concernant ce sujet. Elle rejette le recours à la L1 en tant qu'aide à l'apprentissage. Selon Ellis (1984), pour réussir à apprendre la L2, l'apprenant doit avoir le plus de contacts possibles avec cette langue. « Ces deux positions extrêmes sont paradoxales, ce qui pose toute la problématique de l'utilisation de la L1 comme langue de communication en salle de classe de L2 » (Bastidas, 1998, p.6). Bastidas (1998) mentionne que la L1 peut être à la fois un obstacle et un appui dans l'acquisition de la L2. D'après Castellotti (2001), [...] une des conceptions souvent confirmée dans la plupart des travaux est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants (Castellotti, 2001, p. 33).

La problématique du recours à la langue mère pour apprendre une langue étrangère reste un point très pertinent à identifier car il y'a des chercheurs qui l'encourageaient et qui déclaraient qu'il est un point positif dans l'acquisition de L2. Alors qu'autres s'opposent à ces déclarations et mentionnaient que L1 peut être par fois un obstacle et peut faire un blocage dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Dans l'interaction verbale que nous avons sous les mains, oui nous avons trouvé un recours à la langue mère L1 (l'arabe) pour exprimer quelques mots mais ce recours ce n'est pas du à la pauvreté lexicale des locutrices mais pour exprimer des mots qu'on utilise dans notre quotidien en arabe dialectale et qu'elles ne peuvent pas les traduire, c'est la seule raison qui a poussé ces locutrices à utiliser la langue arabe.

Ci-dessous des extraits illustratifs qui montrent les situations où les étudiantes recouraient à la langue maternelle (l'arabe) :

- **Meryem** : là je suis d'accord avec toi par-ce que même là y'a pas vraiment les droits de l'homme en général, c'est juste je sais pas moi par exemple les émigrant *Harraga*
(Les clandestins) on va dire ils vivent dans des conditions vraiment catastrophiques, défavorables, ils ne trouvent rien à faire par-ce qu'ils n'ont pas un diplôme, ils ont pas un capital, on va dire, il n'ont rien, même s'ils savent parler, s'ils n'ont pas un diplôme ils peuvent pas travailler.
- **Meryem** : mais pour eux c'est quelque chose de favorable *li hem* (pour eux) les français c'est quelque chose de positive
- **Meryem** : *kima ngoulou yarfaa el rass* (comme on le dit il fait honneur)
- **Narimene** : ça fait partie de *lakfaza* (l'audace) en Algérie.
- **Meryem** : *wallah* (je te jure) j'ai lu hier non avant-hier y'avait, ils ont fait maintenant ils favorisent la langue française en Chine.
- **Narimene** : c'est pas possible pour moi *wallah* (je te jure), moi j'ai une certaine passion pour mon pays l'Algérie.
- **Narimene** : *ana* (moi) je critique pas les représentations ou bien les gens qui veulent dire quelque chose n'importe quel pays ou n'importe quel.
- **Meryem** : le problème en Algérie par ce que y'a toujours l'émigration par-ce que ça devient de plus en plus *lekta ou lmaarifa* (intervention et système D).

- **Meryem** : le problème c'est le piston ce que me dégoute on va dire c'est le piston, pour trouver un travail tu dois connaître *flén ou flén* «tel et tel-les cadres et les riches».
- **Lina** : *kima ngoulou hak al kahwa* le café « comme on le dit le prix du café pour une intervention » 2 millions 3 millions donc.
- **Lina** : voilà, le fameux phrase *el miziria ou tahya dzayer* « la misère et vive l'Algérie »
- **Lina** : voilà il faut donner le *tchippa* « donner de l'argent pour une intervention » pour avoir.

Comme le montre l'extrait ci-dessus, les mots arabes utilisés ne sont pas des vraies traductions mais plutôt des expressions utilisées quotidiennement en arabe dialectale dans la société Algérienne et qui ne peuvent pas être traduites telle que : *ktef ou maarifa* (intervention et système D), *flén ou flén* (tel et tel), *miziria ou tahya dzayer* (la misère et vive l'Algérie) Meryem est la locutrice qui a marqué le taux le plus élevé en utilisant la langue arabe dans six (6) situations 6/12, en suite nous trouvons Lina et Narimène qui ont marqué toutes les deux trois (3) utilisations pour chacune 3/12.

Participante	Nombre des mots en arabe	Pourcentages
Lina	3 mots	50%
Meryem	3 mots	25%
Narimene	6 mots	25%
TOTAL	12 mots	100%

Tableau 6 : le nombre des mots en arabe utilisés par les locutrices et leurs pourcentages

Et voilà le graphique ci-dessous traduit le tableau précédent :

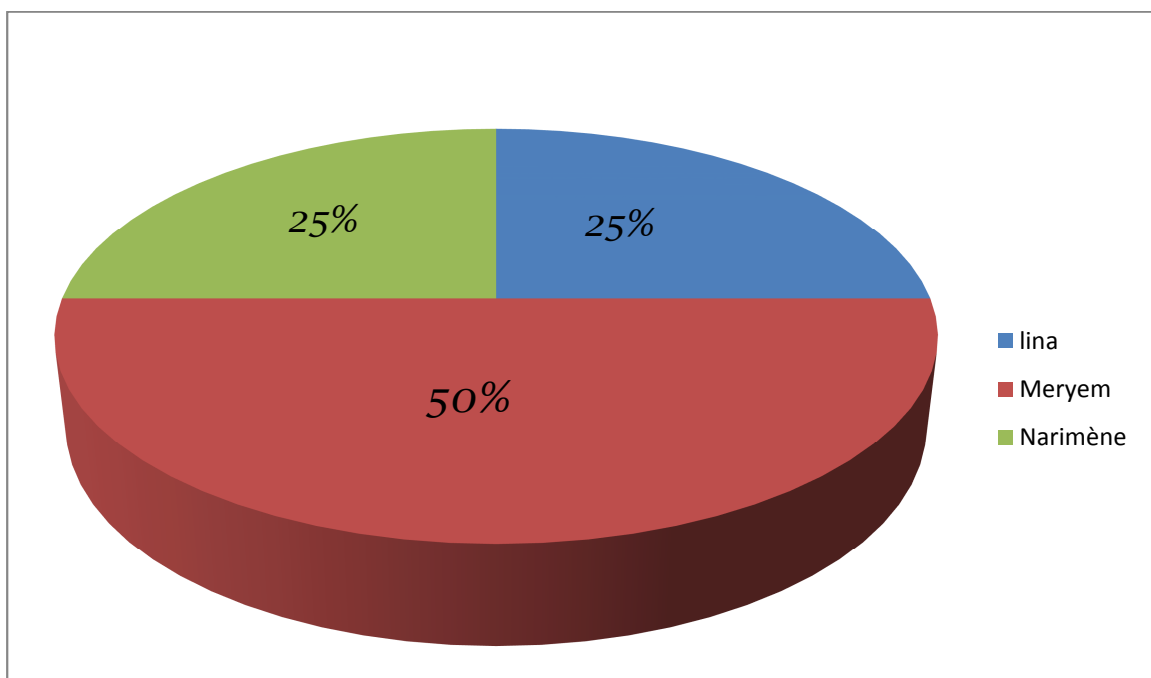


Figure N°5 : pourcentage des mots arabes utilisés

Il faut définir la notion de traduction comme telle. Nous trouvons cette définition dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003) : « [...] *La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbération. [...] La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes.* ». (p.239).

Le terme traduction renvoie à plusieurs notions. Selon Kem (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé. Dans la littérature scientifique d'acquisition de la L2, cela est formulé comme « using the first language as a base for understanding and/or producing the second language » (O'Malley et al., 1985, p.33) et « *rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner* » (Chamot &

Kupper, 1989, p. 16). Roman Jakobson (Venuti, 2000, p.114) distingue trois types de traduction : la traduction intralinguale (ou reformulation dans la même langue), la traduction interlinguale (ou traduction qui a lieu entre deux langues) et la traduction intersémiotique (interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux). Ces formes jouent un grand rôle dans les méthodes les plus récentes et elles s'inscrivent dans les recherches sur le métalangage. Quand on parle de la traduction tout court, c'est la traduction interlinguale qui est plus souvent visée et c'est de celle-ci dont il sera question tout au long de ce mémoire, sauf lorsque nous parlerons de la traduction interlinguale mentale.

Remarque : toutes les informations fournies sur le recours à la langue mère L1 (l'arabe) ainsi que la définition de la traduction, se sont des appuis pour renforcer et expliquer ces notions, dans notre corpus les intervenantes n'ont pas utilisées l'arabe par ce qu'elles ont des insuffisances et pauvreté dans la langue française mais comme nous avons déjà le signalé ce recours est dû à l'utilisation des expressions en arabe dialectal qu'elles ne peuvent pas être traduites.

Le débat ne présente pas la même dynamique de collaboration, de coordination ou d'entraide. Cette activité prend appui, au départ, sur un cadre thématique général (l'immigration et la fuite des cerveaux), et les apprenants font ensuite progresser l'interaction, à leur gré, vers différents sous-thèmes. Par ailleurs, le débat est une activité de nature à susciter des actes conversationnels qui sont différents, dans une certaine mesure, de ceux présents dans la tâche collaborative : donner son point de vue sur l'immigration et l'étayer par des arguments, expliquer les causes de l'immigration, discuter de cas particuliers d'immigrés, ... etc.

La présence de la langue maternelle était remarquable, mais ça ne présente pas un bilinguisme chez les étudiantes qui est dû à la pauvreté de leurs bagage linguistique, mais plutôt elles utilisaient ce recourt pour expliquer par fois, et pour donner des exemples et des expressions qu'on utilise dans notre quotidien en arabe dialectale et qui ne peuvent pas être traduites. Les deux étudiantes Lina et Meryem se sont elles qui

font ce recours alors que Narimene parlait tout son discours en langue étrangère avec un lexique bien structuré.

A titre de conclusion, nous pouvons dire qu'après avoir fait l'analyse de notre corpus, nous avons constaté qu'en premier lieu le bilinguisme est absent sauf dans des situations particulières qui sont expliquées par le fait que se sont des expressions en arabe dialectal qui ne peuvent pas être traduites. Dans notre cas, le débat participe à l'enrichissement lexical mais juste pour les deux première intervenantes. C'est de telle sorte une exception pour la troisième car elle n'a pas pris suffisamment la parole ce qui ne va pas confirmer notre hypothèse. Cette dernière est nuancée et nous allons fournis des explications par la suite dans la dite conclusion.

font ce recours alors que Narimene parlait tout son discours en langue étrangère avec un lexique bien structuré.

A titre de conclusion, nous pouvons dire qu'après avoir fait l'analyse de notre corpus, nous avons constaté qu'en premier lieu le bilinguisme est absent sauf dans des situations particulières qui sont expliquées par le fait que se sont des expressions en arabe dialectal qui ne peuvent pas être traduites. Dans notre cas, le débat participe à l'enrichissement lexical mais juste pour les deux première intervenantes. C'est de telle sorte une exception pour la troisième car elle n'a pas pris suffisamment la parole ce qui ne va pas confirmer notre hypothèse. Cette dernière est nuancée et nous allons fournis des explications par la suite dans la dite conclusion.

Conclusion générale

Le développement de la compétence lexicale occupe une place de choix dans la définition des objectifs langagiers plus généraux. Cette conception didactique est liée au caractère bigarré du vocabulaire, qui implique pour l'enseignant la nécessité de varier autant que faire se peut, les stratégies et les activités permettant aux apprenants de s'approprier les différentes facettes linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique de l'unité lexicale. Cet aspect multidimensionnel s'explique par le fait que l'unité lexicale constitue le pivot autour duquel s'organisent les données linguistiques. C'est elle qui fonde la cohérence et la cohésion du discours, sert de trait d'union entre la langue, la culture et la communication. C'est par elle, enfin, que se lie la langue et le cadre d'expérience. Une telle approche de la compétence lexicale favorise le décloisonnement interne et externe de l'enseignement du vocabulaire.

A notre époque, l'enseignement des langues étrangères exige une bonne maîtrise de l'oral pour pouvoir communiquer car apprendre une langue c'est apprendre une nouvelle compétence de communication.

Le débat représente une discussion d'un problème au sein d'une assemblée parlementaire. Ainsi il est considéré comme une phase d'un procès durant l'audience où la parole est donnée aux parties et aux avocats (Dictionnaire Larousse, 1996). La plupart des recherches qui ont été faites sur le débat montrent que ce dernier aide les apprenants à améliorer leurs compétences langagière et par conséquent lexicale.

En travaillant, nous avons visé, principalement, le but de répondre à la question de notre problématique : « Quel est le rôle du débat dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant du master 1 ? ». Pour répondre à cette question nous avons fait une expérimentation sous forme d'un débat entre trois (3) étudiantes sur le thème de l'émigration, par la suite nous avons analysé cette activité didactique.

En somme, nous pouvons dire que le débat ne représente pas une stratégie pour améliorer la compétence lexicale chez le public en question. D'après notre analyse,

l'idée que le débat améliore la compétence lexicale chez mon public est validée uniquement pour les deux premières intervenantes. Il en est autrement la troisième car elle n'a pas pris suffisamment la parole pour qu'elle puisse montrer sa motivation et son progrès, car elle a un niveau un peu plus élevé par rapport aux deux autres locutrices.

En ce qui concerne le bilinguisme, cette notion est presque absente dans notre interaction. Vu que les étudiantes l'utilisaient uniquement pour exprimer des expressions en arabe dialectal qui ne peuvent pas être traduites.

Nous avons effectué la pratique de classe et son analyse pour pouvoir atteindre notre objectif de recherche où nous avons tenté de comprendre comment le débat participe – t-il dans le développement de la compétence lexicale chez les étudiants du master 1 université de Chadli ben Djdid –El- tarf- et confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ. A partir des résultats obtenus, nous pouvons ni confirmer ni infirmer notre hypothèse. Donc cette dernière est nuancée.

Finalement ce mémoire n'est qu'une toute petite recherche dans le domaine de la didactique de l'oral et plus précisément de la compétence lexicale qui est assez large, que nous avons fait face à un public limité ce qui donne à notre recherche le caractère qualitatif. Ce travail nous a donné une autre expérience dans le champ de la recherche après notre mémoire de licence, et pour quoi pas une troisième abordant le même thème avec un public un peu plus large en utilisant une triangulation de donnée pour pouvoir bien comprendre la place que occupe le débat dans le développement de la compétence lexicale chez l'étudiant de master.

Annexes

L'enregistrement

Nature de l'enregistrement : audio

Lieu : El-tarf

Moyen d'enregistrement : magnétophone

Collecteur/ transcripteur : Hèrga Imène

Genre de l'interaction : débat ouvert sur le thème de l'immigration

Remarque : Nous avons fait la transcription telle qu'elle est sans avoir corrigé ni les fautes de langue, ni la conjugaison ni autres ...

- ✓ Les mots en arabe sont en *italique* suivis de leur traduction en français.

Transcription

Lina : l'émigration vous êtes pour ou contre l'émigration ?

Meryem : je suis pour

Lina : pour quelles raisons à votre avis ?

Lina : bon perso je suis pour et contre au même temps

Meryem : pour

Lina : pour par ce qu'il y'a là-bas d'autres moyens de vie plus favorables que l'Algérie, par ce qu'ils favorisent les compétences intellectuelles entre guillemet sans prendre en considération l'âge c'est pas comme ici, donc ils donnent plus de valeur au gens intellectuels, donc ils ont plus de droits de l'homme par rapport à nous malgré les droits de l'homme c'est toujours dans une situation critique là-bas, bon par ce que c'est toujours ils lancent les droits au même temps ils contre dit le droit au même temps donc.

Meryem : là je suis d'accord avec toi par ce que même là y'a pas vraiment les droits de l'homme en général, c'est juste je sais pas moi par exemple les émigrants *harraga* (les clandestins) on va dire ils vivent dans des conditions vraiment catastrophiques, défavorables, ils ne trouvent rien à faire par ce qu'ils n'ont pas un diplôme, ils ont pas

un capital, on va dire, il n'ont rien, même s'ils savent parler, s'ils n'ont pas un diplôme ils peuvent pas travailler.

Lina : ne sont pas reconnait par l'état française, ils peuvent pas travailler, ils travaillent des travaux, des petits boulot entre guillemet.

Meryem : non mais, c'est on va dire

Lina : un serveur dans un resto

Meryem : c'est pire même, je te jure c'est pire

Lina : ils lavent les toilettes

Meryem : voila ! ils lavent les toilettes ils font tous juste pour avoir de l'argent, ils n'ont pas un diplôme.

Lina : voila ils restent toujours inférioriser par rapport au gens français.

Meryem : mais a mon avis, je suis pour aussi d'un coté je suis pour par ce que, si on a un diplôme, je trouve la vie là-bas, elle est plus riche que celle ici.

Lina : mais le malheur le problème qui se pose même un étudiant qui a un BAC donc elle est obligée de refaire.

Meryem : c'est comme eux lorsqu'ils viennent ici, il y'a l'équivalence même l'Algérie elle s'est développée.

Narimene : est ce que le débat est à trinôme ou à binôme ou bien on change les rôles ?

Meryem : comme tu veux

Lina : si vous voulez intervenir comme vous voulez

Meryem : par ce que moi je me suis, voilà

Narimene : c'est quand elle a dit, t'as dit quoi tout à l'heur ?

Lina : c'est par exemple le malheur en France.

Narimene : non t'as dit les droits de l'homme c'est pour ça

Lina : on parlait des droits de l'homme et au même temps ils l'appliquent plus les droits de l'homme

Lina : donc je suis dit que je suis pour et contre au même temps, donc je suis pour j'ai dit par ce que je suis pour par ce qu'ils donnent plus de valeur au gens intellectuels et

au même temps, je suis contre par ce qu'on constate maintenant que bien la France, c'est beaucoup plus on est concernée par la France donc c'est l'ex colonisé de l'Algérie, ou bien l'Amérique en générale souffrent des crises économiques donc même si

Narimene : même la France est visée la plus, est la région la plus visée par les Algériens

Lina : oui c'est bien sur par ce qu'on a

Narimene : le coté historique

Meryem : soi on a des familles qui vit là-bas

Narimene : même l'utilisation du français, un Algérien maîtrise le français qu'un autre

Meryem : c'est pour ça on est plus proche de la France que par exemple la Belgique

Narimene : l'Allemand, l'Allemagne pardon !

Meryem : ils utilisent le français, la Suisse et la Belgique mais on est pas, c'est pas notre destination directement, on s'intéresse directement à la France, toujours la France comme idée principale de l'émigration ou le Canada, le Canada là, pour moi je suis pas contre.

Lina : le Canada

Meryem : par ce que c'est vraiment très cher la vie est très cher là-bas

Narimene : même si on prend en considération le facteur distance aussi

Meryem : le climat

Narimene : il faut traverser les océans pour arriver

Meryem : et c'est pas facile aussi de trouver un travail là-bas si on a pas des racines, famille ou quelqu'un qui va nous aider, il nous faut un soutien économique

Narimene : budjitaire

Lina : Bah oui ! t'as raison, même la France est donc, on a pas mal de contacte, pas mal, on assigne pas des contrats de coordination ou de coopération avec la France dans le coté des études comme le coté économique

Narimene : si on a un diplôme en français, la France elle est plus excessive, on va dire plus favori pour notre diplôme il est plus, pour le recrutement en Algérie on a pas encore dessiné une carrière qui nécessite d'être recruter un jour dans une entreprise

Meryem : pour moi je trouve que j'ai pas un futur dans je sais pas moi surtout avec le nouvel

Lina : les nouvelles instructions de le ministre voilà c'est très scandaleux lorsque le ministre d'éducation déclare ce genre de déclaration voilà.

Meryem : ça va détruit ton rêve, ça va limiter notre espace de rêve, voilà t'as mis par exemple, je décide dès notre première année on va dire moi je vais étudier le français pour faire prof de français.

Lina : oui

Meryem : après tu peux pas la faire

Lina : t'as complètement raison

Meryem : donc on est obligée de chercher un autre endroit on va dire

Lina : un autre cheminement pour construire notre avenir, mais du jour au lendemain ce genre d'instruction c'est ridicule, tout a fait ridicule.

Narimene : le problème de recrutement en Algérie pose un problème.

Meryem : la France aussi elle a des problèmes

Narimene : pour quoi ça pose problème par ce que lorsque les français eux-mêmes analysent les statistiques ou bien les manifestations ou bien les grèves qui avaient lieu en Algérie c'est lors des recrutements des mastérants je sais pas quoi, les français eux-mêmes auront toute la possibilité même le droit de ne pas intégrer un algérien

Meryem : mais pour eux c'est quelque chose de favorable *lihom houma* (pour eux) les français c'est quelque chose de positive quand un élève ou un étudiant qui a une bonne moyenne dans son pays et laisse son pays pour étudier chez eux, ça va monter leur on va dire l'effet de son université, il va être comme ils vont dire tout le monde va là-bas.

Narimene : ça va être un trésor pour eux.

Meryem : c'est pour ça c'est bien

Lina : malgré qu'on a pas mal de compétences intellectuelles là-bas par ce qu'on est désolée lorsqu'on voit

Meryem : non mais c'est les étrangers qui prennent des postes gradés là-bas

Lina. oui bien sur

Meryem : par ce que c'est eux les génies de tout un pays, comme nous les génies de notre pays, ils sont pas pris en charge

Lina : ils quittent le pays malheureusement, par ce qu'on a regardé des documentaires ou des reportages sur les compétences intellectuelles Algériennes là-bas, ça nous a fait plaisir lorsqu'on voit ce genre de compétences que se soit des chefs des entreprises, des médecins mais ils veulent pas revenir ici en Algérie par ce qu'ils trouvent pas leurs valeurs ici, un climat favorable pour leurs travaux, ici ils trouvent une autre mentalité, mentalité de corruption, mentalité de favoritisme voilà.

Meryem : y'a pas de conditions favorables pour améliorer leurs compétences pour monter leurs capacités y'a pas.

Narimene : tout a fait par exemple si on prend l'exemple des états unis le nombre des Algériens qui sont allés, qui sont en Amérique maintenant qui travaillent qui occupent des postes assez élevés y'a là-bas des médecins, des ingénieurs, des je sais pas moi des professeurs, des enseignants.

Lina : même récemment en Algérie on a un Algérien qui fait partie du groupe du NAZA de l'Amérique, c'est un Algérien c'est le premier personne arabe dans le monde et dans l'Afrique qui rejoint le groupe du NAZA ça nous a fait plaisir

Meryem : *kima ngoulou yarfaa el rass* (comme on le dit il fait honneur)

Narimene : récemment sur la chaine télévisée j'ai vu un Algérien qui occupe le poste de médecin supérieur dans une clinique privée aux états unis.

Lina : même

Narimene : c'est un cardiologue en faite

Lina : on a des gens dans le domaine de l'informatique, on a des « Hakkers »

Meryem : c'est des Algériens des pirates

Narimene : ça nous a fait plaisir

Meryem : C'est des Algériens y'a pas des pirates comme eux

Narimene : c'est des pirates des pirates

Lina : qui a piraté le site du ministre du défense Israélien ce qui nous a fait plaisir, ils piratent tout, la chaine de Djazira de Qatar

Meryem : ils ont piraté le système de la pentagone, ils les ont pas cru, ils ont cru que quelqu'un qui jouait c'est tout

Lina : d'ailleurs elle a dit, il a dit je fais ça pas un débit de connexion assez dégrader par un 2G, il a dit même si l'état perfectionne la connexion en Algérie par exemple 5G qu'est ce qu'on va faire, on va toucher la lune quand même, y'a pas un encouragement en Algérie par ce qu'on a pas mal de compétences donc c'est pour ça .

Meryem : c'est pour ça on a parlé des conditions favorables

Narimene : il est mieux de parler d'une priorité préservée aux intellectuels

Lina : même s'il y'a la bonne volonté d'autorité Algérienne, il n'y a pas la bonne voie pour réaliser tel ou tel projet par ce que y'a toujours, y'a pas des bonnes planifications concernant le projet.

Narimene : bon par exemple en tant qu'étudiante en langue française que pensez-vous de l'émigration ? Est ce que avec votre diplôme que voyez-vous ?

Meryem : quelle est la relation entre le diplôme et l'émigration ?

Narimene : non par exemple est ce que votre diplôme est on va dire va favoriser l'émigration par exemple en France on va parler en France.

Lina : on est beaucoup s'intéressée par la France

Narimene : on a une licence et un master en français donc on va parler beaucoup plus de la France donc qu'est ce que vous en pensez de l'émigration ? avec notre diplôme ? quoi

Lina : donc avec notre diplôme pour moi c'est je préfère aller en France avec mon diplôme ça sera plus difficile par ce que partir là-bas en France avec notre diplôme donc ça vous oblige d'avoir une connaissance au moins, donc quelqu'un de proche là-bas il vous aide.

Narimene : un appui, voilà un appui

Lina : que se soit économique ou un appui social qui vous aide pour arracher entre guillemet un poste dans la France.

Meryem : arracher j'aimerais bien ce mot je vais l'utiliser

Narimene : ça fait partie de *lakfaza* (l'audace) en Algérie.

Lina : par ce que pour avoir un poste à l'étranger ça vous demande aussi une compétence de négociation donc si vous avez la compétence de négocier vos droits, aussi pour avec ce diplôme.

Meryem : aussi pour négocier, non pour négocier pour avoir la capacité de négocier il faut connaître nos droits si on connaît nos droits c'est bon personne.

Narimene : tout est réglé

Meryem : ne peut juger

Lina : ne peut juger

Meryem : ne peut critiquer, y'a des critiques

Narimene : mais y'a des critiques soujassantes

Meryem : mais quand on connaît nos droits personne ne peut nous toucher on va dire

Lina : nous briser, nous dévaloriser mais ce qui se passe aujourd'hui lorsqu'on voit les uns ou bien les journaux en France ou les journaux télévisés on voit que la France souffre d'une crise économique c'est tragique même les mastérisants en France ou les diplômés en licence on voit qu'ils cherchent un emploi qui frappent toutes les portes que se soit par la connexion internet toujours ils visitent les sites d'emploi, que se soit le pôle de l'emploi en France que se soit le port apporte que se soit ils assistent dans des organisations ils assistent dans des voilà des conférences organisées par des syndicats d'emploi donc ils sont obligés de communiquer toutes les exposés avec toutes les gens et à chaque fois ils donnent leurs cartes donc je suis étudiantes voilà en telle ou telle spécialité un jour vous avez besoin un étudiante par exemple en droit donc si un jour vous avez intéressant pour vous.

Narimene : vous m'appelle

Lina : c'est ça ils vont tisser des relations de connaissances pour arracher un emploi donc c'est très difficile pour avoir un emploi surtout dans les conditions actuelles et la situation actuelle qui dure, quotidiennement on voit des manifestations sur le têt de chômage en France, c'est de jour en jour elles augmentent donc on peut pas c'est mieux de rester en Algérie espérant d'avoir un boulot.

Meryem : par ce que c'est notre pays

Narimene : notre pays, notre origines

Meryem : on peut se trouver, de vivre comme on veut mais, oui y'a des avantages et y'a des inconvénients bien sur, on peut partir en Chine ils ont besoin de prof de français là-bas.

Lina : c'est une bonne idée pour quoi pas ?

Meryem : *wallah* (je te jure) j'ai lu hier non avant-hier y'avait, ils ont fait maintenant ils favorisent la langue française en Chine.

Narimene : oui même y'a des chinois qui prennent la langue arabe, ils sont excellents par rapport aux arabophone c'est une vérité.

Meryem : oui par ce que le chinois il va être bien classé, il est en train de monter dans la liste des classements des langues, c'est après de quelques années ils vont devenir la première langue par ce que le classement des langues c'est par rapport aux nouvelles technologies.

Lina : et la science économique de ce pays

Meryem : et puisque la technologie au Japon elles naissent au Japon y'a plus d'Amérique quand on parle de la technologie c'est le Japon directe.

Lina : bien sur

Meryem : y'a pas c'est la Corée on parle que ça dans la technologie, leurs langue va monter va devenir la première langue.

Lina : hier j'ai vu dans un reportage le Japon ils ont en train de produire le tramway qui marche par l'énergie magnétique, c'est donc le train ne marche pas sur la route ferrière c'est juste c'est par la force de gravité donc ils sont développés dans ce domaine c'est la Chine aussi, si vous avez remarqué que le ministre de la culture française c'est une Chinoise.

Meryem : Voilà !

Lina : ministre de la culture française c'est une chinoise oui c'est une dame

Meryem : c'est bien on va devenir des ministres Algériennes en France, des ministres.

Narimene : Ministres des affaires étrangères ?

Meryem : non

Lina : de la culture

Meryem : de la culture française par exemple si on prend notre diplôme comme référent on va dire que je sais pas moi comment je vais dire ça, j'ai pas les mots là

Narimene : les idées s'en volent

Lina : dit en arabe

Meryem : non mais aussi en arabe je trouve pas la phrase

Narimene : les idées

Meryem : a j'ai l'idée mais même en arabe je la trouve pas, donc c'est juste des flashes

Narimene : oui

Lina : c'est vrai on a fait un bon diplôme mais est ce qu'on a des outils est ce que des mentalités Algériennes qu'on peut appliquer ce qu'on pris ce que nous pose problème

Meryem : c'est un avantage.

Lina : bien sur c'est un avantage d'un coté y'a des incontinents aussi, mais de rester en Algérie c'est bien je trouve

Narimene : c'est pas méchant

Meryem : mais bien de rester en Algérie

Lina : on fait des voyages ou des stages de formations en France

Narimene : des voyages, d'assister

Meryem : de vivre un futur à l'étranger

Lina : je peux pas vivre loin de l'Algérie

Meryem : moi je peux

Lina : je peux rester deux mois trois mois des sorties de formations et de stages ou bien de tourisme.

Narimene : moi je pourrai pas rester toute ma vie

Lina : toute ta vie pour de bon ailleurs

Narimene : c'est pas possible pour moi *wallah* (je te jure) moi j'ai une certaine passion pour mon pays l'Algérie

Lina : ma famille d'origine je peux pas

Meryem : c'est juste des représentations qu'on a vraiment que nous a gravé y'a des années on dit aller là-bas ça va nous procurer une belle vie.

Lina : la vie en rose

Narimene : ça sera le bonheur, la riche c'est la culture.

Meryem : c'est pour ça on dit aller vivre, c'est pour ça je suis contre l'émigration

Narimene : c'est vivre dans les rêves

Lina : c'est le paradis sur terre

Meryem : a ces représentations la dire que c'est bien de partir là-bas je suis d'accord c'est la belle vie

Narimene : je fais rencontre des gens

Meryem : de différent pays bla bla bla

Lina : mais la vérité tout a fait contradictoire

Meryem : y'a une part de réalité

Narimene : y'a une part de l'imaginaire moi je trouve que

Meryem : pas tout a fait vrai

Narimene : y'a une part de vérité

Meryem : oui vraiment ! je voudrai bien aller vivre là-bas

Narimene : *ana* (moi) je critique pas les représentations ou bien les gens qui veulent dire quelque chose n'importe quel pays ou n'importe quel

Lina : chacun son choix

Meryem : c'est vrai rester en Algérie c'est bien c'est notre pays natal c'est notre culture, mes origines ma propre culture mais pour moi je sais pas, même moi j'ai des représentations que le futur là-bas c'est faire un vrai avenir mieux qu'ici

Narimene : mais le problème dans le coté professionnel c'est les recrutements.

Lina : on peut pas c'est dans les années 2000, 2002,2003 ça va je suis d'accord d'aller là-bas mais en ce moment c'est difficile.

Narimene : si on est acceptée au concours de l'enseignement de juin 2015 je suis d'accord de rester en Algérie, ça sera le bonheur.

Meryem : par ce qu'on cherche toujours un poste étatique et stable

Narimene : stable bien sur

Lina : stable c'est ce que nous intéresse

Narimene : et étatique

Meryem : oui étatique pas privé

Lina : le privé ne dure pas

Meryem : le problème en Algérie par ce que y'a toujours l'émigration par ce que ça devient de plus en plus *lektef ou lmarifa* (intervention et système D)

Lina : a oui

Narimene : bien sur tout est pistonné

Meryem : le problème c'est le piston ce que me dégoûte on va dire c'est le piston, pour trouver un travail tu dois connaître *flen ou flen* (tel et tel)

Narimene : tu dois passer par une corruption

Meryem : pour aller chez le médecin pour avoir un rendez-vous tu dois connaître l'infirmière, pour entrer par exemple dans une société pour avoir le directeur pour un papier tu dois connaître le portier

Narimene : oui bien sur

Lina : même dans les hôpitaux publics, donc c'est le portier qui nous rend service

Meryem : si tu connais pas l'infirmière là-bas

Lina : la femme de ménage par fois

Meryem : tu peux pas accéder au docteur

Lina : c'est bizarre

Narimene : oui

Lina : c'est la dernière pour faire sortir un acte de naissance vous devez payer pour avoir cet acte de naissance 12

Meryem : pour corriger le S12 des fautes banales vraiment

Narimene : catastrophiques

Meryem : tu changes un « m » tu modifies vraiment, catastrophique pour quoi tout ça ?

Narimene : par ce que les gens qui recrutent ne sont pas des gens alphabètes

Lina : ils n'ont pas la volonté pour gérer les choses

Meryem : c'est le problème c'est vrai mais des situations poussent

Lina : qui poussent les gens à préférer là-bas à l'Algérie

Narimene : pour l'émigration même les problèmes s'aggravent tout le temps

Lina : la vie de nos jeunes est, ils risquent leurs vies au bout de la mère

Meryem : non ici aussi y'a un problème de chômage c'est vrai y'a l'ensej mais l'ensej c'est pas donné à tout le monde je te le dis.

Lina : l'ensej ça reste des calmants se sont pas des emplois durables par exemple on donne 2 milliards

Meryem : y'a mon frère qui voulait faire l'ensej c'est un ingénieur en informatique donc il est gradé quand même, pour faire l'ensej ils ont demandé de l'argent

Lina : oui

Meryem : l'argent en plus avec le dossier

Lina : voilà il faut donner le *tchippa* (donner de l'argent pour une intervention) pour avoir

Meryem : c'est quoi c'est un bonus, c'est meme pas un repas c'est vraiment

Lina : *kima ngoulou hak al kahwa* ou le café (comme on le dit le prix du café) 2 millions 3 millions donc

Meryem : non non non ils vont demander ça, il voulait un projet ou il y'a une grande somme tu vois ?

Lina : c'est pas logique ce n'est pas logique donc ce n'est pas eux c'est l'état mais

Meryem : les situations ne sont pas favorables les conditions de vie ici ils sont pas favorables à une vie on va dire qu'on imaginait

Lina : qu'on rêve de l'avoir en Algérie

Narimene : qui détruit nos rêves

Lina : on a pas mal de compétences intellectuelles, on a l'économie on a l'argent mais le problème on a l'argent et on a le pétrole mais jusqu'à quand ?

Narimene : c'est le problème de la compétence et la performance

Lina : on voit des disparussions

Narimene : on a la competence

Meryem : on a pas le savoir faire

Lina : on a pas la culture de planification à long terme, c'est toujours on voit pas loin

Narimene : il nous manque la pratique, la pragmatique

Lina : donc les gens

Meryem : donc tout ces problèmes là ça poussent les jeunes

Lina : notamment

Meryem : de nos jours à vouloir partir dans un autre pays de vivre là-bas après des années

Narimene : même si l'avenir là-bas n'est pas assuré

Meryem : oui

Narimene : ils risquent, avoir des problèmes sans prendre en considération leurs problèmes qui vont à venir, oui c'est-à-dire

Meryem : oui l'avenir c'est pas

Lina : mais pour clôturer notre débat il faut dire quelques soient les conditions qu'on vécu aujourd'hui, ce qui fait mal au cœur nos jeunes malgré ils souffrent de la misère ici malgré

Meryem : ils font rien pour le changer

Lina : ils font rien pour le changer mais ils aiment toujours l'Algérie quelque soi, le fameux phrase

Meryem : 1,2,3 viva l'Algérie

Lina : voilà, le fameux phrase *miziria ou tahya dzayer* (la misère et vive l'Algérie)

Meryem : 1,2,3 viva l'Algérie

Narimene : c'est une mélodie

Lina : quelque soi la situation, par ce qu'on a une puissance de jeunes magnifique que les autres pays

Narimene : qui n'acceptent pas les lois législatives

Meryem : on va dire qu'il y'a des avantages et des inconvénients dans l'émigration c'est sur et c'est vrai nous comme étudiant de français on va dire que notre diplôme est plus favorable à nous aider peut être, à être accepter en France mais ça reste toujours un projet

Narimene : qu'on espère

Lina : c'est un projet morte, née qui n'est pas encore voit le jour

Meryem : mais ça peut être

Narimene : oui ça peut être c'est un projet qui plonge dans l'imaginaire

Meryem : entre l'imaginaire et le réel

Lina : donc on croise les doigts et on garde l'espoir

Meryem : si ça marche ici c'est bien si ça marche pas on va trouver d'autre solutions pour vivre

Narimene : bien vu nous prendre en considération l'émigration qui pose encore...

Références bibliographiques

1. Ouvrages

- ❖ Charraudeau. P et Maigneneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- ❖ De Saussure, Ferdinand, *Langue/parole, La théorie saussurienne, Linguistique*, Frédéric François, Ed : PUF FONDAMENTAL 1980, Paris,1980, p :69
- ❖ Jean François Halté, *Pourquoi faut il oser l'oral ?* Article dans : oser l'oral, p16.
- ❖ VIGNER ,Génard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international,2001,P34

2. Articles

- ❖ Fortier, G. (1994), « propos sur le vocabulaire », Québec français, n°92, p. 27
- ❖ JACQUES MOESCHLER, 1985, « Argumentation et conservation », Hatier crédif.P12.
- ❖ PLANTIN, Christian. 2004, « Situations des études d'argumentations: de délégitimations en réinventions l'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation ». Paris; .P-159-181

3. Sites web

- ❖ Conseil de l'Europe, 2000 : 87, version électronique de *Cadre Européen Commun de Référence* consultée le 22/04/20105 à l'adresse [http : //www.coe.int/](http://www.coe.int/).
- ❖ http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm