

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Université El-Haj Lakhdar de BATNA  
Faculté des lettres et des sciences humaines  
Département de français  
Ecole doctorale algéro-française de français

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère

OPTION : Didactique des langues étrangères

**Thème :**

*Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de*

*l'oral dans les classes de FLE*

*Cas des apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire du lycée de*

*Hammam Sokhna – Sétif -*

**Sous la direction du Docteur :**

MANAA Gaouaou

**Présenté par M<sup>elle</sup> :**

RABEHI Samira

**Membres du jury :**

Président: Dr HACINI Fatiha

Rapporteur: Dr MANAA Gaouaou

Examineur: Dr METATHA Mohamed El-Kamel

Examineur: Dr DAKHIA Abdelouaheb

MC Université de Constantine

MC Université de Batna

MC Université de Batna

MC Université de Biskra

**Année universitaire 2007-2008**

## *Remerciements*

*Je tiens à remercier Monsieur le Docteur Gaouaou MANAA, que j'ai eu l'honneur d'avoir comme encadrant. Nos discussions ont permis des régulations et un enrichissement incontestable de ce travail.*

*Veillez trouver ici l'expression de ma reconnaissance et ma haute considération.*

*Je n'omettrai pas de remercier Monsieur Samir ABDELHAMID à qui la réussite de l'école doctorale lui revient, par excellence.*

*Ma gratitude et ma respectueuse reconnaissance s'adressent à mes professeurs de la première année magistère pour leur aide et leurs encouragements.*

*Mes remerciements les plus vifs et les plus sincères vont aux apprenants du sous-groupe classe : Imed, Rima, Saleh, Zineb, Kheira, Hossam, Warda, Nasreddine, Khaoula, Nadjmeddine, Nacima, Salaheddine, Fouzia, Khaled, Chahra, Farid, grâce à vous tous, j'ai pu accomplir une recherche de faisabilité, je vous en suis très reconnaissante.*

*J'adresse un remerciement tout particulier à Othmane et à Kenza qui m'ont secourue, sans hésitation, ni limite, avec leur précieux savoir informatique.*

*A mes amies : Chafia, Nora, Soued, Samia et Aouatef je dis simplement merci, vous avez été présentes à mes moments difficiles.*

*Je remercie chaleureusement ma famille : mes parents, mes frères et sœurs pour m'avoir soutenue, encouragée et supportée jusqu'au bout.*

## Table Des Matières

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| Introduction générale ..... | 01 |
|-----------------------------|----|

### PARTIE THEORIQUE

#### Chapitre I : Présentation de l'argumentation

|   |    |
|---|----|
| Introduction .....  | 05 |
| <b>I.1. Histoire de l'argumentation</b> .....                           | 06 |
| I.1.1. V <sup>e</sup> siècle av. J-C, Sophistes .....                   | 06 |
| I.1.2. Socrate, Platon .....  | 06 |
| I.1.3. Aristote .....   | 06 |
| I.1.4. Moyen âge .....  | 07 |
| I.1.5. De Descartes au XIX <sup>e</sup> siècle .....                    | 07 |
| I.1.6. XX <sup>e</sup> siècle.....                                      | 08 |
| I.1.7. Argumentation et vie quotidienne .....                           | 08 |
| <b>I.2. Les théories de l'argumentation et leurs implications</b> ..... | 09 |
| I.2.1. Chez Chaïm PERELMAN et Lucie OLBRECHTS-TYTECA .....              | 09 |
| I.2.2. Chez Jean Blaise GRIZE et Georges VIGNAUX .....                  | 09 |
| I.2.3. Chez Stephen TOULMIN .....                                       | 09 |
| I.2.4. Chez Oswald DUCROT et Jean Claude ANSCOMBRE .....                | 10 |
| I.2.5. Chez Frans Van EEMEREN et Rob GROOTENDORST .....                 | 10 |
| <b>I.3. Les différentes approches de l'argumentation</b> .....          | 10 |
| I.3.1. L'approche de Sally JACKSON et Scott JACOBS .....                | 10 |
| I.3.2. L'approche de Jacques MOESCHLER .....                            | 10 |
| <b>I.4. Cerner la notion d'argumentation</b> .....                      | 11 |
| I.4.1. Définitions .....  | 11 |
| I.4.1.1. Qu'est-ce qu'argumenter ? .....                                | 12 |
| I.4.1.2. Orientation et conclusion argumentatives.....                  | 12 |
| I.4.2. Argumentation et persuasion .....                                | 12 |
| I.4.3. Argumentation et démonstration .....                             | 13 |
| I.4.4. Argumentation et contradiction .....                             | 13 |
| I.4.5. Argumentation, justification, négociation .....                  | 14 |
| I.4.6. Argument, non argument, contre argument .....                    | 14 |
| I.4.7. Les procédures argumentatives .....                              | 14 |
| I.4.8. Les divers types d'argumentation .....                           | 14 |
| <b>I.5. Autour de l'argumentation dialoguée</b> .....                   | 15 |
| I.5.1. Les stratégies argumentatives .....                              | 15 |
| I.5.2. La situation d'énonciation .....                                 | 16 |

|   |    |
|---|----|
| I.5.3. Comment définir la stratégie argumentative ? ..... | 17 |
| Conclusion .....  | 22 |

## **Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage de l'oral dans une perspective didactique**

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....   | 23 |
| <b>II.1. Apprentissage et oralité</b> .....  | 24 |
| II.1.1. Définition de l'apprentissage .....  | 24 |
| II.1.2. Définition de l'oral .....   | 24 |
| <b>II.2. Les principales théories de l'apprentissage</b> .....                               | 25 |
| II.2.1. L'approche béhavioriste .....  | 25 |
| II.2.2. L'approche cognitiviste .....  | 25 |
| II.2.3. L'approche humaniste .....   | 26 |
| II.2.4. L'approche développementale .....  | 26 |
| <b>II.3. Comprendre à l'oral</b> .....   | 27 |
| II.3.1. Qu'est-ce que comprendre ? .....   | 27 |
| II.3.2. La compréhension orale: Une invitation à l'expression orale.....                     | 27 |
| II.3.2.1. Les types d'écoute .....   | 28 |
| II.3.2.2. La prise de notes .....  | 28 |
| II.3.2.3. Les stratégies de compréhension: Priorité au sens<br>ou priorité à la forme? ..... | 29 |
| <b>II.4. S'exprimer à l'oral</b> .....   | 29 |
| II.4.1. Qu'est-ce que l'expression orale? .....  | 29 |
| II.4.2. Les caractéristiques de l'expression orale.....                                      | 30 |
| II.4.2.1. L'expression Verbale: La voix .....  | 30 |
| II.4.2.2. L'expression corporelle: Le corps parle .....                                      | 31 |
| II.4.3. Les conditions de prise de parole chez l'apprenant .....                             | 33 |
| <b>II.5. L'interaction: moteur de l'apprentissage oral en classe de FLE</b> .....            | 34 |
| II.5.1. Communiquer en interactions verbales .....   | 34 |
| II.5.1.1. Définition de la communication.....  | 34 |
| II.5.1.2. Les principes de base de la communication .....                                    | 35 |
| II.5.1.3. Définition des interactions Verbales .....   | 35 |
| II.5.2. Quelques types d'interactions verbales .....   | 36 |
| II.5.3. La compétence de communication orale .....   | 37 |

|   |    |
|---|----|
| <b>II.6. Les supports adaptés aux savoir-faire travaillés</b> ..... | 38 |
| II.6.1. Le support iconographique .....                             | 38 |
| II.6.2. Le support sonore .....                                     | 39 |
| Conclusion .....  | 40 |

**Chapitre III : L'oral argumenté  
dans l'enseignement secondaire algérien**

|   |    |
|---|----|
| Introduction .....  | 41 |
| <b>III.1. La place de l'oral dans l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien</b> .....                 | 42 |
| <b>III.2. Le rôle de l'argumentation dans la pratique de l'oral en classe de FLE<br/>au lycée</b> .....       | 42 |
| III.2.1. Le débat: Un moyen de base de l'oral .....   | 43 |
| III.2.2. L'argumentation à l'écrit et à l'oral .....  | 44 |
| III.2.3. Argumenter : Associer oral et écriture .....   | 45 |
| III.2.4. L'argumentation : Une exigence transdisciplinaire .....  | 45 |
| <b>III.3. Facteurs sollicitant l'argumentation orale chez les apprenants du FLE<br/>dans les lycées</b> ..... | 47 |
| III.3.1. Dimension psychologique relative à l'apprenant .....   | 47 |
| III.3.2. Dimension familiale relative aux parents .....   | 48 |
| III.3.3. Dimension sociale relative à la société .....  | 48 |
| III.3.4. Dimension institutionnelle relative à l'enseignant .....   | 49 |
| <b>III.4. Concevoir des activités argumentatives en interaction</b> .....                                     | 50 |
| III.4.1. Choisir une activité motivante .....   | 50 |
| III.4.2. L'exploration de l'activité d'argumentation .....  | 50 |
| III.4.2.1. Trouver une problématique.....   | 51 |
| III.4.2.2. Constituer la liste des arguments .....  | 51 |
| <b>III.5. La réalisation des activités argumentatives en interaction</b> .....                                | 52 |
| III.5.1. Introduire .....   | 52 |
| III.5.2. Savoir expliquer .....   | 52 |
| III.5.3. Livrer une opinion .....   | 52 |
| III.5.4. Justifier, présenter les arguments .....   | 53 |
| III.5.5. Relier les idées .....   | 54 |
| III.5.6. Utiliser les exemples .....  | 56 |
| III.5.7. La dimension dialogique de l'argumentation dans les échanges<br>interactifs .....                    | 57 |
| III.5.8. Conclure .....   | 58 |
| Conclusion .....  | 59 |

## Partie pratique

### Chapitre IV : Cadre général et déroulement de l'expérimentation

|   |            |
|---|------------|
| Introduction .....  | 61         |
| <b>IV.1. La mise en route de l'expérimentation .....</b>  | <b>62</b>  |
| <b>Séances N°1 et N°2 : Pré-test .....</b>  | <b>62</b>  |
| <b>IV.2. Les activités relatives à l'oral argumentatif .....</b>  | <b>69</b>  |
| <b>Séances N°3 et N°4 : Apprendre aux apprenants les notions relatives à l'argumentation .....</b>                                | <b>69</b>  |
| <b>Séances N°5 et N°6 : Comprendre pour mieux s'exprimer oralement .....</b>  | <b>71</b>  |
| <b>Séances N°07 et N° 08: Exprimer une opinion et la défendre .....</b>   | <b>74</b>  |
| <b>Séances N°09 et N° 10 : Reconnaître l'organisation d'une argumentation : (L'adhésion, l'opposition, la concession) .....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>Séances N°11 et N° 12 : Reconnaître le rejet total de la thèse adverse. (Dissuasion, Objection) .....</b>                      | <b>78</b>  |
| <b>Séance N°13 : Persuader : L'art de séduire .....</b>   | <b>80</b>  |
| <b>Séance N° 14 : Jour de récitation .....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>IV.3. Fin de l'expérimentation .....</b>   | <b>85</b>  |
| <b>Séance N° 15 : Post-test .....</b>   | <b>85</b>  |
| Conclusion .....  | 89         |
| <b>Chapitre V : Présentation du corpus et analyse des enregistrements</b>   |            |
| Introduction .....  | 90         |
| <b>I- Présentation du corpus .....</b>  | <b>91</b>  |
| <b>II- Analyse des enregistrements .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>II.1. L'enregistrement N°1 : Comprendre pour mieux s'exprimer oralement .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>II.2. L'enregistrement N°2 : Exprimer une opinion et la défendre .....</b>   | <b>96</b>  |
| <b>II.3. L'enregistrement N°3: Reconnaître l'organisation d'une argumentation (L'adhésion, l'opposition, la concession) .....</b> | <b>100</b> |
| <b>II.4. L'enregistrement N°4: Reconnaître le rejet total de la thèse adverse (Dissuasion, objection) .....</b>                   | <b>103</b> |
| <b>II.5. L'enregistrement N°5: La mise en scène, la mise en voix et les jeux de rôles...</b>                                      | <b>107</b> |
| <b>II.6. L'enregistrement N°6 : Le débat : Evaluer les conduites argumentatives à l'oral</b>                                      | <b>109</b> |
| Conclusion .....  | 113        |
| Conclusion générale .....   | 114        |
| Bibliographie .....   | 116        |
| Glossaire .....   | 120        |
| Annexes .....   | 127        |

# Introduction

## générale

Le souci d'engager une réflexion sur la maîtrise de l'oral dans le cycle secondaire répond à des exigences institutionnelles qui souhaitent par l'enseignement de l'oral, non seulement modifier les formes d'apprentissage mais au-delà rappeler comment l'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse l'apprentissage de l'oral explique bien des échecs.

Si l'oral n'a jamais été absent des préoccupations des enseignants, il n'était pas souvent vu sous l'angle d'une compétence fondamentale pour un apprenant à communiquer, construire sa pensée et agir. On veillait à ce qu'un apprenant s'exprime bien et clairement. Ce qui avait des conséquences parfois dramatiques, souvent ennuyeuses et ne préparait pas vraiment à l'usage de la parole dans le monde de la vie quotidienne et professionnelle.

L'enfant normal manifeste un besoin naturel de s'exprimer par les moyens dont il dispose : la voix, le geste, le jeu, l'activité, c'est pourquoi le pouvoir d'expression en classe de langue doit être un des objectifs principaux de l'enseignement.

La nouvelle orientation opère un véritable recentrement, sur la personne de l'apprenant et prend en compte le fait qu'un apprenant a à défendre une idée, un point de vue, une opinion, ou un jugement. Ceci dit, l'argumentation, voire les stratégies argumentatives constituent l'une des fonctions premières du langage et l'un des plus puissants moteurs des interactions verbales et non verbales. Qu'il s'agisse de la persuasion, de la réfutation ou de la contre réfutation, les stratégies argumentatives sont des moyens indispensables au développement de l'expression orale en français langue étrangère.

Au début de sa deuxième année secondaire, l'apprenant arrive avec la capacité de produire à l'oral, un discours argumentatif organisé en fonction de la situation de communication dont le but est celui d'argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue à travers l'étude d'un support choisi.

Dans le programme de français destiné à la classe de deuxième année secondaire, l'argumentatif a pour objet d'étude : Le plaidoyer et le réquisitoire, par leur biais les apprenants apprennent à argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. L'une des compétences recherchées est la mise en œuvre du pouvoir de persuasion<sup>1</sup>.

A ce niveau, il est attendu de l'apprenant de renforcer sa compétence dans la compréhension et la production de discours argumentatif insérant les différentes stratégies

---

<sup>1</sup> Voir glossaire, pp.123-124, Document d'accompagnement des programmes. Directions de l'Enseignement secondaire, pp.10-11, 2006.



argumentatives pour exposer oralement, ses idées et les défendre, exprimer ses sentiments et émettre un avis au cours de discussions, d'exposés et de débats qui porteront sur des thèmes authentiques<sup>1</sup>.

Le choix des « stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la deuxième année secondaire » n'est pas le fait du hasard. Nous avons longtemps réfléchi pour mettre en exergue ce travail de recherche. Ayant fréquenté, nous même, le secondaire, nous revoyons les difficultés éprouvées par les apprenants dans l'expression orale. En effet, leur manque d'intérêt pour l'oral, leur réticence à intervenir oralement en classe rendent urgent la mise au point d'une acquisition par objectifs. Ainsi au cours de ce travail, on essaiera d'évoquer l'utilité des stratégies argumentatives dans l'échange verbal qui fait émerger les différences langagières et comportementales dont les apprenants ont conscience.

Notre intention consistera à travailler les capacités de problématisation des informations immergées dans un discours oral et l'emploi des stratégies argumentatives pour que les apprenants puissent se repérer dans ce système. Ainsi, l'objectif est double : Il s'agit d'abord, de permettre aux apprenants de comprendre, à travers une séance de compréhension orale, les différentes stratégies argumentatives pour ensuite les verbaliser au cours de la séance d'expression orale et ce, grâce à une action portant sur des situations d'apprentissage authentiques concernant l'expression orale et le débat au cours desquels seront favorisés les échanges et les confrontations.

Pour cerner l'intérêt de notre modeste travail nous nous sommes penchée sur plusieurs questions notamment celles qui tournent autour de l'oral des apprenants en classe de français. Nous avons cherché à savoir : 1. Pourquoi les apprenants refusent-ils de parler en classe ? 2. Les stratégies argumentatives visent-elles à réduire la peur de s'exprimer et à créer chez l'apprenant l'envie de dire ? 3. Quelles sont les activités qui sollicitent les stratégies argumentatives à l'oral, par là aident-elles l'apprenant à surmonter ses difficultés ?. Comme notre choix s'est porté sur l'utilité des stratégies argumentatives à l'oral, notre problématique a pour suite de savoir : comment les stratégies argumentatives favorisent-elles le développement de l'expression orale en français langue étrangère ? C'est-à-dire que dans le cadre de notre expérimentation, nous allons proposer en classe plusieurs activités riches et profitables afin d'inciter les apprenants à améliorer leur

---

<sup>1</sup> Voir glossaire, pp.125-126, Document d'accompagnement des programmes. Directions de l'Enseignement secondaire, p.15-16, 2006

expression orale, à parler avec plaisir tout en apprenant à réfléchir et à communiquer non seulement à l'écrit mais essentiellement à l'oral.

Nous émettons comme hypothèse globale que les apprenants du groupe expérimental produiront oralement des discours mieux structurés et mieux argumentés tout au long des étapes de l'expérimentation.

Nous supposons que les apprenants du groupe expérimental parviendront,

- à justifier un point de vue oralement;
- à enchaîner des arguments pour créer une argumentation cohérente ;
- à prendre la défense de quelqu'un;
- à s'impliquer verbalement et physiquement dans une discussion ;
- en situation de conflit, de prendre le recul nécessaire pour exprimer leur point de vue sur l'objet de la confrontation et écouter celui de l'autre ;
- à rejeter une thèse ;
- à orienter et à animer leur propre conversation et celle des autres ;
- à interagir au sein du groupe classe et/ou du groupe restreint ;
- à établir et créer des solutions.

Si l'enseignant assume ses fonctions de facilitateur, aide, accompagnateur, conseiller, personne source. Là seulement il pourra aider ses apprenants à identifier leurs stratégies argumentatives et mener leur apprentissage en utilisant ces stratégies.

Nous supposons également qu'en classe tout devrait être prétexte pour parler, l'oral vit lorsqu'il est apprécié par l'apprenant et non pas perçu comme une tâche obligatoire et floue.

Afin de réaliser ce travail, nous avons opté pour la méthode expérimentale, car tenter une expérience au sein de la classe permet de soulever un problème dont souffre la plus grande majorité des apprenants : L'oral. Des observations, ponctuellement, faites sur les performances des apprenants ont été nécessaires pour engager l'analyse de ces productions orales. C'est par l'analyse des enregistrements que nous allons enfin identifier chez les apprenants, les différentes difficultés qui expliquent et justifient leur faiblesse en expression orale, puis grâce à l'interprétation des résultats, quelques conclusions seront retenues pour suggérer des solutions relativement adaptables à la situation d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Le travail que nous allons présenter sera organisé en deux grandes parties : L'une théorique et l'autre pratique :

Dans la partie théorique, nous mettrons l'accent sur la notion de l'argumentation, voire les stratégies argumentatives et leurs conséquences sur l'apprentissage de l'oral.

Le contenu de cette partie se répartit en trois grands chapitres :

Dans le premier chapitre, nous aborderons d'abord, l'histoire de l'argumentation, ses théories et leurs implications. Ensuite, nous entamerons l'argumentation dialoguée centrée sur les différentes stratégies argumentatives.

Dans le deuxième chapitre, nous évoquerons l'enseignement/ apprentissage de l'oral dans une perspective didactique.

Dans le troisième chapitre, nous traiterons l'oral argumenté dans l'enseignement secondaire algérien.

Quant à la partie pratique, elle sera organisée en deux chapitres :

Le premier chapitre nous permettra d'identifier les étapes de l'expérimentation, voire les différentes activités relatives à l'oral argumenté.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du corpus et l'analyse des enregistrements.

Enfin, notre travail s'achève par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus.

PARTIE  
THEORIQUE

# CHAPITRE I

*Présentation de  
l'argumentation*

## **Introduction**

L'école a pour mission de former de futurs citoyens, des individus autonomes, dotés d'un esprit critique et éclairé. Développer l'argumentation chez les apprenants, est l'un des moyens répondant le mieux à cette priorité. Ceci dit, cet apprentissage ne peut fonctionner à vide. Il se nourrit des savoirs scolaires et progresse à leur rythme. C'est pourquoi les stratégies argumentatives se trouvent donc principalement envisagées comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'oral et des compétences communicationnelles au service de la vie dans la communauté scolaire.

Les nouveaux programmes semblent sensibles au développement du sens critique chez l'apprenant. Ils parlent de mettre en place des procédures intellectuelles, telles qu'apprendre à comparer et sélectionner des informations, à argumenter autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe.

Travailler sur l'argumentation, la défense d'une thèse, permet également de comprendre que tous les arguments ne se valent pas. A cet égard, l'oral repose sur une interaction entre différents interlocuteurs et c'est essentiellement les situations d'interactivité qui permettent à l'apprenant une meilleure prise en charge de son apprentissage et le rendent acteur et non receveur.

## **I.1. Histoire de l'argumentation**

### **I.1.1. V<sup>e</sup> siècle av. J-C, Sophistes**

Les débuts de cet art d'argumenter datent du V<sup>e</sup> siècle av. J-C. quand l'art oratoire s'est institué et développé comme l'organe indispensable de la démocratie.

En tant qu'oralité, l'argumentation est étroitement liée à l'histoire de la rhétorique et du discours. Ceci dit, l'art oratoire, ou art de parler avec éloquence, d'émouvoir et de persuader la foule, a joué un rôle capital des origines de l'histoire car il s'adresse au sentiment comme à la raison; il s'impose à l'homme le plus passif et le plus indifférent; il constate ses effets et s'adapte aux assemblées comme aux circonstances. A cette époque, savoir parler en public prenait de plus en plus d'importance ce qui a donné naissance à des écoles spéciales regroupées sous le nom de *Sophistes* qui enseignèrent la parole à Athènes afin de remporter l'adhésion des auditoires en développant la faculté de juger, de parler et d'agir. Des auteurs tels que Protagoras et Gorgias pratiquaient «les discours doubles», dans lesquels on traite le pour et le contre à propos d'une question.

### **I.1.2. Socrate, Platon**

Il était difficile de répondre aux Sophistes. C'était Socrate passionné par l'art de raisonner, qui a fait entrer la rhétorique dans les études des Athéniens en lui attribuant un caractère éducatif basé sur les rapports étroits de la parole et de la pensée tout en dénonçant la subtilité de leurs techniques grâce à laquelle les discours avaient l'apparence du vrai.

Néanmoins, beaucoup de pensées socratiques ont maintenu jusqu'à nos jours grâce à son disciple, Platon qui, de par ses dialogues notamment *La République* estime qu'il existe deux sortes de rhétoriques. La première, celle des Sophistes, est celle qui persuade n'importe qui de n'importe quoi; la seconde, qui signifie formation des esprits ayant pour méthode la dialectique et pour but la recherche de la vérité.

### **I.1.3. Aristote**

Ernest Havet cité par Jules Senger, affirme que :

*«L'idée qu'Aristote donne de la rhétorique est la plus vraie qu'on s'en puisse faire. C'est une dialectique du vraisemblable, une dialectique populaire, une dialectique politique. Ainsi le raisonnement en fait le fond, et ce raisonnement repose sur l'intelligence des opinions, des intérêts et des passions humaines»<sup>1</sup>.*

Avec Aristote la rhétorique, voire l'art oratoire n'est plus cette science de la persuasion propre à se substituer aux valeurs, elle est l'art de se défendre en argumentant dans des

---

<sup>1</sup> SENGER, Jules, *l'art oratoire, Que sais-je ?* Presses Universitaires de France, Paris, 1967, p.13

situations où la démonstration n'est pas possible à l'aide de notions communes et d'éléments de preuves rationnels, afin de faire admettre des idées à trois sortes d'auditeurs classés selon trois genres de discours.

Dans son ouvrage *Rhétorique et argumentation*<sup>1</sup>, le professeur Jean-Jacques Robrieux cite les trois genres discursifs établis par Aristote. Le genre *délibératif* est celui des assemblées où l'on prend des décisions selon les règles de la démocratie. C'est le genre du futur qui consiste à «*conseiller ou à déconseiller*» en fonction des valeurs de «*l'utile et du nuisible*», du «*meilleur et du pire*». Dans le genre *judiciaire*, celui des tribunaux, on parle au passé, en vue «*d'accuser ou de défendre*» avec les valeurs du «*juste et de l'injuste*». Enfin dans le genre *épidictique*, celui du discours faisant «*l'éloge*» ou, plus rarement, le «*blâme*» de personnages ou d'idées dans diverses circonstances autres que politiques ou judiciaires, on s'exprime au présent en utilisant les valeurs du «*beau et du laid*».

Ayant déterminé le genre de son discours, la première tâche de l'orateur est de trouver ses arguments à savoir l'éthos\* et le pathos\* qui sont d'ordre affectif et le logos\*, qui est rationnel.

#### **I.1.4. Moyen âge**

Au moyen âge, les premières universités d'Europe sont fondées, y compris la Sorbonne à Paris ou l'université Charles à Prague. A partir du XIII<sup>e</sup> siècle la logique et la dialectique aristotéliennes font une des bases de l'enseignement, mais elles ne s'utilisent encore que dans la philosophie et théologie. La littérature du moyen âge se développe sans prendre note de la rhétorique et la poétique d'Aristote, c'est beaucoup plus tard, en renaissance, que les traités d'art poétique reviennent aux principes aristotéliens.

#### **I.1.5. De Descartes au XIX<sup>e</sup> siècle**

Au XVII<sup>e</sup> siècle, la conception nettement exprimée par Descartes dans la première partie du discours de la méthode était de tenir presque pour faux tout ce qui n'était que vraisemblable. Il fait de l'évidence la marque de la raison tout en étant sûr que son œuvre influence le point de vue sur l'argumentation et sur la manière dont on rédige les travaux écrits, mais cette influence ne se révèle pas tout de suite et les conséquences se voient au

<sup>1</sup> ROBRIEUX, Jean-Jacques, *Rhétorique et argumentation*, Editions NATHAN/HER, Paris, 2000, p.15

\* L'éthos: C'est le caractère que doit prendre l'orateur pour inspirer confiance à son auditoire

\* Le pathos: C'est l'ensemble des émotions, passions et sentiments que l'orateur doit susciter dans son auditoire grâce à son discours.

\* Le logos : Concerne l'argumentation proprement dite du discours  
C'est l'aspect proprement dialectique de la rhétorique



cours du XVIII<sup>e</sup> siècle quand Rousseau utilise dans ses ouvrages une écriture simplifiée où la rhétorique, et surtout l'argumentation, est plus forte, mais moins visible et perceptible.

Pendant ce temps, la rhétorique d'Aristote perd sa force peu à peu, son lien fondamental avec la logique s'efface et elle devient un simple ensemble de figures de style. Après la révolution, le terme de rhétorique commence même à avoir une teinte péjorative, surtout chez Victor Hugo, bien que ses œuvres possèdent une rhétorique bien riche.

Néanmoins, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'apparition de la dissertation en France, l'attitude envers la rhétorique et le raisonnement se change de sorte que l'on commence à exiger une réflexion critique et argumentée en Français ainsi qu'en philosophie.

#### **I.1.6. XX<sup>e</sup> siècle:**

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la rhétorique a perdu un peu de sa force. De toute façon, une cinquantaine d'années plus tard, Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca ressuscitent la rhétorique avec l'art d'argumenter et ils publient en 1958 le *traité de l'argumentation*, sous-titré *la nouvelle Rhétorique*. Ils rompent avec la méthode Cartésienne et ils reviennent à Aristote en définissant l'argumentation comme une situation de communication du locuteur. Leurs travaux sont devenus peu à peu le point de départ pour le retour vers la rhétorique et l'argumentation. Désormais, le texte argumentatif est représenté par acte de communication dont les indices peuvent être découverts dans la langue. Alors l'analyse de la rhétorique suit ainsi celle de la langue et l'étude de la littérature devient l'étude d'une argumentation.

#### **I.1.7. Argumentation et vie quotidienne**

L'argumentation, commence à servir comme un outil nouveau dans les études littéraires, de plus, elle est omniprésente sous sa forme moins apparente dans la vie quotidienne. En ce sens Pierre Oléron écrit :

*«L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, 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 la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets»<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> OLERON, pierre, L'argumentation, Que sais-je? Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p.19

## **I.2. Les théories de l'argumentation et leurs implications**

### **I.2.1. Chez Chaïm PERELMAN et Lucie OLBRECHTS-TYTECA**

Les auteurs du *traité de l'argumentation* (1958), se sont préoccupés de réhabiliter une théorie de l'argumentation qui retrouve la tradition aristotélicienne. Ils écrivent que «*le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable*»<sup>1</sup>. Ils rejettent la notion d'évidence au profit de celle d'adhésion et présentent leur théorie comme «l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment»<sup>2</sup>. L'adhésion est donc, pour eux, l'élément de base de l'argumentation, ceci réintroduit la personne visée, et une des idées sur lesquelles ces auteurs insistent est que, en effet, «*C'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation*»<sup>3</sup>.

### **I.2.2. Chez Jean Blaise GRIZE et Georges VIGNAUX**

J.-B. Grize, cité par Christian Plantin<sup>4</sup>, estime que chaque énoncé argumente, car chaque énoncé propose à l'interlocuteur une schématisation qui présente la réalité sous un certain «*éclairage*». Pour lui, une schématisation est un discours qui construit un monde cohérent et stable présenté à l'interlocuteur comme une image de la réalité. C'est bien la conclusion à laquelle parvient Vignaux: «*Argumenter cela revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer revient à argumenter du simple fait qu'on choisit de dire et d'avancer certains sens plutôt que d'autres*»<sup>5</sup>. Parler d'argumentation est, selon cette théorie, une autre façon de parler du sens et de l'information.

### **I.2.3. Chez Stephen TOULMIN**

Stephen Toulmin propose une extension du champ de la logique, donnant au discours une forme de rationalité. Il admet qu'un discours rationnel est un discours fortement connecté, s'appuyant sur une hiérarchie de principes d'une généralité croissante, jusqu'à l'assimiler à un nouveau «discours de la méthode» non seulement de la méthode scientifique, mais de la méthodologie rationnelle, capable d'exprimer le processus par lequel s'accroissent les connaissances en général. En d'autres termes, Toulmin suppose une langue scientifique parfaite.

---

<sup>1</sup> PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, 2 volumes, Presses Universitaires de France, Paris, 1958, p. 1

<sup>2</sup> Ibid, p.5

<sup>3</sup> Ibid, p.7

<sup>4</sup> PLANTIN, Christian, *L'ARGUMENTATION*, Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris, 2005, p.33

<sup>5</sup> Ibid, p.34

#### **I.2.4. Chez Oswald DUCROT et Jean Claude ANSCOMBRE**

Pour les auteurs de cette théorie l'argumentation dans la langue est une théorie de signification. Elle rejette les conceptions de la signification comme adéquation au réel au profit d'une conception quasi spatiale du sens comme direction linguistique: ce qu'un énoncé «veut dire», c'est la conclusion vers laquelle il est orienté. En ce sens Ducrot, cité par C.Plantin, souligne que : «*la valeur argumentative d'un mot est par définition l'orientation que ce mot donne au discours*»<sup>1</sup>. Pour eux, l'étude de l'argumentation est l'étude des capacités projectives des énoncés, de l'attente que crée leur énonciation dans la mesure où un individu produit un énoncé, il est déjà possible, sur cette seule base, de prédire ce qu'il va dire ensuite. Cette intuition, inscrite dans la langue, est formalisée dans la notion d'«*orientation argumentative*» d'un énoncé.

#### **I.2.5. Chez Frans Van EEMEREN et Rob GROOTENDORST**

Selon la théorie pragma-dialectique la situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question. Dans leur ouvrage *la nouvelle dialectique*<sup>2</sup>, ils considèrent la discussion critique comme une procédure interactionnelle articulant une série d'actions concrètes, coorientées avec les paroles, et visant à résoudre un conflit d'opinions dans un cadre élargi, où l'énonciation est située sur fond de dialogue.

### **I.3. Les différentes approches de l'argumentation**

#### **I.3.1. L'approche de Sally JACKSON et Scott JACOBS**

L'approche discursive de ces auteurs s'inscrit dans le cadre du paradigme de l'analyse conversationnelle. Ils se basent sur la distinction établie par O'Keefe, entre deux types d'arguments: l'argument-1 (acte de langage effectué par une seule personne) et l'argument-2 (interaction entre deux ou plusieurs personnes). L'argumentation comme acte ou comme interaction est vue par Jackson et Jacobs comme la réalisation particulière des principes conversationnels généraux.

#### **I.3.2. L'approche de Jacques MOESCHLER**

Moeschler propose d'abord une analyse pragmatique du discours qui pose comme hypothèse que le sens des énoncés réside dans leur valeur d'action. S'ajoute à cela l'idée, que les énoncés servent d'arguments pour des conclusions parfois implicites. Ensuite, il étudie l'argumentation dans la structure de l'intervention d'une part, et dans la structure de

---

<sup>1</sup> PLANTIN, Christian, 2005, op. cit. , p.26

<sup>2</sup> EEMEREN, Frans Van et GROOTENDORST, Rob, *La nouvelle dialectique*, traduit par S. Bruxelles, M. Doury et V. Traverso, Editions Kimé, Paris, 1996, p.17

l'échange d'autre part. Selon lui, le domaine de l'argumentation dans la langue porte sur l'étude des moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant.

#### **I.4. Cerner la notion d'argumentation**

##### **I.4.1. Définitions**

On peut définir l'argument comme l'art de justifier une opinion, une thèse que l'on veut faire adopter. On cherche donc à convaincre et à persuader pour mobiliser, susciter une action. Nous pouvons trouver une définition de l'argumentation dans chaque ouvrage traitant ce thème, dont quelques exemples :

« *Démarche par laquelle une personne ou un groupe entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions -arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien fondé* »<sup>1</sup>.

D'après Chaïm Perelman<sup>2</sup>, l'argumentation est la manière de présenter et de disposer des arguments à l'appui d'une thèse ou contre celle-ci, en vue d'obtenir l'adhésion par consentement d'un auditoire.

Et encore selon Jacques Moeschler une argumentation « *Consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments et une conclusion* »<sup>3</sup>.

Du point de vue du dialogue, Christian Plantin considère comme argumentatif « *tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question* »<sup>4</sup>. Pour Georges Vignaux « *l'argumentation déconstruit, construit, reconstruit en d'autres termes transforme. Cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit* »<sup>5</sup>.

Quand ils parlent d'argumentation. Jean Claude Anscombe et Oswald Ducrot se réfèrent toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2, dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre. Le premier est l'argument, le second la conclusion<sup>6</sup>. Michel Charolles, la conçoit comme un « *type de discours qui vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse (les argumentés)* »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> P., OLERON, 1983, op.cit., p. 4

<sup>2</sup> PERELMAN, Chaïm, *l'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Vrin, Paris, 1977, p.23

<sup>3</sup> MOESCHLER, Jacques, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier-Crédif, Paris, 1985, p.12

<sup>4</sup> PLANTIN, Christian, *Essais sur l'argumentation, Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Editions Kimé, Paris, 1990, p.24

<sup>5</sup> VIGNAUX, Georges, *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Librairie Droz, Genève, Paris, 1976, p. 9

<sup>6</sup> ANSCOMBRE, Jean-claude et DUCROT, Oswald, *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga, éditeur, collection «Philosophie et langage», Bruxelles, 1983, p. 163

<sup>7</sup> CHAROLLES, Michel, «Notes sur le discours argumentatif», in *Argumentation et communication*. Actes des journées d'étude BELC, 1- 2- 3 février, 1979, pp. 55-75

#### **I.4.1.1. Qu'est ce qu'argumenter ?**

Argumenter, c'est vouloir convaincre, persuader ou délibérer. Si argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Argumenter c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie et surtout tenir un discours efficace.

#### **I.4.1.2. Orientation et conclusion argumentatives**

Jacques Moeschler affirme: «L'interprétation des énoncés à fonction argumentative est déterminée par la saisie de l'orientation et, à fortiori, de la conclusion qu'ils sont censés servir»<sup>1</sup>. Pour lui, l'orientation argumentative d'un énoncé, c'est la direction générale qui permet à partir des faits représentés par cet énoncé, la reconnaissance de sa visée argumentative, atteignant de cette manière telle ou telle conclusion.

Exemple : Omar dit à son ami «il est 10 heures»

Deux classes de conclusions peuvent être visées, respectivement :

*Fais vite !* (il est tard) et *inutile de te presser* (il est encore tôt).

Oswald Ducrot, cité par C. Plantin, affirme: «*Ce qu'un énoncé "veut dire", c'est la conclusion vers laquelle il est orienté*»<sup>2</sup>. L'orientation argumentative d'un terme correspond donc à son sens d'où signifier, c'est orienté.

Les notions de visée argumentative, ou orientation argumentative sont étroitement liées à la pertinence discursive, donc à la fonction de l'énoncé de servir une conclusion, de présenter un argument en vue d'une conclusion à tirer par le destinataire.

#### **I.4.2. Argumentation et persuasion**

Oswald Ducrot (1990) estime que celui qui argumente présente son énonciation comme destinée à convaincre, c'est à dire à donner des raisons ou des justifications. Convaincre, c'est utiliser une argumentation pour amener le destinataire à accepter une opinion «O». L'acte d'ARGUMENTER a réussi si ce destinataire a compris l'intention qu'a le locuteur (l'énonciateur) de rendre l'opinion «O» acceptable. En ce sens l'argumentation se distingue de la persuasion. La persuasion a réussi si le destinataire a effectivement admis l'opinion O.

Ceci dit, nous empruntons à O.Ducrot une illustration de cette distinction. Soit l'énoncé :

*Excusez-moi, je suis UN PEU en retard.*

---

<sup>1</sup> J., MOESCHLER, 1985, op.cit., p. 67

<sup>2</sup> PLANTIN, Christian, 2005, op.cit., p. 25

La séquence enchâssée dans «*Excusez-moi*» y accomplit deux fonctions: signaler la faute et, en même temps, motiver le pardon en minimisant cette faute.

Dans la situation énonciative, «*un peu en retard*», a la même fonction argumentative qu'aurait en retard ; O. Ducrot affirme que :

*« S'il se trouve que l'emploi de / un peu/ donne aussi, dans cet exemple, une raison de pardonner, cela doit se passer à un autre niveau, celui de la persuasion. Ainsi donc le locuteur fait deux choses à la fois. Au niveau **argumentatif**, il signale la faute, mais en même temps, au niveau de la **persuasion**, il cherche à la rendre pardonnable - et cela, par le fait même que/ un peu/ a affaibli la force de son argumentation accusatrice»<sup>1</sup>.*

### **I.4.3. Argumentation et démonstration**

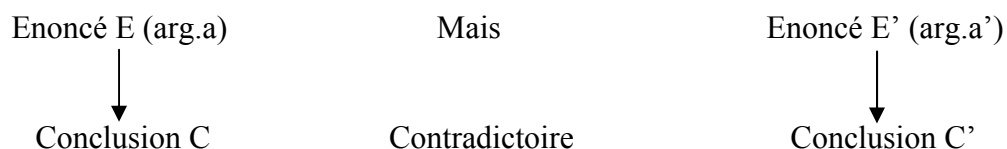
En nous inspirant de Perelman-Tyteca, nous dirons que l'argumentation se distingue de la démonstration par cinq traits essentiels.

- Elle s'adresse à un auditoire;
- Elle s'exprime en langue naturelle;
- Ses prémisses sont vraisemblables;
- Sa progression dépend de l'orateur;
- Ses conclusions sont toujours contestables.

A vrai dire, l'argumentation part d'une situation conflictuelle alors que la démonstration s'attache à démontrer le vrai et le faux. L'argumentation comme la démonstration démontre une thèse.

### **I.4.4. Argumentation et contradiction**

L'argumentation est souvent le domaine de la contradiction. Le principe de contradiction argumentative tel que décrit par Moeschler<sup>2</sup> est qu'un argument **a** est contradictoire à un argument **a'** si et seulement si : **a** et **a'** appartiennent à deux ensembles d'arguments complémentaires **A** et **A'**, tous les énoncés **E** de **a** servent l'ensemble de conclusion **C** et tous les énoncés **E'** de **a'** servent l'ensemble de conclusion **C'**<sup>2</sup>. Nous pouvons l'expliquer ainsi :



Exemple : Il est riche MAIS il n'a pas de voiture.

<sup>1</sup> DUCROT, Oswald, «Argumentation et persuasion», Colloque Énonciation et parti-pris, Anvers, 1990, p. 10

<sup>2</sup> J. MOESCHLER, 1985, op.cit., p. 34

#### **I.4.5. Argumentation, justification, négociation**

Dans le domaine de l'argumentation, la justification correspond à la présence d'un locuteur A s'adressant à un locuteur B et que celui-ci peut refuser d'admettre ce qui est énoncé. Donc A va fournir à B des raisons de croire ce qui lui est suggéré. Dans la définition de l'activité de négociation, on trouve l'idée d'une discussion entre interlocuteurs pour aboutir à un accord.

#### **I.4.6. Argument, non argument, contre argument**

Les arguments sont des Topoi, c'est-à-dire des trajets que l'on empreinte pour atteindre une conclusion déterminée. Ils sont des raisons que l'on présente pour ou contre une thèse.

Pour M. Charolles<sup>1</sup>, une contre argumentation signifie soit une thèse contraire, soit une rectification de la thèse de l'adversaire. C'est le discours qui construit les arguments POUR et les arguments CONTRE. La sémantique et la syntaxe du discours enchaînent des arguments vers telle conclusion, vers l'alternative C ou son contraire NON-C.

#### **I.4.7. Les procédures argumentatives**

Pour exprimer une situation d'argumentation on doit se poser ces questions: qui dit quoi, à qui, comment, avec quel effet ?

Trois modèles d'argumentation sont proposés :

- a) Le modèle syllogistique: concerne un raisonnement composé de trois propositions dont la troisième est la conséquence des deux prémisses.
- b) Le modèle dialectique: répond à la démarche naturelle de l'intelligence qui fonctionne en preuve, opposition, objection, discussion.
- c) La méthode américaine: On expose brièvement le problème, puis on accumule les faits, les anecdotes, les exemples, etc. L'accent est mis sur l'illustration de laquelle se dégagent implicitement ou explicitement, la thèse ou le principe.

#### **I.4.8. Les divers types d'argumentation**

| Type       | Caractéristiques   |
|------------|--|
| Objective  | Fait appel à la logique, influence par l'exactitude des propos.      |
| Séductrice | Fait appel à tout ce qui valorise l'autre (sentiment, qualités, ...) |
| Charge     | Utilise la polémique, ou l'humour ou l'ironie pour convaincre.       |
| Directe    | Annonce la thèse sans cacher les stratégies, vise à influencer.      |
| Indirecte  | Ne manifeste pas son intention de convaincre ou d'influencer.        |

<sup>1</sup> M. CHAROLLES, 1979, op.cit., p.68

### **I.5. Autour de l'argumentation dialoguée**

Autour de nous, nombreux sont ceux qui cherchent à promouvoir le dialogue entre les cultures, les générations, les pays, les religions, les idéologies pour éviter les affrontements violents et destructeurs. C'est dans cette perspective que sera abordée l'argumentation dialoguée qui prend la forme d'un dialogue entre deux ou plusieurs personnes.

Le dialogue est continuellement animé par une argumentation. Même dans l'information on défend des idées, une vision des choses. Dialoguer, c'est présenter un point de vue, plaider pour sa conception des choses, réfuter ce qui pourrait ébranler sa position, nuancer son jugement en corrigeant sa thèse en fonction des objections que l'on découvre en partie justifiée.

Prototypiquement, le dialogue suppose le face-à-face, le langage oral, la présence physique des interlocuteurs, et l'enchaînement continu des répliques relativement brèves d'où l'argumentation dialoguée qui peut mettre en œuvre différentes stratégies argumentatives.

#### **I.5.1. Les stratégies argumentatives**

Une stratégie argumentative est un ensemble d'actes de langage basé sur une logique discursive et sous-tendu par une force et un but argumentatif.

Les trois dispositifs argumentatifs le topique, le logique et l'encyclopédique sont inhérents à toute stratégie argumentative. Les stratégies prennent l'apparence du logique, *«en vue d'induire et de réguler le jugement collectif sur une situation ou sur un objet»*<sup>1</sup>. A ce sujet, G. Vignaux estime que tout discours, et à fortiori dans le discours argumentatif, il y a une idéologie, qui évoque *«une sorte d'opérateur social»* qui catégorise les relations intra et extra discursives, articule les contraintes de sa formation et régularise la construction d'une *«représentation»* du monde par ce discours.

La stratégie argumentative est le lieu privilégié du fonctionnement des trois fonctions du discours: La schématisation, la justification et la cohérence. L'énonciateur agence son discours qui schématise le monde, justifie son propos par l'enchaînement des constituants de ce discours et confère à sa production langagière les qualités de cohérence.

---

<sup>1</sup> VIGNAUX, Georges, Les discours, acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition, ophrys, Paris, 1988, p. 28



### **I.5.2. La situation d'énonciation**

Qui parle ? A qui ? De quelle manière ?

Selon Ruth Amossy : «*Il ne peut y avoir de dimension argumentative des discours en dehors d'une situation où deux options au moins sont envisageables*»<sup>1</sup>.

Il n'y a pas de dialogue, ni même d'argumentation, sans une entente minimale entre les interlocuteurs, entente portant à la fois sur les faits et sur les valeurs. On peut même dire, sans aucun paradoxe, qu'un désaccord n'est possible qu'au sein d'un accord commun.

Ainsi, la maîtrise de l'énonciation permettra à l'orateur de se positionner clairement par rapport aux idées émises, afin que l'auditeur sache sans ambiguïté s'il les assume. Dès lors, il affirmera, ou trahira, sa présence par le biais d'un certain nombre de traces :

- L'emploi de certaines personnes : « je, me, moi », voire le « nous » de politesse ou certains « on » qui se réfèrent clairement à lui;
- L'utilisation de certains modes: L'indicatif indiquera la pensée de l'énonciateur, alors que le conditionnel permettra de présenter avec des réserves une notion extérieure.
- La présence d'adverbes, d'adjectifs, mais aussi de noms et de verbes qui, parce qu'ils sont connotés positivement, indiquent que l'auteur adhère aux notions présentées.

Comme permettent de le comprendre des travaux linguistiques récents, notamment ceux de O.Ducrot<sup>2</sup>, celui qui parle assume un double rôle, ce qui peut créer bien des ambiguïtés :

- d'une part, il gère la totalité de la présentation et de la mise en forme des idées de l'argumentation, qu'elles soient représentatives de ses propres conceptions ou de celles d'autrui;
- d'autre part, il affirme son point de vue, en tant que tenant d'une thèse. Il n'est bien sûr pas souhaitable que cette complexité des tâches soit source de confusion de la part de l'auditeur, ce qui risque pourtant de se produire dans, certains mouvements argumentatifs. Citons et comparons, entre autres, les situations suivantes afin de mieux mesurer les risques d'ambiguïté:
- Le locuteur utilise l'avis d'une tierce personne pour appuyer sa propre thèse;
- Le locuteur présente de façon négative la pensée d'autrui, afin d'indiquer son désaccord;

---

<sup>1</sup> AMOSSY, Ruth, *L'argumentation dans le discours*, Nathan université, 2000, p. 26

<sup>2</sup> DUCROT, Oswald et al. , *les mots du discours*, les Editions de Minuit, Paris, 1980, p. 28

- Le locuteur accepte de faire une concession à une idée adverse mais en réfute totalement une autre;
- L'énonciateur doit, également, tenir compte de son auditoire, or les auditoires se distinguent de diverses manières.
  - Premièrement, par la taille, qui peut aller d'un seul individu à toute l'humanité.
  - Deuxièmement, par les traits psychologiques dus à l'âge, au sexe, à la progression, à la culture, etc.
  - Troisièmement, par la compétence qui différencie non seulement les savoirs requis, mais aussi le niveau d'argumentation et même le vocabulaire.
  - Quatrièmement, par l'idéologie, qu'elle soit politique, religieuse ou autre, car non seulement les arguments changent d'une idéologie à l'autre, mais le vocabulaire lui-même.

Il est dès lors, aisé de comprendre que si, le locuteur ne fait pas preuve de la plus grande netteté quant à son positionnement idéologique, en d'autres termes si son énonciation n'est pas claire, le récepteur risque fort de se retrouver noyé.

### **I.5.3. Comment définir la stratégie argumentative ?**

L'énoncé d'une thèse, que ce soit la sienne, celle d'autrui ou encore le reflet d'un sentiment généralement répandu, suppose la compréhension, d'une part, et la maîtrise, d'autre part, d'un certain nombre de stratégies argumentatives liées aux jugements que l'on peut porter sur l'acceptabilité d'une idée ainsi que sur les différents moyens de valoriser ses propres assertions et d'évoquer une thèse adverse.

#### **Démontrer**

Démontrer dans son sens propre signifie «*établir la vérité d'une proposition au moyen d'un raisonnement probant*»<sup>1</sup>. Centrée sur l'objet de la réflexion, la démonstration va du vrai au vrai de façon contrôlable et par une preuve logique contraignante.

Pour une bonne démonstration, il faut avoir des arguments d'une valeur démonstrative confirmant la thèse soutenue et donnant à la conclusion une grande certitude de manière universelle et indiscutable.

---

<sup>1</sup> DECASTERA, Florence et Bernard. *L'argumentation au lycée*. Ellipses, Paris, 2001, p. 58

### **Convaincre, persuader**

Certains distinguent rigoureusement «persuader» de «convaincre», ce dernier consistant non à faire croire mais à faire comprendre. Cette distinction repose sur une philosophie, voire une idéologie pas trop dualiste, puisqu'elle appose dans l'homme l'être de croyance et de sentiment à l'être d'intelligence et de raison, et qu'elle postule en outre que le second peut s'affirmer sans le premier, ou même contre le premier.

Pour convaincre, celui qui argumente cherche à produire ou ébranler l'adhésion de l'interlocuteur à une thèse en avançant une ou des raisons pour cette thèse ou contre elle et aboutit à une conclusion plus ou moins contestable. L'acte de convaincre fait donc appel aux facultés d'analyse et à l'esprit critique du destinataire pour obtenir son accord après mûre réflexion.

Quand le discours argumentatif fait appel aux sentiments ou aux émotions du destinataire, il cherche à persuader. Il s'agit pour l'émetteur de jouer sur des valeurs et des repères culturels communs. En effet, une argumentation met en jeu, de manière explicite ou implicite, un système de pensée. Le locuteur, s'il veut toucher son destinataire, doit s'efforcer de comprendre le système de valeurs de ceux auxquels il s'adresse.

Comme l'acte de persuader prend en compte la réceptivité du destinataire, il devient plus complexe. «*Persuader quelqu'un, c'est le rejoindre dans la subjectivité qui lui est propre, c'est pénétrer dans toute la complexité des sentiments et des émotions, et savoir par quel moyen agir sur eux*»<sup>1</sup>. Ceci dit, le discours va se faire à la fois expressif et impressif, il va essayer de transmettre des émotions fortes, d'impressionner le destinataire pour agir sur lui.

Le locuteur doit impliquer ses destinataires, leur faire considérer que sa thèse est la leur et ce, en utilisant le «tu» ou le «vous», parfois le «nous» qui crée une communauté d'intérêt. Il les prend à témoin au moyen d'interrogations oratoires simplement destinées à animer le discours et à varier le monde de l'affirmation.

### **Déduire**

Déduire, c'est extraire une idée seconde d'une première idée souvent plus générale, c'est donc d'abord mettre en valeur un lieu de conséquence. La déduction est le principe de raisonnement qui va du général au particulier. Aristote s'y est largement intéressé et en a défini les principales conditions de validité formelle en étudiant le Syllogisme. Soit l'exemple suivant <sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 59

<sup>2</sup> ROBRIEUX, Jean-Jacques, *Eléments de rhétorique et d'argumentation*, DUNOD, Paris, 1993, p. 32

Toute l'Europe est démocratique.

La France fait partie de l'Europe.

Donc la France est un état démocratique.

Les deux premières propositions constituent les prémisses du raisonnement. La première est une loi générale, appelée majeure. La seconde est un fait particulier, appelé mineure. La conclusion qui découle des prémisses est une inférence qui doit, pour être valide, obéir à des règles très précises, indépendantes du contenu empiriques des termes.

### **Induire**

Induire consiste à construire une règle générale à partir d'idées, ou souvent de situations, apparemment différentes: L'induction opère une synthèse. A l'inverse de la déduction, elle part de faits particuliers et aboutit en principe à une généralisation. «*Cette activité de l'esprit est nécessaire à la démarche scientifique, puisqu'elle permet de dégager des lois à partir e faits observés, mais aussi à nombre de raisonnements de la vie quotidienne*»<sup>1</sup>.

En effet, d'une part notre esprit a souvent tendance à généraliser dans le sens qui nous convient, consciemment ou non, pour des raisons effectives; d'autre part il existe toujours le problème méthodologique de savoir si les phénomènes observés sont représentatifs d'une classe et si l'on a le droit d'induire une loi générale à partir de leur nombre restreint.

### **Réfuter une thèse**

La réfutation est un type de raisonnement qui consiste à critiquer et à détruire les idées et la thèse adverses. Il y a plusieurs points d'appui pour réfuter. Il faut montrer qu'une comparaison n'est pas pertinente, c'est-à-dire, qu'il s'agit d'une confrontation excessive. On dénonce aussi une hypothèse hâtive, des oublis et mensonges en opposant à leur existence et leur vérité.

«*On peut refuser les solutions de l'adversaire montrant par exemple leur égoïsme, leur oubli de valeurs morales, métaphysiques, politiques, religieuses fondamentales*»<sup>2</sup>. Souvent, le désaccord avec l'adversaire n'est pas total, il faut donc souligner les points communs et éviter la brutalité et le ton méprisant, c'est-à-dire qu'il faut respecter l'adversaire et critiquer dans un esprit de tolérance et de respect. Ainsi, la réfutation peut se concrétiser soit par un rejet total de la thèse adverse, soit par une critique partielle, ce qui signifie évidemment acceptation d'une partie de la thèse adverse (concession) pour mieux

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 35

<sup>2</sup> PEYROUTET, Claude, *Expression Méthodes et Techniques*, Editions Nathan, Paris, 1992, p. 165

la détruire ou bien, ce qui est différent, simple volonté de corriger certains arguments ou d'atténuer leur portée.

### **Objecter- rejeter**

Il s'agit dans ce cas de dénier toute valeur à l'idée adverse: Le caractère absolu de cette stratégie exige impérativement du locuteur qu'il soit certain de ce qu'il avance, faute de quoi son raisonnement pourrait être disqualifié pour excès. Une fois cette précaution prise, on pourra utiliser des tournures du type : «il n'est pas vrai que, il est absolument faux de penser que, On ne peut accepter que, il n'est pas raisonnable de penser que ...».

Une variante de ce mouvement consiste à présenter l'idée adverse et à l'invalider en présentant sa propre thèse comme une rectification de la conception opposée en utilisant les tournures : «en réalité, en fait, en vérité ...». Il est cependant rare que deux thèses puissent s'exclure mutuellement, rien n'étant tout à fait blanc ni tout à fait noir.

### **Concéder**

La concession peut présenter des avantages psychologiques certains par rapport à l'adversaire, fictif à l'écrit, mais bien réel à l'oral: Elle constitue d'abord une marque de respect indiquant que le domaine de l'argumentation, aucun élément n'est à rejeter en totalité, y compris la personne qui les véhicule; de plus, cette reconnaissance des idées d'autrui peut-être légitimement interprétée à l'oral comme une reconnaissance d'autrui, ce qui peut, dans certains cas flatter l'interlocuteur, lui faire baisser sa vigilance intellectuelle ou l'obliger à nous rendre la pareille.

En outre, faire des concessions à autrui, c'est le pousser lui-même à emprunter cette voie. Les psychologues sociaux ont, en effet, mis en évidence des règles de comportement dont chacun d'entre nous a déjà pu percevoir la validité, parmi lesquelles celle qui nous intéresse ici: la règle de réciprocité. Cette attitude révèle que ce qui pourrait être interprété comme un repli, peut, en fait, être considéré comme une forme de manipulation, puisqu'elle engage autrui à se comporter comme nous le souhaitons.

L'on comprend donc qu'en termes de stratégies, la concession présente des avantages objectifs clairs et des atouts humains plus contestables. Elle pourra s'exprimer notamment à l'aide :

- d'adverbes ou de tournures adverbiales : «certes, soit ...» ;
- de tournures verbales introduisant soit des faits irréfutables : « On doit admettre, il est indéniable, On ne peut nier que, il est vrai que, ...», soit des faits simplement acceptables : «il est possible que, il se peut que, il n'est pas faux de dire que, il faut reconnaître que ...»

## **Débattre**

Débattre, c'est avoir à affronter, dans le cadre d'une discussion ou d'une négociation, le point de vue d'une autre personne sur une question donnée. Le but est de pouvoir la convaincre ou, sinon, sur certains points, de montrer qu'elle est en contradiction avec elle-même ou avec certains faits. Il ne s'agit donc pas simplement d'affirmer son opposition ou de vouloir imposer son point de vue, il faut «mettre en forme» ses arguments et ce qui est plus délicat, les articuler à partir des arguments de l'adversaire, ceci dit, il faut être capable de développer une argumentation à partir d'une autre argumentation. Comment procéder ?

A ce sujet, Génard Vigner<sup>1</sup> estime qu'un débat fonctionne comme suit:

1/ votre adversaire parle le premier. Il expose son point de vue sous forme d'une ou plusieurs propositions qui souvent sont organisées en syllogisme.

2/ Vous écoutez votre interlocuteur et vous allez chercher dans son argumentation un ou plusieurs points faibles et être amené:

- soit à nier la totalité de son argumentation;
- soit à distinguer dans une des propositions que vous venez d'entendre ce qui peut être accepté de ce qui doit être rejeté.

3/ Vous reprenez alors la position de votre interlocuteur et vous pouvez développer ainsi votre objection :

- Vous distinguez le caractère double de la proposition,
- Vous concédez la partie de la proposition qui est vraie,
- Vous niez l'autre,

Ou, selon un schéma plus développé:

- Vous distinguez les deux aspects,
- Vous expliquez la définition des deux aspects,
- Vous concédez la partie vraie,
- Vous niez la partie fausse,
- Vous prouvez à l'aide d'exemples.

---

<sup>1</sup> VIGNER, Génard, *Parler et convaincre*, Hachette, Paris, 1979, p. 95

## **Conclusion**

En résumé, l'apprentissage de l'argumentation notamment des stratégies argumentatives est aujourd'hui un objectif de l'ensemble du système scolaire, de l'école primaire à l'université ; et toutes les disciplines enseignées y contribuent.

La pratique des stratégies argumentatives au secondaire intègre nécessairement la dimension orale et de ce fait participe au développement de l'expression orale. Cette pratique se prête parfaitement aux objectifs préalablement conçus. Elle vise avant tout à conduire un auditoire à adopter un comportement, une position, une idée ou une décision par le recours à des arguments qui ont pour objectif d'en montrer le bien fondé ou la validité.

Les enseignants se plaignent souvent que les apprenants ne savent pas argumenter. Pourtant, on peut constater aisément que les enfants, dès leur plus jeune âge, savent discuter avec leurs parents pour obtenir d'eux qu'ils achètent le jouet qu'ils désirent, qu'ils les laissent sortir avec des amis, etc.

Cette habileté précoce des enfants à agir sur les adultes rend l'enseignement de l'argumentation utile dès le primaire. Puisque l'enfant apprend vite, autant qu'il apprenne des choses fondées sur de bonnes bases. Apprendre à argumenter ne fera que renforcer ses capacités à réfléchir, à raisonner logiquement et à avoir une suite dans les idées. Aux cycles suivants, tout en continuant à acquérir d'autres apprentissages, les connaissances de l'enfant s'approfondissent et la maîtrise des codes linguistiques devient plus complète.

# CHAPITRE II

*L'enseignement/  
apprentissage de l'oral dans  
une perspective didactique*



### **Introduction**

L'oral s'enseigne désormais de l'école à l'université et, au delà, en maints stages de formation continue. L'aptitude de communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.

L'apprentissage de l'oral dans les écoles, notamment au secondaire consiste à valoriser les idées fortes des apprenants, leurs centres d'intérêt, leurs réflexions et sentiments au sujet de domaines qu'ils connaissent bien, de les renforcer et les intégrer dans une société parlante qui fonctionne par la communication et la négociation. Ceci dit, l'oral est socialisation de l'expérience individuelle, et comme tel, ne se réduit pas à la fonction de communication ou un ensemble de techniques d'expression. Quelque chose se joue, dans l'oralité, qui relève de l'échange, de partage, de la relation, où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.

## **II.1. Apprentissage et oralité**

### **II.1.1. Définition de l'apprentissage**

«*L'apprentissage est une interaction créatrice de sens entre une information venue de l'extérieur et son utilisation dans un projet personnel*»<sup>1</sup>. Dans le manuel de psychologie, Christian Georges, cité par J. Mathieu et R. Thomas, affirme: «*L'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuables à l'expérience de l'individu*»<sup>2</sup>.

Par cette définition l'auteur entend désigner non pas tous les progrès, mais le sous-ensemble des progrès ayant une cause liée aux interactions de l'individu à son environnement. Il exclut en particulier les progrès dus à la maturation du système nerveux. En ce sens, différentes explications ont été proposées quand à la façon dont l'être humain apprend. Les théoriciens béhavioristes essaient de répondre aux deux questions suivantes: Qu'est-ce qui pousse l'individu à apprendre? Comment peut-on rendre l'apprentissage plus efficace par des moyens extérieurs au sujet? Les cognitivistes s'interrogent plutôt sur la façon dont l'information est traitée et sur les moyens d'améliorer les facultés intellectuelles. Les humanistes se demandent comment les apprenants apprennent à devenir des adultes qui donnent leur pleine mesure. Enfin les développementalistes tentent de savoir comment les enfants apprennent à mesurer qu'ils mûrissent.

### **II.1.2. Définition de l'oral**

L'oral permet de distinguer cette parole qui émerge dans différentes situations, de façon plus spontanée, plus improvisée: participation à une discussion, explication ou justification d'une démarche, témoignage, argumentation, etc. Dans une telle prise de parole, la pensée se cherche, se construit, évolue, se confronte à d'autres pensées.

Pour Gérard 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 perception auditive et les capacités articulatoires du sujet*»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> MERIEU, Philippe, *Apprendre ... oui mais comment ?*, E.S.F, Paris, 1988, p.53

<sup>2</sup> MATHIEU, Jacques et THOMAS, Raymond, *Manuel de psychologie*, Editions VIGOT, Paris, 1985, p. 205

<sup>3</sup> VIGNER, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, 2001, p.34

Bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée en ajoutant de ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère.

## **II.2. Les principales théories de l'apprentissage**

### **II.2.1. L'approche béhavioriste**

«Le béhaviorisme signifie littéralement science de comportement. Il vise à définir les conditions situationnelles auxquelles un sujet est confronté et à enregistrer rigoureusement les réponses correspondantes»<sup>1</sup>. Dans la lignée des théoriciens qui considèrent l'apprentissage comme le résultat d'un processus de conditionnement s'ajoute le nom de Skinner qui pense que pour motiver les apprenants, il faut chercher quels sont les renforcements qui accroissent les chances d'obtenir les comportements souhaités. Il distingue deux types de renforcements <sup>2</sup>:

- **Les renforcements positifs:** Ils ont un effet sur l'apprentissage lorsqu'ils surviennent après un comportement souhaité.
- **Les renforcements négatifs:** Ils affermissent aussi le comportement, mais ils agissent autrement. Ils suppriment un élément négatif ou indésirable, une fois le comportement souhaité obtenu.

### **II.2.2. L'approche cognitiviste**

Saint-Yves Aurèle, reconnaît aux théories cognitives les deux volets suivants <sup>3</sup>:

- **Théories axées sur l'apprentissage:** Elles sont particulièrement représentées par Ausubel qui présume que les connaissances d'un individu sont organisées hiérarchiquement: Au sommet, l'on retrouve les idées clés générales stables; puis viennent les contenus plus particuliers moins stables. Un des modes d'apprentissage qu'il préconise est celui de la pédagogie par la découverte ce qui permet à l'apprenant de découvrir par lui-même, avec ou sans guide, tout l'objet de l'apprentissage avant de l'intégrer dans sa structure cognitive.
- **Théories axées sur le développement :** Représentées notamment par Jérôme Brumer qui insiste sur la préparation mentale de l'apprenant et de la structuration des connaissances qui consiste à apprendre comment des éléments sont interliés. A ce sujet, il affirmait qu'il faut aider l'apprenant: «... à découvrir de lui-même les vérités

---

<sup>1</sup> AURELE, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage, enseignement: Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'Université de Québec., 1982, p.15

<sup>2</sup> GAONC'H, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les éditions Didier, Paris, 1991, p.13

<sup>3</sup> AURELE, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage- enseignement: Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec., 1982, pp.51-53

*qu'il doit connaître, ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un minimum de connaissances emmagasinées»<sup>1</sup>.*

### **II.2.3. L'approche humaniste**

Les théoriciens humanistes soutiennent qu'une éducation fondée sur des principes humanistes permet d'améliorer la maîtrise des matières scolaires et les performances intellectuelles en général. D'autres pensent que si les interactions entre enseignant et enseigné doivent faire face à des paramètres externes à l'individu. Tel le groupe ou la communication verbale ou non verbale, il est nécessaire de souligner qu'au niveau interne, des besoins personnels entrent en compte. Abraham Maslow a répondu à l'interrogation: qu'est-ce qui invite la personne à s'accomplir dans ce qu'elle est capable de faire? En affirmant: *«ce sont les besoins d'actualisation de soi, des besoins fondamentaux de l'être humain»<sup>2</sup>.*

Maslow part du principe que les besoins physiologiques, sociaux et de sécurité doivent être suffisamment satisfaits pour que les autres besoins à savoir les besoins d'estime et d'auto-accomplissement puissent se manifester. En effet, un apprenant ne peut venir à l'école s'il a faim ou froid. Ainsi, plus les efforts fournis par une personne pour apprendre sont valorisés, plus il y a de chances pour que cette personne s'y implique et cherche à apprendre d'avantage.

### **II.2.4. L'approche développementale**

Pour les auteurs de cette théorie, le développement humain est regardé comme une progression de la pensée et de la compréhension. Cette vision du développement a été influencée par les travaux de Piaget et Vygotsky.

Piaget cité par Abrami<sup>3</sup>, admet que l'enfant s'efforce d'abord de comprendre son milieu au moyen de manipulations physiques (par exemple jouer avec un ballon, puis à mesure qu'il se développe, il cherche à le comprendre en maniant mentalement des notions abstraites au moyen du raisonnement (par exemple, apprendre les lois du mouvement).

Abrami observe que Vygotsky attache plus d'importance que Piaget aux interactions avec les autres: *«Les interactions entre les adultes et les enfants ont pour but d'aider ces derniers à maîtriser le langage, les coutumes et les instruments de leur culture»<sup>4</sup>.*

---

<sup>1</sup> Idem, p.52

<sup>2</sup> Ibid, p.54

<sup>3</sup> PHILIP.C. Abrami et al, *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.17

<sup>4</sup> Ibid., p.18

Les enfants peuvent effectuer des tâches du premier niveau tout seul, alors qu'au niveau supérieur ils ont besoin d'aide. Il appartient donc à la personne qui enseigne de choisir des activités qui se situent entre les deux niveaux de fonctionnement et d'encourager le dialogue avec les apprenants afin de combler le fossé.

### **II.3. Comprendre à l'oral**

#### **II.3.1. Qu'est-ce que comprendre ?**

Le dictionnaire HACHETTE nous apprend que différents sens peuvent être donnés au mot comprendre :

- Concevoir, saisir le sens d'une connaissance.
- Se représenter avec plus ou moins d'indulgence les raisons de quelqu'un, de quelque chose, admettre. Comprendre une connaissance n'est-ce pas admettre une nouveauté qui relativise ce que l'on sait déjà ?

Dans la perspective de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, On peut dire que comprendre signifie accéder au sens fondamental du document lu ou écouté.

Ce travail de compréhension étant réalisé par l'apprenant, il reste à l'enseignant d'en vérifier la justesse. Celui-là va alors demander à l'apprenant d'exprimer ce qu'il a compris et celui-là va ressortir le message à sa façon.

- Les modes de restitutions les plus courants sont habituellement catégorisés en trois grandes familles <sup>1</sup>:
  - Si l'apprenant redit ou reproduit exactement le même message, peut être l'a-t-il compris. Il l'a à coup sûr mémorisé.
  - Si l'apprenant exprime ce message autrement, avec d'autres mots, sous une autre forme: Il a compris!
  - Si l'apprenant utilise une règle pour réaliser quelque chose, il sait utiliser la connaissance. Il n'a peut-être pas pour autant compris mot à mot cette règle.

Ce travail d'expression de qui est compris peut se faire en amont ou en aval d'une séquence d'apprentissage: On parle alors de travail sur les représentations. L'apprenant et l'enseignant vont évaluer, par la différence, ce qui a été compris.

#### **II.3.2. La compréhension orale: Une invitation à l'expression orale**

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon Zéro.

---

<sup>1</sup> BONNICHON, Gilles et MARTINA, Daniel, *Décloisonner le français en interdisciplinarité*, Editions Magnard, Paris, 2000, p.50

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. L'apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français.

L'apprenant va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. L'apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant.

### **II.3.2.1. Les types d'écoute**

En classe, il y a diverses manières d'écouter, selon le choix de ce que l'on veut écouter et la manière de centrer son attention:

- On peut procéder à l'écoute globale d'un document sonore, assez superficielle mais suffisante pour permettre à l'apprenant d'en saisir le sens général.
- On peut au contraire pratiquer une écoute sélective, plus ou moins détaillée, pour saisir une information particulière dans un document.
- On peut procéder à une écoute intensive, détaillée portant sur un document entier de longueur générale.

### **II.3.2.2. La prise de notes**

Il s'agit d'une technique qui doit s'apprendre tôt, et faire l'objet d'un entraînement régulier, afin que l'apprenant puisse parvenir à l'utiliser de façon autonome, elle consiste à prendre des notes espacées, respectant la chronologie du texte écouté, notes qui pourront être complétées progressivement à schématiser les liens que l'on devine ou pressent entre certains des éléments repérés, à se servir de cette grille d'écoute (écrite) pour établir, autant de correspondance pour établir, autant de correspondance et d'éclaircissement mutuels que possible entre l'écrit et l'oral, à structurer l'information que l'on entend.

### **II.3.2.3. Les stratégies de compréhension: Priorité au sens ou priorité à la forme?**

Dans le processus de compréhension orale, l'individu cherche à reconstruire le sens du message auquel son écoute est soumise.

On a pu recenser deux types de démarche, la première donne priorité aux formes. C'est à dire que l'auditeur s'attache à retrouver dans le message ce qu'il peut reconnaître des formes sonores; il procède par discrimination des éléments de la chaîne parlée et les compare à ceux qu'il a en mémoire pour donner une interprétation du message.

La deuxième démarche est en soi différente puisqu'elle se fonde sur l'anticipation et la construction d'hypothèses. Autant la première est de type sémasiologie (de la forme au sens) autant celle-ci est de type onomasiologie (du sens à la forme). On peut dire que cette perception active de l'auditeur agit à différents niveaux et sur différents plans. Ceci, dit, le rôle de l'enseignant est ici fondamental: Faire prendre conscience aux apprenants de leur stratégie d'écoute et les amener à transférer leurs habitudes en langue étrangère; ensuite, faire expliciter les stratégies de compensation utilisées puisqu'ils ne sont pas toujours capables de recourir à la consultation des formes stockées en mémoire, pour les comparer.

## **II.4. S'exprimer à L'oral**

### **II.4.1. Qu'est-ce que l'expression orale?**

Colette Bizouard affirme: *«Prendre la parole en public, même avec des proches, est souvent une épreuve. Pourtant, la parole est indispensable à la vie dans la société. D'autre part, nous avons tous quelque chose à dire que personne ne peut dire à notre place»*<sup>1</sup>.

Pour elle, s'exprimer oralement, ce n'est pas seulement «trouver des mots». C'est aussi:

- Susciter l'intérêt des interlocuteurs, «habiller» son propos de façon attrayante,
- Créer une «bonne» relation avec le langage, nourrir sa pensée et la structurer,
- Découvrir en soi des capacités insoupçonnées et les mettre en valeur,
- Affiner sa sensibilité et réveiller son imagination.

Tout cela demande, ajoute-t-elle, une expression personnelle à laquelle nous pouvons tous parvenir avec quelques notions techniques et l'entraînement.

Dans une perspective communicationnelle, Hélène Sorez déclare: *«L'expression orale est un moyen de communication. C'est sans doute là sa fonction principale»*<sup>2</sup>

Elle voit que l'expression orale n'a de sens qu'en fonction de la communication, et que les personnes qui éprouvent des difficultés au niveau de la communication, en

---

<sup>1</sup> BIZOUARD, Colette, *Invitation à l'expression orale*. Edition couleur livres, Belgique, 2006, p.5

<sup>2</sup> SOREZ, Hélène, *Prendre la parole*, HATIER, PARIS, 1995, p.38

éprouvent aussi au niveau de l'expression. Apprendre à mieux communiquer, c'est donc aussi apprendre à mieux s'exprimer.

#### **II.4.2 Les caractéristiques de l'expression orale:**

L'oral permet de construire la pensée et de verbaliser les idées. Confronter des conceptions, C'est organiser son savoir. Prendre la parole, C'est aussi construire son identité. Parler à la classe, C'est s'engager dans son rôle de citoyen.

Il est essentiel de souligner également que l'oral n'est pas seulement le temps de parole des apprenants mais aussi ce qui relève du paralangage à l'exemple des attitudes du corps, de la gestuelle, de l'adaptation à l'interlocuteur. Ceci dit, l'oral ne se réduit pas seulement à une émission sonore, C'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, C'est enfin la gestion des échanges et de la prise de parole.

##### **II.4.2.1. L'expression Verbale: La voix**

Avant même de comprendre le sens des mots, l'auditoire est charmé ou irrité par le son de la voix. Pour être conscient de son impact, il faut comprendre son mécanisme. Pour maîtriser les effets de la voix, il faut travailler le volume, le débit, l'articulation et l'intonation<sup>1</sup>.

##### **Le volume**

Pour se faire écouter, il faut d'abord se faire entendre, une voix trop faible exige de l'auditeur un effort d'attention tel que peu à peu il finit par ne plus écouter. De la même façon, une voix trop forte qui provoque peut être au début de son intervention un effet de surprise en vient à fatiguer l'auditoire.

##### **L'articulation:**

Bien articuler consiste à détacher et enchaîner correctement les syllabes. C'est le contraire de bredouiller ou d'avalier les mots. L'articulation donne de la netteté à la parole.

##### **Le débit:**

C'est la vitesse à laquelle l'orateur parle. Un débit lent, calme confère de la gravité aux propos. Un débit précipité signifie agitation, nervosité. Cependant, la régularité trop respectée du débit engendre la monotonie. Varier les changements de vitesse stimule l'intérêt de l'auditeur.

---

<sup>1</sup> CHARLES, René et WILLIAME, Christine, *La communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994, p.4



### **Les pauses**

Les pauses et les silences sont des arrêts plus ou moins longs. Ils constituent une sorte de ponctuation orale. Ce sont des moyens efficaces, quand ils sont maîtrisés, pour retenir ou attiser une attention défaillante.

- Il y a arrêt sur un point important: L'auditoire comprend que le point est essentiel.
- Il y a arrêt après une question: L'auditoire comprend que quelqu'un doit prendre la parole et répondre.
- Il y a arrêt au milieu d'une phrase: L'auditoire regarde et cherche à comprendre ce qui se passe.

### **L'intonation, l'accentuation:**

Mettre l'intonation, c'est changer la hauteur de la voix. Accentuer, c'est insister sur une syllabe, sur un mot. En jouant sur ces deux éléments, la personne traduit des sentiments. On peut, par exemple, prononcer un bonjour attendri, poli, enthousiaste, lassé, etc. La personne exprime une puissance de conviction.

### **II.4.2.2. L'expression corporelle: Le corps parle**

Notre corps réagit au monde extérieur qui nous entoure: Un bruit inattendu nous fait sursauter, le spectacle d'un enfant faisant ses premiers pas nous fait sourire involontairement; mais notre corps réagit également à ce qui se passe en nous, à ce que nous éprouvons ou ressentons. Colère, joie ou tristesse se lisent bien souvent dans la démarche, dans la simple expression du visage.

Le corps enregistre des sensations provenant de la façon dont est vécu un dialogue (contentement, étonnement, inquiétude, agacement) et peut les traduire en mouvement (se lever, s'asseoir, se redresser, tourner en rond, piétiner). H. Bergson, cité par K.El Korso, affirme: «Chez un orateur, le geste rivalise avec la parole: jaloux de la parole, le geste court derrière la pensée et demande, lui aussi, à servir d'interprète»<sup>1</sup>.

### **Le regard**

Le regard établit le contact et tisse une sorte de fil invisible entre ceux qui se parlent et s'écoutent<sup>2</sup>. C'est un langage: Il mobilise l'attention d'une personne en particulier, par un regard fixé, ou d'un groupe plus ou moins important, par un regard circulaire donnant à chacune des personnes l'impression d'être regardée; il crée la communication, car le regard des autres est une réponse à l'intérêt de nos propos, il offre une image de soi, selon qu'on reste plongé dans ses notes écrites, le regard baissé et fuyant exprime un sentiment de

---

<sup>1</sup> EL KORSO, Kamel, *communication orale et écrite*, éditions Dar El Gharb, Oran, 2005, p.26

<sup>2</sup> CHARLES, René et WILLIAME, Christine, *la communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994, p. 8

mépris et/ou d'hypocrisie ou qu'on regarde en face, il donne l'impression de franchise ou d'honnêteté. Le regard assuré entraîne l'adhésion du groupe, le regard apeuré accentue le manque de communication.

### **Les gestes – les mimiques**

Les gestes peuvent à la fois servir l'orateur quand ils assurent la communication et le desservir quand ils le trahissent. Avoir conscience de sa gestuelle en favorise la maîtrise<sup>1</sup>.

- ***Les gestes transmettent un message***

La parole n'est pas toujours nécessaire. Le geste peut à lui seul signifier quelque chose. Certains gestes sont codés. Il en va de même pour certaines expressions du visage, certaines mimiques.

- ***Les gestes répètent l'information***

Certains gestes instinctifs accompagnent la parole et la répètent. Ils ponctuent les propos. Quand une personne indique une direction à prendre, ses gestes miment le trajet à poursuivre.

- ***Les gestes appuient le discours***

Au cours d'une conversation animée, d'un débat, les intervenants passent par différentes phrases: Ils ont envie de convaincre à tout prix et ils emploient tout l'arsenal des gestes de la persuasion.

- ***Les gestes traduisent des émotions***

Devoir parler en public provoque souvent le trac responsable de gestes non maîtrisés. Ils peuvent être désordonnés ou indéfiniment reproduits. Ils peuvent indiquer un état de tension, de fermeture psychologique.

En résumant les idées précédentes, le geste facilitateur est celui qui reste naturel et spontané au service de la parole. Bien entendu, un geste ne peut être interprété isolément. Il convient de le replacer dans la totalité de la communication d'une personne, en relation avec les autres gestes, les mimiques et ce que disent les mots prononcés.

Tous ces types d'apprentissage doivent répondre à des besoins. Ils peuvent se dérouler sur différents sujets de: dialogues, jeux de rôle, discussions et débats avec échanges d'arguments, tâches où l'on retrouve une plausibilité ou une reconstitution de prise de parole, d'expression personnelle.

---

<sup>1</sup> Ibid. pp. 10-12

### **II.4.3. Les conditions de prise de parole chez l'apprenant**

Pierre-Yves Roux affirme: «*Nombreux sont les apprenants qui ne parlent pas en classe. C'est que les conditions préalables à un travail d'expression orale ne sont pas toujours cernées. Tel élève se sent-il, tout simplement, le droit de s'exprimer*»<sup>1</sup>.

Le manque d'intérêt des apprenants pour l'oral, leur réticence à intervenir oralement en classe rendent urgente la mise au point d'une réflexion relative à cette question fondamentale de la prise de parole en classe.

Or, cinq conditions préalables à l'expression orale semblent nécessaires, voire indispensables pour une prise de parole des apprenants:

- ***Avoir quelque chose à dire ou à exprimer***

Cette condition suppose que le thème retenu soit suffisamment motivant et/ou appartienne au vécu de l'apprenant. Il serait également question de réfléchir à d'éventuels supports à proposer pour enrichir et étayer les discours. Ainsi, dans le cas d'un jeu de rôles par exemple, on pourra se contenter de proposer un canevas situationnel, ou bien accompagner la situation de documents écrits ou oraux, authentiques ou fabriqués, et à l'intérieur desquels les protagonistes pourront piocher des informations, des idées et des arguments. Il conviendrait là encore, de varier les démarches pédagogiques et de ne pas proposer systématiquement des documents qui pourront, pour certains, être perçus comme des contraintes plutôt que comme une aide.

- ***Savoir le dire ou l'exprimer***

Il s'agit de laisser, à l'apprenant, la liberté de s'exprimer selon sa manière sans aucune restriction. S'il lui manque un mot, il peut utiliser les gestes, les mimiques ou encore remplacer une unité verbale par une autre.

- ***Avoir le droit de l'exprimer***

Il appartient aux enseignants d'éduquer l'apprenant et l'inciter à parler. Cette condition fait référence aux sociétés, où les enfants ne peuvent en aucun cas, et pour des raisons d'ordre social ou coutumier, adresser la parole à des adultes et par conséquent à des enseignants.

- ***Avoir envie de le dire ou de l'exprimer***

La motivation de l'apprenant est dans bon nombre de cas étroitement liée au comportement de l'enseignant qui doit d'une part susciter et non pas imposer les

---

<sup>1</sup> ROUX, Pierre-Yves. *L'oral en classe de langue, de la production à l'expression*, Edition Nathan, Paris, 2003, pp. 36-38

innervations et, d'autre par, faire en sorte que la parole entraîne la parole. Ceci dit, l'encourager et donner l'occasion à ses camarades d'intervenir.

- ***Avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer***

Cette condition suppose que l'enseignant propose effectivement des activités orales, organisées à l'intérieur d'une véritable progression permettant l'adhésion des apprenants.

Cette réflexion peut s'envisager autour de trois points:

- Savoir répartir les temps de parole entre l'enseignant et les apprenants. Ces derniers ne s'approprient la parole que si on' la leur accorde.
- Les réseaux de communication mis en place dans la classe et la place de l'enseignant dans ce réseau pour favoriser les interactions entre les apprenants.
- Le statut des différents locuteurs et notamment, là encore, le statut que s'est arrogé l'enseignant.

Enfin, il va sans dire que les enseignants doivent s'interroger sur les moyens à mettre en place pour faire évoluer les pratiques orales dans leurs classes, c'est à ce prix qu'ils réussiront.

## **II.5. L'interaction: moteur de l'apprentissage oral en classe de FLE**

Les interactions. Une juxtaposition de deux termes qui implique une double démarche:

Inter, une démarche relationnelle; action, une démarche active. Les interactions impliquent donc une participation active de chacun des interactants pour établir une relation. Agir pour établir une relation, établir une relation pour agir.

Les interactions, un terme applicable à de multiple domaines: échanges verbaux et non verbaux, les interactions font d'emblée référence à la communication. Ceci dit, le langage se pratique au moins à deux: quand on parle, on s'adresse à autrui dans une situation sociale déterminée. Un énoncé ne peut ainsi jamais être isolé de son contexte, et les interactions entre enseigné et enseignant ne peuvent à cette dimension.

### **II.5.1. Communiquer en interactions verbales**

#### **II.5.1.1. Définition de la communication**

Selon Paul Watzlawick:

«*On ne peut pas ne pas communiquer*»<sup>1</sup>. Tout comportement implique une communication. Même des personnes qui s'isolent, -par un regard fixé sur quelque chose, des yeux fermés, le silence, ou une expression de visage impossible-, dans un lieu public

---

<sup>1</sup> WATZLAWICK, Paul, *Une logique de la communication*, Seuil, 1979, p.45

plein de monde, transmettent un message: Elles n'ont pas envie de parler, et ne veulent pas qu'on leur adresse la parole. «*En général, les autres comprennent le message et y réagissent normalement en les laissant tranquilles. Manifestement, il y a là un échange de communication, tout autant que dans une communication animée*»<sup>1</sup>.

Pour tout comportement, une signification est établie. Et de même qu'on ne peut pas avoir de comportement, On ne peut pas ne pas communiquer. Choisir de ne pas communiquer est une forme de communication: La communication est partout, malgré nous. Permanente et incontrôlable.

### **II.5.1.2. Les principes de base de la communication**

Le schéma de principe de la communication est classique et bien connu<sup>2</sup>: Lorsqu'une personne N°1 appelée émetteur, transmet un message à une autre personne N°2, nommée récepteur; il s'agit non de communication, mais d'information. Pour que le terme de communication soit utilisé à bon escient, il faut que le récepteur puisse faire savoir à l'émetteur si son message a été bien compris. Cette phrase qui s'appelle *feed-Back*, ou vérification de l'information, a pour rôle de permettre à l'émetteur une éventuelle correction s'il s'aperçoit qu'il n'a pas été compris.

Cette distinction permet déjà de distinguer fondamentalement deux situations, caractérisées par la présence ou l'absence de *feed-Back*. A l'oral, l'interlocuteur peut, tout en dialoguant, vérifier constamment qu'il a été ou non compris et adapter son circuit argumentatif en conséquence. Si par exemple des négociations sociales, politiques ou militaires avancent, c'est que chacun arrive à faire évoluer les positions de l'interlocuteur jusqu'à ce qu'un point d'équilibre soit trouvé. Rien de tel à l'écrit, où les éventuelles réactions du destinataire, absent par définition, sont connues bien trop tard pour être d'une quelconque utilité dans l'argumentation en cours.

### **II.5.1.3. Définition des interactions Verbales**

Les interactions verbales obéissent à un système de règles, comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni<sup>3</sup>:

Il s'agit de donner et recevoir, parler et écouter, en un mot d'alterner. Les interactants de tout échange doivent se soumettre à des droits et des devoirs. «Le locuteur (L1) a le droit de garder la parole un certain temps mais aussi le devoir de la céder à un moment donné, tous comme l'interlocuteur (L2) a le droit de laisser parler L1 et de

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> MEYER, Bernard, *Maîtriser l'argumentation*, Armand Colin, Paris, 1996, p.13

<sup>3</sup> KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine, *Les actes de langage dans le discours*, Nathan, 2001, pp.160-167

l'écouter pendant qu'il parle, mais il a le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps et le devoir de la prendre quand L1 la lui cède»<sup>1</sup> .

Cette alternance de la prise de parole est rendue possible grâce à des signes verbaux et non-verbaux auxquels les interactants participent et sont attentifs.

Parlant des interactions comme rapports d'échange et d'influence dans l'apprentissage oral. C. Kerbrat-Orecchioni ajoute:

«Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle- parler c'est échanger, c'est changer en échangeant»<sup>2</sup>. L'interaction verbale des apprenants favorise donc la communication orale, En écoutant les autres et en exprimant souvent leurs points de vue, les apprenants, progressent, échangent et construisent leur identité professionnelle lors des formations.

## **II.5.2. Quelques types d'interactions verbales**

### **Le dialogue**

Le dialogue est un moyen essentiel pour confronter des idées. Il met en jeu deux ou plusieurs personnes qui ne dialoguent pas dans le vide, mais pour s'informer ou s'affronter. Il ne s'agit pas d'ailleurs d'obtenir que l'un des interlocuteurs s'incline devant l'autre, mais que le dialogue enrichisse d'une façon ou d'une autre ses participants. «*Il suppose de celui qui parle la volonté de se faire comprendre et de celui qui écoute la décision d'écouter et de comprendre*»<sup>3</sup>. Ces conditions se heurtent à des obstacles psychologiques difficiles à franchir; ainsi le récepteur met en jeu sa personnalité, ses goûts, ses idées, ses passions et superpose au message réellement prononcé un message «*second*» constitué de ses réactions, de ses réponses, de ses résistances implicites.

### **La conversation**

Par définition, une conversation s'inscrit dans une interaction verbale, présuppose l'existence d'au moins deux participants, et en plus une ou plusieurs contributions de ceux-ci. Elle a un aspect dialogal et s'oppose ainsi au discours monologal en termes du nombre de participants et de leurs contributions. A ce sujet, Goffman (1975) définit la conversation comme la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période coupée des tâches matérielles; un moment de loisir ressenti comme une fin en soi, durant lequel chacun se

---

<sup>1</sup> Ibid., p.160

<sup>2</sup> KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine, *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, p.17

<sup>3</sup> VANOYE, Francis, *Expression communication*, Editions Armand Colin, Paris, 1973, p161

voit accorder le droit de parler aussi bien que d'écouter, sans programme déterminé. Pour sa part, Traverso (1996) envisage les propriétés spécifiques de la conversation comme suit:

- Caractère immédiat, dans le temps et dans l'espace (proximité des participants, contact direct, réponse instantanée);
- Caractère familier ou non formel, spontané, improvisé, et décontracté.

### **La discussion**

La discussion peut être considéré comme un cas particulier de conversation, dans la mesure où elle observe fondamentalement les mêmes règles que la conversation ordinaire. La discussion ayant pour les partenaires en présence d'essayer de se convaincre les uns les autres à propos d'un objet de discours particulier.

### **Le débat**

Le débat est une discussion plus organisée, moins informelle. Il s'agit encore d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé dans lequel sont en partie prédéterminés la longueur du débat, la durée et l'ordre des interventions, le nombre des participants, et le thème de l'échange.

Le débat tient donc à la fois de la discussion par son caractère argumentatif et de l'interview par son caractère médiatique. En même temps qu'il s'oppose à plus d'un titre à la conversation, le débat fonctionnerait, d'après Casetti (1987), comme une sorte de modèle de conversation, de miroir idéalisé s'efforçant de démontrer l'efficacité d'un échange discipliné, et que d'une bonne application des règles conversationnelles peut faillir la lumière.

### **II.5.3. La compétence de communication orale**

L'apprentissage de l'oral n'est rien s'il n'est intégré à une compétence de communication qui suppose, au-delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socio affectif et relationnel (oser s'exprimer, gérer l'interaction) que d'un point de vue culturel (savoir ce que parler veut dire dans telle ou telle situation) et intellectuel (planifier un discours, conduire une stratégie argumentative ou explicative).

La pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de comprendre ou de s'exprimer. Autrement dit, une pédagogie de l'oral passe par la création de situation de communication, avec de vrais enjeux entre les interlocuteurs. Mais encore que dans le travail scolaire, les apprenants ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt.

Communiquer oralement consiste donc d'abord à multiplier les situations de communication, les occasions de s'exprimer, d'argumenter, de décider, de s'expliquer, de décrire. La principale ressource d'une pédagogie de l'oral, c'est donc le fonctionnement du groupe-classe, la nature du rapport pédagogique, les modes de coopération institués entre les apprenants, l'ouverture sur l'extérieur.

## **II.6. Les supports adaptés aux savoir-faire travaillés**

### ***Compréhension orale/ Expression orale***

La question des supports relève de l'enseignement. Elle est technique, spécialisée, elle appartient au professeur. Si nous choisissons cependant de l'aborder à travers la thématique d'une centration sur l'apprenant, c'est pour insister sur le point de vue d'une réception optimale des documents par cet acteur central de l'apprentissage.

#### **II.6.1. Le support iconographique**

L'image garde pour l'enseignant de langue une utilité globale irremplaçable et évidente. Elle est identitaire, sa tendance à représenter l'objet la situe du côté de l'identité et l'universalité, dans la mesure où culture, références, expériences, peuvent présenter certains aspects communs à toute l'humanité et où les invariants propres du langage structurent la perception du monde.

#### **Lecture de l'image**

U.Eco, cité par Danielle Bailly<sup>1</sup>, distingue cinq niveaux de lecture de l'image: Le niveau «iconique», permettant de reconnaître les êtres et objets représentés; le niveau «iconographique», permettant de repérer la signification de ces êtres ou objets culturellement codés; le niveau «topologique», qui traite/traduit de façon visuelle les images verbales à signification symbolique; le niveau «topique», qui insère les images au sein d'un déploiement argumentatif plus large structuré selon des règles équivalentes à celles de la rhétorique; le niveau «enthymématique» qui correspond à l'articulation entre des images et un discours argumentaire verbal associé. Partant de ces cinq niveaux, il faut habituer l'apprenant à une lecture avertie et avisée, consciente et critique, des documents graphiques qui s'offrent à lui dans la vie courante, au-delà de l'école.

#### **Relation: texte et image**

Dans la perspective de l'argumentation, l'approche de l'image est toujours mise en relation avec des pratiques d'oral. L'image est envisagée dans sa relation avec le discours argumentatif verbal en tant que porteuse de sens. Il s'agit, en effet, de préciser les relations

---

<sup>1</sup> BAILLY, Danielle, *La mise en œuvre pédagogique*, coll., Perspectives Didactiques, NATHAN, Paris, 1998, p.192



entre texte et image en poursuivant l'étude de sa fonction illustrative, et en abordant sa fonction argumentative. Ceci dit, il serait souhaitable que les apprenants de langue étrangère travaillent sur des supports qui combinent mots et images et qui tiennent au rôle que peut jouer le texte par rapport à l'icône.

### **La communication par l'image**

L'image est très motivante, elle est riche, appelle l'interactivité, permet un travail de prise de conscience et de distanciation. S'agissant de compréhension orale, on sait combien l'image est précieuse pour cadrer ou évoquer une situation, un thème, un déroulement événementiel pour contextualiser un dialogue. C'est particulièrement important au lycée, où l'utilisation de l'image s'avère essentiellement connotative, à travers l'exploitation de sa polysémie et aussi comme support des découvertes culturelles.

Le document iconographique reste également, le support privilégié de l'expression orale. Il est le déclencheur de parole, l'incitateur encourageant par excellence, l'instrument qui suscite aisément la curiosité et la motivation donnant lieu à des hypothèses, des questions et à des échanges d'opinion qu'on traitera par la communication.

D'une manière très générale, l'image enrichit la discussion, elle la relance, elle offre le moyen d'étayer telle ou telle argumentation, elle permet l'expression libre.

### **II.6.2. Le support sonore**

Le support est censé être spécifique du registre authentique de l'oral de préférence, des textes ayant été originellement élaborés pour être entendus marquant l'intonation, le rythme, l'accentuation. Plus rarement, mais le cas reste cependant fréquent dans les débuts de l'apprentissage, l'enseignant aura recours à des supports didactisés, imitant bien l'authentique.

Le choix du document sonore s'appuiera sur un certain nombre de critères<sup>1</sup>:

- Le document doit de préférence contenir à la fois des éléments connus des apprenants, des éléments repérables par eux, et des éléments leur permettant, avec l'aide de l'enseignant, de cheminer du connu à l'inconnu;
- Le degré de difficulté du document doit être dosé en conséquence, de l'un ou plusieurs des points de vue suivants: Lexique, structure, éléments culturels, clarté de la diction, rapidité du débit, nombre de personnages qui parlent, complexité de la correspondance phono-graphématique.

---

<sup>1</sup> D. BAILLY, 1998, op. cit., p.173

## **Conclusion**

En résumé, la diversification des supports et la place croissante des documents authentiques, notamment au lycée, permettent d'éviter la monotonie en classe, de prendre de la distance, d'inciter à la réflexion sur les objectifs. Ceci dit, le choix des supports peut être en fonction de la progression, de la familiarisation des apprenants avec les données culturelles.

De ce qui précède, on arrive à la conclusion suivante, l'enseignant compétent et performant est celui qui amène l'apprenant à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une recherche favorisant son autonomie et son doute créateur, son esprit de rigueur et ses habiletés argumentatives.

L'enseignant averti est également celui qui sache s'inscrire dans une pratique souple, efficace et adaptée au niveau des apprenants: Si l'enseignant s'adapte aux goûts de l'apprenant, connaît ses loisirs, ses préoccupations, ses envies, et répond à ses attentes, alors on peut imaginer que l'apprenant deviendra un acteur à part et ce, par sa manière de jouer les rôles sociaux, à travers lesquels il communiquera en donnant sa dimension à des comportements qui n'étaient pas entièrement prévisibles.

L'apprentissage de l'oral nécessite une certaine pratique de la part des apprenants; il faut donc ménager, inventer des dispositifs qui utilisent ou modifient la structure de classe, profiter des possibilités institutionnelles pour se lancer dans l'entreprise. Ceci dit, l'efficacité de l'oral tiendra aux conditions que l'on crée pour favoriser l'écoute et une prise de parole réfléchie et autonome; elle tiendra davantage à la qualité des interventions qu'à leur nombre:

- On pourra laisser aux apprenants du temps pour élaborer une parole construite;
- On variera les situations de prise de parole par les apprenants dans la classe;
- On sera attentifs aux différences de situations psychologiques et physiques dans lesquelles on situe l'apprenant selon la place d'où il parle.
- On utilisera toute occasion d'analyser la situation de communication et l'apprécier à quoi tient son efficacité. Il s'agira aussi d'éduquer, de former la personne, le citoyen, la sensibilité et l'ouverture à l'autre, au-delà de la performance évaluée.

Loin de décourager les apprenants qui ne parlent pas et de les sanctionner, ces pratiques doivent permettre de développer leur confiance en la parole.

# CHAPITRE III

*L'oral argumenté dans  
l'enseignement secondaire  
algérien*

## **Introduction**

L'enseignement du français en Algérie est à la fois un parcours d'apprentissage et un processus de formation dans la mesure où il contribue à la formation intellectuelle et socioculturelle de l'apprenant. En tant que tel, son objectif principal est de préparer les apprenants à franchir le Seuil de l'université avec le profil linguistique requis.

Ainsi, la 2<sup>ème</sup> année secondaire représente une étape décisive pour la maîtrise des différents discours. La compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation constituent pour les apprenants l'innovation principale. Leur étude associe celle des discours narratif, explicatif et descriptif. Le but de ce cycle d'apprentissage est donc d'enrichir la formation de l'apprenant de façon à ce qu'il acquiert un savoir linguistique, culturel et scientifique suffisant pour réussir son intégration dans les domaines dans lesquels il serait appelé à évoluer.

Cependant, la réalité scolaire reflète une situation défavorable à la réalisation de ces perspectives pédagogiques. Rappelons qu'à l'université, le français est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques contrairement, au secondaire où l'arabe est l'unique moyen de transmission de ce savoir. Cette officialisation de la langue arabe au secondaire et de la langue française au supérieur va entraîner une sorte de clivage entre les deux cycles. Cette rupture est ressentie notamment par les nouveaux bacheliers des filières scientifiques qui passent à l'université sans être préparés à affronter une autre langue d'enseignement.

### **III.1. La place de l'oral dans l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien**

L'enseignement du français s'est axé, pendant de longues années, sur la littérature du texte et sur les activités de lecture; l'apprentissage étant censé se faire par imprégnation. Il s'agissait de méthodes dites traditionnelles, dominées par les pratiques de l'écrit comme modalité d'apprentissage des langues.

En effet, ces méthodes pédagogiques classiques visaient essentiellement la mémorisation du mécanisme morphosyntaxique de la langue. Les élèves devaient à ce stade là, disposer d'une compétence métalinguistique mettant en évidence le côté formel de la langue. De ce fait, le français, en tant que discipline enseignée à l'école, était considéré comme un objet d'analyse plutôt qu'un moyen de communication.

Avec le temps, les réformes se sont succédées et les instructions officielles de l'année 2005 ont essayé d'améliorer le système d'enseignement dans une perspective d'innover les programmes pédagogiques consacrés à l'apprentissage des langues. On assiste alors à l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement du français en milieu scolaire. Ainsi, on s'intéresse de plus à ce qu'on appelle les approches communicatives qui, elles, privilégient l'oral.

Effectivement, on commence à s'intéresser à l'oral comme à une dimension nouvelle aussi importante que l'écrit dans l'appropriation des langues. De cette façon, les activités orales commencent à gagner du terrain. Elles s'affirment, désormais, dans les programmes qui s'inspirent globalement des modèles communicatifs du français langue étrangère. On donne de l'intérêt à l'interaction verbale en général et donc à un certain nombre de genres oraux tels que l'exposé oral, le débat, les jeux de rôle ...

### **III.2. Le rôle de l'argumentation dans la pratique de l'oral en classe de FLE au lycée**

La pratique de l'oral en classe de FLE est une activité primordiale dans l'enseignement secondaire. Ceci dit, les apprenants ont rarement l'habitude d'utiliser activement la langue française dans des situations interactionnelles telles que le débat. L'enseignement de l'oral était difficile à instaurer en classe à cause de la prédominance de l'écrit en tant que seul mode de communication et ce pendant de longues années.

Le débat tel qu'il est organisé en classe de FLE a deux finalités pédagogiques quant à l'acquisition de la langue. L'une communicative et l'autre fonctionnelle. D'abord, il permet aux apprenants d'utiliser la langue d'une manière spontanée dans un contexte interactif; ensuite, il permet d'utiliser des procédés discursifs particuliers tels que l'argumentation, l'expression de l'opinion, etc ...

En effet, si on examine le programme de 2<sup>ème</sup> année, notamment l'organisation du manuel d'enseignement du français, on constate qu'il repose sur quatre macro-actes: Exposer, argumenter, relater, dialoguer ... cela nous amène à nous interroger sur l'importance de l'argumentation, voire le débat par rapport aux autres activités. Le sujet de notre étude se focalisera donc sur l'analyse de cette séquence didactique et sur son rôle en particulier dans la présentation orale d'un point de vue des apprenants scientifiques. Pour cela nous proposons d'examiner le tableau ci-après qui comporte les principaux objectifs conçus par le document institutionnel de 2006. Afin de réaliser le second projet didactique intitulé: Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes, l'enseignant propose aux apprenants des thèmes à caractère polémiques à propos desquels ils doivent interagir entre eux en utilisant les différentes stratégies argumentatives; son rôle étant d'inciter ses apprenants à s'exprimer oralement.

Nous constatons que ce projet didactique occupe trois séquences d'apprentissage dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire d'où son importance. Le but est d'apprendre un procédé discursif en l'occurrence l'argumentation. Dans ces activités, les apprenants sont donc appelés à matérialiser cette configuration précisée dans leur discours pour présenter des idées et pour développer ou réfuter une thèse de manière argumentée:

| <b>Intentions communicatives</b>                                 | <b>Objet d'étude</b>            | <b>Séquences</b>   |
|--|---------------------------------|--|
| Argumenter pour plaider <sup>1</sup> une cause ou la discréditer | Le plaidoyer et le réquisitoire | 1- Plaider une cause ... p.53.<br>2- Dénoncer une opinion, un Fait, un point de vue ...p.67.<br>3- Débattre un sujet d'actualité ... p.72. |

### **III.2.1. Le débat: Un moyen de base de l'oral**

L'élaboration du débat est un projet didactique lié à son importance dans la vie sociale et aux dimensions interactives qu'il revêt. Il est, néanmoins, un moyen pour les apprenants de développer non seulement l'esprit civique, mais aussi leur esprit critique, dans une société de persuasion dans laquelle les médias essaient systématiquement d'influencer l'opinion des citoyens. Il met en jeu des capacités fondamentales, tant du point

<sup>1</sup> Manuel de Français, 2<sup>ème</sup> année secondaire, Office National des Publications scolaires, Alger, 2006, p.2

de vue linguistique (marques de réfutation), cognitif (argumentation critique) que social (écoute et respect de l'autre) et individuel (prise de posture).

Le débat est donc bien un exercice de formation à la citoyenneté, ce pourquoi il est préconisé comme moyen essentiel, méthode privilégiée, dans l'apprentissage de l'oral en classe de FLE. Il va de soi enfin que, dans la phase préparatoire et au cours du débat proprement dit, l'apprenant acquiert aussi des savoirs, des notions sur la vie en société.

### **III.2.2. L'argumentation à l'écrit et à l'oral**

En revendiquant une place plus importante de l'oral à l'école, Michel Tozzi<sup>1</sup> explique que la discussion permet de développer une capacité qui n'apparaît pas à l'écrit : La relation à l'autre. La discussion implique qu'on réponde à quelqu'un. Elle développe la vivacité d'esprit en favorisant une confrontation à l'altérité. La disposition à argumenter débouche sur la construction identitaire de la personne qui, on le sait, se fait en grande partie dans le rapport de l'autre et surtout lorsqu'il est physiquement présent.

Faire vivre à l'apprenant des conflits socioculturels avec l'autre ou avec ses pairs et lui apprendre à les gérer, c'est répondre à la mission fondatrice de l'école: apprendre à penser par soi-même.

Selon les enseignants rencontrés, les apprenants rencontrent plus de difficultés à argumenter à l'écrit du fait de son caractère moins spontané que l'oral. L'écart est significatif du point de vue de ces deux approches du langage, dans la mesure où l'écrit constitue un effort supplémentaire dû à l'absence de destinataire immédiat.

L'argumentation à l'écrit vient donc après l'argumentation orale et n'apparaît semble-t-il que si l'enseignant(e) le réclame explicitement. Les difficultés rencontrées tiennent aussi à l'absence d'aide immédiate. A l'écrit, l'enseignant ne peut pas aider l'apprenant au moment même où il formule et cherche à développer sa pensée.

En revanche, l'argumentation à l'écrit est essentielle pour l'enseignant qui peut plus facilement remédier, après coup, à l'erreur de l'apprenant. Une réponse incorrecte mais argumentée dévoile la représentation que l'apprenant se fait du problème, le cheminement de sa propre logique et donc permet à l'enseignant, à partir de la démarche de l'apprenant, d'apporter une aide individualisée.

Bien que accessible, l'argumentation orale nécessite également la stimulation de l'adulte. Au secondaire, les enseignants remarquent qu'il faut solliciter les apprenants pour qu'ils justifient en rendant possible l'échange avec les autres. A partir de là, les apprenants

---

<sup>1</sup> TOZZI, Michel, *l'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP de Languedoc, 2001, p.127

sont aptes à écouter l'autre et leur plus grande ouverture sur le monde les mènent plus facilement à argumenter oralement.

### **III.2.3. Argumenter : Associer oral et écriture**

Le passage à l'argumentation écrite n'est concevable pédagogiquement, que dans sa relation à une pratique orale préalable. Les différentes activités orales familiariseront l'apprenant avec la notion de situation argumentative, d'interaction, elles obligeront les interlocuteurs à articuler leurs propos sur l'intervention précédente. Compétence que l'apprenant va progressivement s'approprier à l'oral et qu'il s'efforcera de transférer à l'écrit (qui écrit à qui ? selon quelle visée, selon quelle stratégie ? etc).

Ces activités sont également une bonne occasion d'expression écrite. S'engager dans un échange argumentatif c'est permettre à l'apprenant de satisfaire son plaisir de s'exprimer et de communiquer pour susciter en lui le plaisir d'écrire. Il s'agit de faire prendre conscience à l'apprenant que son écrit doit produire un effet sur le lecteur. Son plaisir d'écrire va provenir de son désir de faire plaisir à celui qui va le lire. Il doit pour cela, faire son possible pour le surprendre, l'émouvoir, l'intéresser.

L'enseignement de l'argumentation ne peut avoir des conséquences palpables et plausibles que si on y intègre une pratique orale. C'est en pratiquant des échanges en classe que les apprenants, peuvent mieux retenir les processus, les procédés par lesquels passe toute argumentation, et acquièrent mieux des stratégies argumentatives. Plus tard lorsqu'il s'agira de produire un texte argumentatif, les apprenants vont trouver leur compte plus aisément vis-à-vis de l'écriture.

### **III.2.4. L'argumentation : Une exigence transdisciplinaire**

Dans toutes les matières d'enseignement au lycée, l'apprenant a à rencontrer et à surmonter des obstacles qui constituent de véritables situations d'apprentissage, lorsqu'il est capable d'en comprendre mais aussi d'en rapporter le sens. La capacité d'argumenter relève d'un comportement intellectuel qui, une fois intégré, s'applique en toutes circonstances et se transforme facilement aux autres domaines. Son enseignement est donc essentiel, sachant qu'elle est de plus en plus exigeante à mesure que le jeune lycéen évolue en apprenant.

L'apprentissage de cette capacité a pour outil toutes les consignes qui réclament de justifier un savoir ou un savoir-faire. Quelle que soit la discipline, la formulation du résultat importe moins que l'explication de la démarche utilisée. En argumentant sa réponse, l'apprenant est invité à organiser un réseau et à élaborer un concept à partir



d'éléments dispersés dont il recherche les liens. En voici une lecture assez complète qui définit des disciplines spécifiquement dirigées vers l'argumentation :

- *Les sciences et les mathématiques*: Participent à l'enrichissement de l'emploi de la langue par les apprenants, en particulier par la pratique de l'argumentation. L'apprentissage de la pensée scientifique concourt au développement de la pensée critique et objective.
- *L'histoire et la géographie*: Apprendre aux apprenants à lire et identifier, à nommer et construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés, exercer le jugement critique et raisonnable.
- *L'éducation civique* : L'éducation en jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.
- *En E.P.S.*, c'est en considérant différents paramètres que l'apprenant élabore une stratégie d'action qu'il n'intègre véritablement que lorsqu'il est capable de raisonner sur sa démarche. En discernant ce qu'il faut faire de ce qu'il faut éviter de faire, il met aussi en œuvre une démarche basée sur des critères pertinents donc argumentée.

Il semble donc qu'il existe une relation de dépendance entre les résultats scolaires des apprenants et la capacité argumentative. Celle-ci implique une prise de recul indispensable vis-à-vis de toutes les situations d'apprentissage qui ne peuvent être complètes sans elle.

### **III.3. Facteurs sollicitant l'argumentation orale chez les apprenants**

#### **du FLE dans les lycées**

Dans une classe de FLE, la motivation doit faire part dans tout acte et comportement au long du parcours: Les interventions des enseignants, la programmation et le progrès de l'enseignement, les pratiques de la classe ainsi que les ressources et les supports utilisés en cours. M.C. Combs, cité par La Garanderie, affirme: «*La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le support social (respect, attention, confiance)*»<sup>1</sup>.

A ce titre, la dynamique que crée l'interaction engendre la motivation des apprenants qui se montrent plus intéressés et donc plus actifs.

Il serait donc aussi bénéfique qu'indispensable de préciser les facteurs sur lesquels nous devons exercer une argumentation orale certaine pour guider notre apprenant au résultat souhaité. En effet, l'apprenant situé au centre de l'apprentissage semble recevoir l'influence de facteurs multidimensionnels qui participent, d'une manière plus ou moins positive, à la transmission de pratiques d'enseignement. Nous évoquerons à ce niveau les différents facteurs qui devraient transformer les besoins de ces apprenants en motivation pour déclencher l'envie d'argumenter oralement.

#### **III.3.1. Dimension psychologique relative à l'apprenant**

L'incapacité des enseignants à apprendre aux apprenants à gérer leurs voix et leur tâtonnement individuel pour leur apprendre la prise de parole en classe et plus encore face à l'utilité de l'argumentation orale sans référence à l'écrit, pour essayer d'évaluer un exercice oral rendent sans doute les apprenants incapables d'intervenir oralement. C'est pourquoi, ce type d'apprenant va avoir tendance à attribuer, son échec à des causes externes telles que: (c'est la faute du prof, le cours était difficile ...)

Selon les recherches psychologiques «*Une réflexion sur le commencement de l'esprit humain et celle de la recherche de la clé du processus par lequel l'esprit humain se construit et se comprend, se développe, embrasse le savoir*»<sup>2</sup>. C'est un désir interne qui engage l'individu pour réaliser les divers processus mentaux et l'acquisition d'un savoir quelconque, notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer et de justifier un point de vue dans diverses situations de communication.

---

<sup>1</sup> LA GARDANDERIE, Antoine de, *la motivation*, Edition Bayard, Paris, 1997, p.13

<sup>2</sup> MORANDI, Franc, *Philosophie de l'éducation*, Nathan, 2000, p.33

Les psychologues accordent que si l'apprenant en difficulté, en l'occurrence celui du FLE; est convaincu que l'école y compris l'enseignant, a pour but de favoriser les apprentissages, voire les échanges et les confrontations en classe, il va tenter de s'approprier une stratégie efficace, et l'apprenant en réussite prendra conscience de ce qu'il sait.

### **III.3.2. Dimension familiale relative aux parents**

Dans sa classe, l'enseignant ne peut pas tout enseigner, il ne peut en effet accomplir sa mission si les parents ne prennent pas leurs responsabilités et tâches, ce sont eux qui motivent leur enfants en leur inculquant des habitudes de travail régulières et en leur apprenant à justifier leur points de vue, notamment leur actes et paroles librement. Ceci dit, les caractéristiques culturelles et sociales de la famille exercent une grande influence sur la réussite scolaire des enfants, en général, et celui de l'art d'argumenter oralement en particulier.

L'imitation des parents, selon les spécialistes de la psychologie humaine, qu'ils soient cultivés ou pas est une étape essentielle du développement de la personnalité et l'acquisition des comportements scolaires; l'enfant grandit en cherchant à imiter l'adulte, en cherchant à s'identifier à lui, le père et la mère étant les plus proches, sont les meilleurs à faire ce qu'ils font, à éviter ce qu'ils évitent. C'est ainsi que tout enfant sait assez vite, et en tout cas spontanément, changer de discours selon qu'il essaie de convaincre son père ou sa mère.

La naissance ou le développement de l'argumentation, au sein de la famille supposent la liberté et la subjectivité. Liberté de penser, liberté d'exprimer sa pensée; subjectivité dans la mesure où l'enfant choisit ses propres idées qui pourront être ou non agréées par la subjectivité de son interlocuteur, et comme généralement les enfants doivent plus ou moins suivre leurs parents et appliquer leur conseils, cela signifie que les familles doivent, elles aussi, disposer aussi bien des moyens, que la motivation nécessaires pour assumer leur tâche en dehors de l'école.

### **III.3.3. Dimension sociale relative à la société**

Apprendre aux apprenants à regarder leur environnement quotidien d'un autre regard c'est leur montrer qu'ils ne doivent pas accepter ce qu'on leur présente comme qu'on le leur présente, c'est-à-dire qu'il faut réfléchir d'une manière critique et savoir exprimer les opinions personnelles bien justifiées, ce qui constitue l'un des droits du citoyen d'un état démocratique dont les apprenants, les étudiants deviendront les membres à part entière.

C'est évident que tout individu vivant au sein d'un groupe quelconque subit tôt ou tard son influence, et peut par la même occasion être influent à son tour. Dans ce cadre, l'adolescent subit l'impact de son entourage tant familial, scolaire que social. Et comme cette société demande de l'école la formation d'un citoyen riche en valeurs, en vertus et en actes et cela par la maîtrise de l'art d'argumenter qui contribuera à l'épanouissement personnel des apprenants et à l'ouverture de leurs esprits d'où le développement d'une civilisation certaine.

Nul ne peut nier que: «*L'argumentation est une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées, des causes, à en combattre d'autres, et donc à transmettre à autrui sa pensée, ou à comprendre celle d'autrui*»<sup>1</sup>.

Ainsi, le développement de l'esprit critique de l'apprenant relève beaucoup plus du milieu social dans lequel il se développe avec des attitudes motivantes pour parvenir à un enseignement aussi délicat que celui de l'argumentation orale.

### **III.3.4. Dimension institutionnelle relative à l'enseignant**

Pour être efficace, une action d'enseignement exige d'une part que les apprenants vivent en vrai des situations sociales de ce qu'ils apprennent, d'autre part que des moments d'apprentissage systématiques leur soient proposés. C'est pourquoi, la préparation de l'enseignant pour une prise en charge d'une classe généralement, et celui qui est destiné à une classe de langue spécialement est devenu donc une nécessité.

Dans ses rapports avec le jeune lycéen en divers comportements, l'enseignant doit avoir de la clairvoyance et de la sagacité envers lui tout en tenant compte de (son âge, ses pré-acquis, son adolescence, son environnement, sa société, sa vision du monde ...) et réagir en sa faveur.

Un enseignant qui assure le délivrement d'un savoir aussi linguistique que culturel et communicationnel doit adapter son cours aux capacités de ses apprenants. En matière d'argumentation, notamment orale, les jeunes lycéens doivent étudier des thèmes d'actualité qui correspondent à un réel besoin.

Pour être plus efficace et motivant, l'enseignant (e) doit également chercher des exemples, des documents iconographiques, des enregistrements pour renforcer son enseignement.

---

<sup>1</sup> DE CASTERA, Florence et Bernard, *l'argumentation au lycée*, Ellipses, Paris, 2001, p.3

### **III.4. Concevoir des activités argumentatives en interaction**

#### **III.4.1. Choisir une activité motivante**

L'apprenant serait plus averti et aurait un rôle plus actif et plus de responsabilité à sa motivation et celle que l'enseignant lui a assuré au long du parcours par le choix d'activités sollicitant l'engagement désiré durant le parcours.

S'agissant des activités préparant à la maîtrise de l'échange / discours argumentatif, le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S propose un certain nombre d'activités de simulation dans lesquelles les apprenants «jouent» à argumenter à partir de places et des rôles préalablement définis, par exemple la situation de procès, une controverse, un conte, une fable ou encore une courte pièce de théâtre. Les activités considérées comme des atouts pour l'oral dans la mesure où elles facilitent la prise de parole et permettent également une prise de conscience de son corps, lèvent des blocages, donnent de l'aisance dont la joie et le plaisir sont le moteur. On peut tout aussi bien envisager des exercices, sortes de gammes argumentatives qui donneront des problématiques appropriées à la classe et définiront la stratégie la plus efficace, la plus habile pour marquer les esprits par des effets de logique, de présentation et des procédés oratoires.

#### **III.4.2. L'exploration de l'activité d'argumentation**

Dans une forme plus élaborée, la prise de position peut être accompagnée d'une justification. On donne des raisons, des arguments, à l'appui de sa prise de position. Mais argumenter, c'est non seulement donner des raisons, mais négocier cette justification par rapport à un interlocuteur dont les prises de positions peuvent être différentes et considérées quelque part comme légitimes, c'est admettre que sur une question donnée il puisse exister d'autres positions que la sienne propre. C'est donc être capable de se décentrer pour reprendre ici une terminologie piagétienne. Dimension fondamentalement dialogique de l'acte d'argumentation qui trouve plus aisément son expression en situation d'échange oral qu'à l'écrit dans lequel l'absence physique d'interlocuteur peut faire perdre de vue à l'apprenant-scripteur cette dimension de l'échange argumenté.

Partant du présupposé que l'activité argumentative en interaction verbale peut informer sur des opinions, des jugements et des référentiels argumentatifs des apprenants, l'analyse fine de l'activité choisie consiste à mettre en exergue les caractéristiques de base de cette activité:

### **III.4.2.1. Trouver une problématique**

Pour pouvoir problématiser un sujet, il faut être capable de l'interroger pour en faire susciter des problèmes qu'il faut savoir bien articuler et hiérarchiser. On peut définir le problème comme une question à résoudre qui sollicite à une discussion. Une problématique est donc un ensemble de problèmes, ou bien une question bien posée parce que déjà bien réfléchie.

Après avoir bien compris le sujet, on réfléchit aux domaines d'application concernés ce qui fait penser aux arguments et aux exemples utilisables. Si le sujet est bien étudié, on peut formuler la question qui va influencer l'organisation de l'argumentation.

### **III.4.2.2. Constituer la liste des arguments**

L'argument est une stratégie qui consiste à opposer à un adversaire ses propres paroles ou ses propres actes. Il s'agit de discréditer la personne plutôt que la position qu'elle défend. L'idéal est bien de montrer la contradiction entre les propos et les agissements.

La liste des arguments est autrement appelée un argumentaire, il s'agit d'un ensemble d'arguments préparés pour l'utiliser dans un travail écrit ou oral. Pour constituer un bon argumentaire, il faut être sûr de quoi l'on parle. Ceci dit, il existe plusieurs types d'arguments:

- *L'argument d'autorité*: On fait référence à une autorité politique, morale, scientifique reconnue et experte.
- *L'analogie* qui consiste à comparer deux faits, deux situations pour en déduire une valeur explicative.
- *Les rapports de cause à effet*: Tel phénomène entraîne tel autre phénomène selon le postulat du déterminisme.
- *Les avantages et les inconvénients*: Recherche des effets sur différents plans.
- *Utilisation des données scientifiques, historiques, numériques*: En principe elles sont irréfutables.
- *Par généralisation*: A partir d'un ou deux exemples, on généralise.
- *Arguments des paliers* : Les efforts, les sacrifices font parvenir à un palier, avec les premiers résultats positifs, et ainsi de suite jusqu'au résultat final.
- *Prise à témoin* : Recherche de l'accord du destinataire.

### III.5. La réalisation des activités argumentatives en interaction

#### III.5.1. Introduire

«*Introduire la clé, la tourner dans la serrure, ouvrir (...) toute introduction a bien ce rôle de déclic puis d'ouverture à une réalité, à un problème nouveau*»<sup>1</sup>. Chacun utilise l'introduction dans la communication tous les jours et tout à fait naturellement, parfois sans qu'on s'en rende compte.

L'introduction sert à introduire le sujet qu'on va traiter. Elle doit capter l'attention de l'interlocuteur et lui montrer l'importance du sujet et de la problématique abordées. Toute introduction doit être présentée dans un style clair et remplit trois grandes fonctions :

- **Accrocher** : Il s'agit d'attirer l'attention en soulignant l'importance et l'actualité du sujet, éveiller la curiosité de l'interlocuteur en lui montrant l'importance de la question traitée pour lui-même. «*Introduire souvent, c'est séduire*»<sup>2</sup>.

- **Présenter** : Il faut présenter le problème mais brièvement, on peut encore éventuellement présenter une série de documents, etc. On met en problématique le sujet sous la forme d'une question directe ou indirecte.

- **Annoncer** : On signale les différentes parties du discours, c'est-à-dire, on annonce les principales idées du sujet abordé.

#### III.5.2. Savoir expliquer

«*Expliquer, c'est donner à quelqu'un les moyens de comprendre un mot, une situation, un phénomène, un fonctionnement*»<sup>3</sup>. Pour expliquer, il faut tenir compte du destinataire et employer tel type et tel niveau qui correspondent à son âge, son niveau culturel et ses besoins. Une explication répond à des questions : (Qu'est-ce que c'est ? pourquoi ? ...). Souvent, il est bien de dire pourquoi tout cela.

Pour faciliter la compréhension d'une explication, on peut utiliser des exemples illustrant, des comparaisons qui d'un fait inconnu avec un fait connu et surtout choisir les mots appropriés au public (enfants, adultes, spécialistes, ...).

#### III.5.3. Livrer une opinion

«*L'opinion? C'est tantôt un jugement rationnel, issu d'un raisonnement, ou une hypothèse crédible, tantôt un sentiment, une croyance, une réaction peu raisonnée. L'opinion, toujours, a le caractère d'une conviction personnelle et intime, même si parfois,*

---

<sup>1</sup> PEYROUTET, Claude, *Expression Méthodes et Techniques*, Editions Nathan, paris, 1992, p.16

<sup>2</sup> Idem

<sup>3</sup> Ibid., p.141

*un doute subsiste*»<sup>1</sup>.

En effet, ce qui aide à découvrir une opinion, c'est la présence des modalisateurs qui sont les mots ou les expressions qui expriment le degré de certitude dans l'énonciation des idées du locuteur. A ce titre, ils indiquent le soutien gradué de son énoncé: si, pour lui, ces idées sont vraies, douteuses ou fausses.

| <b>LES MODALISATEURS</b>    |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Ils peuvent être ...</b> | <b>Certitude</b>  | <b>Incertitude</b>   |
| Adjectifs                   | Sûr, certain, inévitable, clair, évident                            | Douteux, incertain<br>vraisemblable, probable, possible ...                  |
| Adverbes                    | Assurément, forcément, réellement, certainement, incontestablement. | Vraisemblablement, peut-être, probablement ...                               |
| Expressions toutes faites   | A coup sûr, sans aucun doute, de toute évidence ...                 | Selon toute vraisemblance, à ce qu'on dit, je ne sais quel ...               |
| Verbes d'opinion            | Assurer, affirmer, certifier, admettre ...                          | Penser, croire, douter, supposer, souhaiter, espérer, prétendre, sembler ... |
| Verbes impersonnels         | Il paraît clairement que, il est sûr que ...                        | Il se peut que, il semble que, il est possible que ...                       |

#### **III.5.4. Justifier, présenter les arguments**

Argumenter, c'est tout à la fois gérer des arguments favorables à sa propre position et des arguments opposés (contre-arguments). D'où une grande complexité dans la gestion des interactions verbales. Dans une production spontanée, non élaborée, l'apprenant transcrit les arguments au fur et à mesure qu'il les récupère en mémoire, sans mise en perspective particulière, selon une gestion au coup par coup qui engendre un effet de liste. Or argumenter, c'est aussi planifier, mettre en perspective les arguments en fonction de la finalité assignée, c'est être capable de convoquer des contre-arguments et de les réfuter.

<sup>1</sup> DECASTERA, Florence et Bernard, op.cit., pp. 37-38



### III.5.5. Relier les idées

Comme aucune interaction verbale argumentative ne peut se réduire à une simple suite des idées, il faut y introduire les connexions logiques par des mots de liaison. Les liens entre les idées sont exprimés par les connecteurs logiques qui peuvent être de nature différente: adverbess, locutions adverbiales, conjonctions de coordination ou de subordination ...

Contrairement à l'opérateur argumentatif défini comme «un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce contenu»<sup>1</sup> tel que ne ... que/ peu/ un peu/ puisque/à peine/ même ..., le connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction, adverbe, locution adverbiale, groupe prépositionnel, interjection, etc.) qui articule deux ou plusieurs énoncés intervenant dans une stratégie argumentative unique tel que mais, car, alors, doc, etc.

Voici une liste des articulateurs logiques avec spécification de la relation qu'ils expriment et leur fonction dans le raisonnement :

| Connecteurs logiques  | Relation logique    | Fonction   |
|---|---------------------|--|
| Et, de plus, d'ailleurs, d'autre part, en outre, puis, de surcroît, voire, en fait, tout au moins/ tout au plus, plus exactement, à vrai dire, encore, non seulement, mais encore, encore ... | Addition, gradation | Permet d'ajouter un argument ou un exemple nouveaux aux précédents |
| Ainsi, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de, par exemple, d'ailleurs, en particulier, notamment, à ce propos ...   | Illustration        | Permet d'éclairer son ou ses arguments par des cas concrets.       |
| En réalité, c'est-à-dire, en fait, plutôt, ou, ou bien, plus exactement, à vrai dire ...  | Correction          | Permet de préciser les idées présentées.                           |
| Aussi ... que, si ... que, Comme, autant que, autant, de même que, de la même façon, parallèlement, pareillement, semblablement, par analogie, selon, plus que/ moins que ...                 | Comparaison         | Permet d'établir un rapprochement entre deux faits.                |

<sup>1</sup> J.MOECHLER 1985, op.cit., p. 62

|  |                |   |
|--|----------------|---|
| Car, c'est-à-dire, en effet, en d'autres termes, parce que, puisque, de telle façon que, en sorte que, ainsi, c'est ainsi que, non seulement, mais encore...               | Justification  | Permet d'apporter des informations pour expliciter et préciser ses arguments.               |
| Car, parce que, puisque, par, grâce à, en effet, en raison de, du fait que, dans la mesure où, sous prétexte que   | Cause          | Permet d'exposer l'origine, la raison d'un fait.  |
| Premièrement, deuxièmement, puis, ensuite, d'une part, d'autre part, non seulement, mais encore, avant tout, d'abord, en premier lieu ...                                  | Classification | Permet de hiérarchiser les éléments présentés dans l'argumentation.                         |
| Afin que, en vue de, de peur que, pour que ...   | Finalité       | Permet de présenter le but de son argument.   |
| Après avoir souligné, passons maintenant à ...   | Transition     | permet de passer d'une idée à une autre.  |
| Malgré, en dépit de, quoique, bien que, quelque soit, même si, ce n'est pas que, certes, bien sûr, il est vrai que, toutefois ...  | Concession     | Permet de constater des faits opposés à sa thèse en maintenant son opinion.                 |
| Soit ... soit, ou ... ou, non seulement ... mais encore, l'un ... l'autre, d'un côté ... de l'autre  | Alternative    | Permet de proposer les différents choix dans une argumentation.                             |
| Mais, cependant, en revanche, alors que, pourtant, tandis que, néanmoins, toutefois, au contraire, pour sa part, d'un autre côté, or, en dépit de, au lieu de, loin de ... | Opposition     | Permet d'opposer deux faits ou deux arguments, souvent pour mettre l'un des deux en valeur. |
| Autant dire que, presque, si l'on peut dire, d'une certaine manière, sans doute, probablement, apparemment, vraisemblablement ...  | Approximation  | Permet d'opposer deux faits ou deux arguments, souvent pour mettre l'un des deux en valeur. |
| Ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, si bien que, de sorte que, donc, en effet,  | Conséquence    | Permet d'énoncer le résultat, l'aboutissement   |

|  |            |  |
|--|------------|--|
| tel que, au point que, alors, par conséquent, d'où, de manière que, de sorte que ...   |            | d'un fait ou d'une idée.                                     |
| En guise de conclusion, pour conclure, en conclusion, enfin, en définitive, finalement.  | Conclusion | Permet d'achever son argumentation.                          |
| Si, à supposer que, en admettant que, probablement, sans doute, apparemment, au cas où, à la condition que, dans l'hypothèse où. | Condition  | Permet d'émettre des hypothèses en faveur ou non d'une idée. |

### III.5.6. Utiliser les exemples

«Utiliser un exemple, c'est revenir au concret et faciliter le contact avec l'interlocuteur»<sup>1</sup>. Cette citation nous montre la raison pour laquelle des exemples sont si importants dans les débats et les exercices scolaires.

Il existe plusieurs types d'exemples qui peuvent avoir deux fonctions différentes. Ceux qui servent pour argumenter représentent deux fonctions différentes mises dans le tableau <sup>2</sup>:

| Deux fonctions d'argumentation  |   |
|---|---|
| L'exemple comme partie prenante d'un jugement   | L'exemple-idée  |
| Ainsi, pour montrer que l'art peut «cimenter un groupe humain, on citera la cathédrale gothique».<br>Rapport jugement / exemple : abstrait / concret. | L'enseignement est si riche d'enseignement qu'il double l'argument.<br>Ainsi, l'exemple de la fin tragique d'un drogué prouve la nocivité de la drogue.<br>Rapport jugement / exemple : abstrait / concret. |

On peut utiliser des exemples pris dans sa vie personnelle, dans le passé ou dans les différents secteurs de la vie collective. Un exemple suit ou précède toujours une idée,

<sup>1</sup> PEYROUTET, Claude, 1992, op.cit., p.104

<sup>2</sup> Idem

sinon, il sera un simple fait comme l'exemple est tout simplement un rappel assez bref d'un fait chargé de signification, il ne doit pas se transformer en discours.

### **III.5.7. La dimension dialogique de l'argumentation dans les échanges interactifs**

Que l'argumentation s'effectue à l'oral ou à l'écrit, elle reste de nature fondamentalement dialogique. Il n'existe d'argumentation que dans l'échange, que celui-ci soit réel, les interlocuteurs étant co-présents ou virtuels, dans le cadre d'une argumentation écrite. Aussi importe-t-il d'engager dans les classes toutes sortes d'activités qui sensibilisent les apprenants à cette dimension dialogique, depuis les situations d'échange oral jusqu'à l'échange écrit dans lequel l'apprenant devra intérioriser cette logique d'échange et la rendre perceptible dans son texte.

L'échange des questions et des réponses est la situation de communication par excellence. Il se pratique en classe, entre les apprenants et l'enseignant, aussi qu'entre les apprenants eux-mêmes.

Les échanges interactifs portent sur des problèmes authentiques. Ils sont initiés par les consignes de l'enseignant et guidés par les tâches consignées. Envisager des activités argumentatives plus contraintes permettra aux apprenants de travailler de façon plus délibérée sur la dimension dialogique de l'échange. Par exemple<sup>1</sup>:

Présenter une objection

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B soulève une objection tout en concédant : OUI, MAIS.

Approuver avec réserve.

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B approuve, sous réserve : OUI, A CONDITION QUE.

S'opposer, sous condition

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose: NON, SAUF SI/ A MOIS QUE.

S'opposer de façon définitive

- L'apprenant A présente un point de vue.
- L'apprenant B s'oppose absolument : Non
- L'apprenant A concède : OUI, MAIS.
- L'apprenant B renchérit dans son opposition : NON ET MEME SI, NON QUAND MEME.

---

<sup>1</sup> VIGNER, Gérard, *Parler et convaincre*, Hachette, Paris, 1979, pp. 92-93

### **III.5.8. Conclure**

La conclusion marque la fin de la réflexion mais elle n'en est pas un verrouillage total. Il ne faut pas confondre conclusion et résumé. Une conclusion doit contenir une synthèse de l'analyse. On se concentre donc sur les éléments essentiels de l'argumentation et on les récapitule, ce qui permettra de situer le sujet dans une perspective plus vaste et adroitement prolonger la réflexion.

## **Conclusion**

Réfléchir sur l'importance de l'argumentation dans l'apprentissage oral au secondaire, c'est inciter l'apprenant à expliquer comment il a procédé et pourquoi il a abouti à tel résultat car inciter les apprenants à développer leur points de vue sous-entend qu'on le considère comme des personnes à part entière dont le jugement n'est pas moins intéressant que celui des adultes.

Aujourd'hui, on admet que le développement de la pensée et du langage sont dans une relation de dépendance. En effet, le développement cognitif de l'apprenant évolue dans la dépendance de celui de son langage. L'entrée de l'apprenant dans la pensée conceptuelle étant garantie par la pensée verbale, on voit combien l'élaboration de l'argumentation se situe au carrefour des deux acquisitions fondamentales de l'être humain. En s'emparant du langage, l'apprenant construit sa personnalité, se pensée et ses relations aux autres.

L'argumentation suit cette évolution car accéder à la conduite argumentative suppose le développement conjugué de la pensée et du langage. Dès le plus jeune âge, l'enfant doit avoir le droit de parole, c'est-à-dire la possibilité d'élaborer et de traduire sa pensée grâce à des moyens les plus diversifiés possibles que les adultes ont à charge de lui présenter. Dans ce processus d'interaction, l'apprenant est amené à se représenter ce qu'on attend de lui, à limiter la part d'implicite contenue dans son discours et donc à progresser. Il semble également que, dans les conversations, les apprenants en l'occurrence les jeunes lycéens justifient leur point de vue de façon spontanée. De même la diversité des offres verbales proposées est un gage de réussite. Ici encore, on voit comment le développement de l'argumentation est lié à ces interactions qui incitent les apprenants à verbaliser leurs pensées de manière de plus en plus structurée. En effet, les écouter se manifester dans les débats sur les thèmes de société, les voir réagir lorsque les enjeux d'une décision les touchent suffit pour se rendre compte de l'importance des adultes dans cet apprentissage du penser-parler. Cela explique que les comportements, les représentations se construisent à partir de celles des autres: par rapport d'influence, on peut penser que les représentations collectives engendrent les représentations individuelles, et que les identités collectives engendrent alors l'identité individuelle.

Pour être efficace, l'apprentissage des stratégies argumentatives doit prendre place dans des échanges interactifs organisés, qui amèneront les apprenants à mettre en œuvre des conduites de discours plus structurées que celles qu'ils pourraient être tentés d'adopter spontanément. Ces débats peuvent porter sur des problèmes authentiques ou être organisés

dans le cadre de simulation. Dans la perspective du débat, réel ou simulé, on peut privilégier les objectifs suivants qui permettront aux apprenants de définir la stratégie la plus efficace, la plus habile pour:

- faire connaître sa position, sa thèse,
- la faire admettre à un auditoire,
- ébranler des contradicteurs, faire douter un adversaire, faire basculer les indécis,
- contredire une thèse opposée, critiquer une position contraire ou éloignée,
- concéder ce qui peut être considéré comme recevable dans les propos de l'interlocuteur,
- se mettre en valeur,
- servir une cause, un parti, une foi ....
- Savoir toucher son interlocuteur.

Ainsi, Michel Pagé, cité par Denise Gaudet, affirme: *«Rien n'est plus fascinant que les interactions entre les jeunes élèves qui se questionnent les uns les autres, qui s'obligent à expliquer ou à justifier leurs idées»*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> GAUDET, Denise, *la coopération*, les éditions de la chamelière/ Mc Graw-Hill, Montréal, Québec, 1998, p.15

PARTIE

PRATIQUE



# CHAPITRE IV

*Cadre général et déroulement  
de l'expérimentation*

## **Introduction**

Dans l'intérêt d'atteindre les objectifs de notre expérimentation, nous avons estimé que celle-ci se concentrera essentiellement sur ce qui se fait sur terrain c'est-à-dire à l'intérieur d'une classe de langue.

C'est dans le prolongement de cette vision que notre expérimentation portera sur l'amélioration de l'oral des apprenants en envisageant les stratégies argumentatives comme moyen nécessaire qui permet une meilleure prise de parole. Ceci dit, les activités que nous proposons n'altèrent en aucun cas les objectifs d'enseignement/apprentissage tracés par les programmes des directions de l'enseignement secondaire, notamment des stratégies argumentatives à l'oral.

## **Fiche descriptive**

- Corpus : apprenants de deuxième année secondaire -sciences (2 AS.S)
- Nombre : 32 apprenants
- Nature de la classe : apprenants de même âge, arabophones
- Durée de l'expérimentation : 15 séances en 08 semaines à raison de 2h/ semaine

## ***Connaître les apprenants***

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation est une classe hétérogène de 2<sup>ème</sup> année secondaire au lycée de Hammam Sokhna (dans une Wilaya de l'intérieur du pays : Sétif).

Les apprenants de cette classe vivent dans un espace semi-rural, la plupart d'entre eux demeurent dans de petits villages isolés, parfois éloignés du lycée. Certains d'entre eux vivent des situations familiales qui ne permettent pas une insertion facile dans la société et par conséquent au sein de la micro société qu'est : l'école.

Les parents de ces apprenants sont surtout des paysans ou employés arabophones modestes. Ceci nous renseigne sur le niveau et les possibilités de suivi des parents et leur participation à l'adaptation de leurs enfants au programme proposé en langue française à ce niveau là.

La classe est de dominante féminine, puisqu'elle compte vingt et une filles et onze garçons intéressés mais agités, et le problème est souvent de parvenir à gérer leur hétérogénéité.

Comme l'a souligné le conseil de classe du premier trimestre, cette classe n'a pas réussi à former un véritable groupe -classe. Les différents professeurs se trouvent confrontés à un groupe disparate, composé pour une part d'apprenants faibles et peu autonomes, et à l'opposé d'une tête de classe d'un bon niveau mais qui ne parvient pas à imprimer une dynamique au groupe. La classe est ainsi tiraillée entre deux pôles, et le groupe des apprenants d'un niveau moyen ne représente pas une force suffisante pour imposer son rythme au groupe.

Le choix d'une problématique concernant l'oral s'est imposé comme une nécessité face à cette classe. L'enjeu a ainsi été de parvenir, non pas à étouffer l'activité des apprenants, mais à la canaliser pour la rendre constructive et productive.

#### **IV.1. La mise en route de l'expérimentation**

##### **Séances N°1 et N°2 : Pré-test**

**Durée :** 02 heures (1h/ séance)

##### **Description de l'action**

Nous avons mis en place deux séances consacrées à un pré-test réalisé auprès de tous les apprenants. Au cours de la première séance, consacrée à l'expression écrite, les apprenants doivent rédiger un court texte sur le sujet proposé : « La pratique sportive régulière a des avantages et des inconvénients » Quel est votre avis ?

Lors de la deuxième séance réservée à l'expression orale, nous demandons aux apprenants d'exprimer leur point de vue sur le même sujet proposé pour voir jusqu'où peuvent aller leurs compétences à l'oral.

En ce qui concerne la méthode d'approche que nous avons adoptée pour faire l'enregistrement des prestations des apprenants est de laisser le magnétophone devant les locuteurs en leur expliquant qu'ils seraient enregistrés. Ce travail de dépouillement a exigé plusieurs heures d'écoute et de transcription, cette dernière a mis en relief les pauses et les phrases incomplètes.

**Modalité de travail :** Travail individuel écrit d'abord, puis oral.

##### **Regard sur les actions**

##### **Séance d'expression écrite**

- a. **Le thème :** Nous remarquons que, globalement, les apprenants trouvent le thème accessible et abordable.
- b. **Le suivi du travail :** Le fait que les apprenants repèrent un choix dans la question, le travail est bien reçu.
- c. **L'organisation du travail :** Chaque apprenant travaille individuellement et semble avoir mieux conscience du caractère constructif de l'écrit.

##### **Séance d'expression orale**

- a. **Le thème :** Il paraît accessible à tous les apprenants.
- b. **Le suivi du travail :** Lors d'échanges avec les apprenants, nous avons été frappée par leur manque d'intérêt pour l'oral. Ils pensent que prendre la parole, c'est s'exposer, prendre le risque, d'être jugé, d'être contredit et fait émerger des différences phonétiques, lexicales et syntaxiques dont ils ont conscience et qui jouent le rôle de frein dans la participation orale.
- c. **L'organisation du travail :** Chaque apprenant tente d'exprimer ses idées, voire son point de vue personnel quant au sujet proposé.

## **Bilan du pré-test**

### **A l'écrit**

Les copies sont ramassées<sup>1</sup> et plus tard corrigées. Dans l'évaluation nous nous sommes intéressée à :

- La structure du texte (type argumentatif),
- La présence des connecteurs,
- La cohérence textuelle,
- Aux idées et connaissances des apprenants.

Après évaluation, nous avons pu dégager ce qui suit :

- 07 apprenants ont mis un titre au texte ;
- 11 apprenants ont été capables de produire un texte argumentatif assez cohérent.
- 05 apprenants ne sont pas en mesure de justifier leur choix ;
- 09 apprenants arrivent à constituer des paragraphes, souvent les phrases sont courtes.
- Le texte produit par les apprenants varie entre 8 et 15 lignes.
- Le nombre d'articulateurs logiques et de modalisateurs caractéristiques de l'argumentation varie entre 0 et 11 dont les plus dominants sont : mais, donc, parce que, malgré, cependant, il est vrai, certes.
- En ponctuation, le point et la virgule dominant. Dans 15 copies la ponctuation est existante.
- Les apprenants, dans leur ensemble, ne manquent pas d'idées, ils s'expriment toujours en utilisant « je ».
- L'introduction se manifeste généralement par une définition, et la conclusion par un point de vue personnel.
- 10% des apprenants développent plusieurs arguments en présentant des exemples.
- 60% des apprenants argumentent.
- 10% affirment leur prise de position et leur opinion.
- 20% affirment qu'il y a des avantages et des inconvénients.

---

<sup>1</sup> Annexe 1, pp. 127-131

## **A l'oral**

Dans l'évaluation de l'oral<sup>1</sup>, nous nous sommes intéressée à :

- La prise de parole.
- Structure logique.
- Exemples,
- Modalisateurs,
- Articulateurs logiques,
- Vocabulaire,
- Cohérence,
- Langue,
- L'audibilité de la voix,
- L'attitude corporelle.

Nous remarquons qu'à l'oral, les apprenants présentent des difficultés à parler, voire à argumenter. Après évaluation, nous avons pu dégager ce qui suit :

- 04 apprenants ont été capables de produire oralement un texte argumentatif assez cohérent.
- 11 apprenants ne citent que les avantages ou les inconvénients ;
- 05 apprenants utilisent de manière anarchique le genre et le nombre ;
- 04 apprenants emploient les temps, les modes et les auxiliaires de manière insouciant ;
- 08 apprenants marquent des pauses silencieuses gênantes et construisent des phrases inachevées;
- La plupart des apprenants s'expriment toujours en utilisant le « je ».
- L'introduction se manifeste généralement par une définition ou bien les apprenants se prononcent directement pour ou contre, ou commencent par les avantages et laissent les inconvénients en dernier.
- Pour l'évaluation du pré-test, nous établissons cette grille d'évaluation de l'oral, pour toute la classe.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe 1, pp. 127-131

CHAPITRE IV : *Cadre général et déroulement de l'expérimentation*

| Nbre des apprenants | Noms des apprenants | Critères de performances |          |       |       |           |      |      |      |                    |                  | Note | observations     |
|---------------------|---------------------|--------------------------|----------|-------|-------|-----------|------|------|------|--------------------|------------------|------|------------------|
|                     |                     | Prise de parole          | Stru.log | Exple | Modal | Arti.log. | Voc. | Coh. | Lgue | Audibi.de la voix. | Attit corporelle |      |                  |
| 01                  | Zahra               | 1                        | 1,5      | 0     | 0     | 1         | 1    | 1,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 8,5  | Insuffisant      |
| 02                  | Yacine              | 2                        | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 1,5  | 0,5  | 0,5                | 0                | 9    | Résultat partiel |
| 03                  | Rima                | 1,5                      | 2        | 1     | 1,5   | 1         | 1    | 1    | 0,5  | 0,5                | 0                | 10   | Moyen            |
| 04                  | Imed                | 2                        | 1,5      | 1     | 1     | 1         | 1    | 1    | 0,5  | 2                  | 1                | 12   | A. bien          |
| 05                  | Manel               | 1                        | 1        | 0     | 0     | 0,5       | 0,5  | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 06   | Mauvais          |
| 06                  | Housseem            | 1                        | 1        | 1     | 0     | 0         | 1    | 1    | 0,5  | 1                  | 0,5              | 07   | Mauvais          |
| 07                  | Assia               | 1                        | 1        | 0     | 1     | 0         | 1    | 0,5  | 0,5  | 1                  | 0                | 06   | Mauvais          |
| 08                  | Zineb               | 1,5                      | 1        | 0     | 0     | 1         | 1    | 0,5  | 0,5  | 1,5                | 0,5              | 7,5  | Insuffisant      |
| 09                  | Leila               | 1                        | 0,5      | 1     | 0,5   | 0         | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 07   | Mauvais          |
| 10                  | Saleh               | 1,5                      | 0,5      | 0     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 2                  | 1                | 09   | Résultat partiel |
| 11                  | Raoudha             | 1                        | 0,5      | 1     | 0     | 1         | 0,5  | 0,5  | 1    | 1                  | 0                | 6,5  | Mauvais          |
| 12                  | Warda               | 1,5                      | 1,5      | 1     | 1     | 2         | 1    | 1    | 0,5  | 2                  | 1                | 12,5 | A. bien          |
| 13                  | Kheïra              | 2                        | 1,5      | 1     | 0,5   | 1         | 1,5  | 1    | 1    | 2                  | 1                | 12,5 | A. bien          |
| 14                  | Youcef              | 1                        | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 0,5  | 0,5  | 1    | 1                  | 1                | 8,5  | Insuffisant      |
| 15                  | Nacereddine         | 2                        | 2        | 1     | 1     | 1,5       | 1    | 1    | 1,5  | 0,5                | 1                | 12,5 | A. bien          |
| 16                  | Yamina              | 1                        | 1        | 0     | 0     | 0,5       | 1    | 0,5  | 0,5  | 1                  | 0,5              | 06   | Mauvais          |
| 17                  | Fouzia              | 2                        | 1,5      | 1     | 1,5   | 2         | 1    | 2    | 1    | 1                  | 1                | 14   | Bien             |
| 18                  | Sarah               | 1                        | 1        | 1     | 0     | 0,5       | 0,5  | 1    | 0,5  | 0,5                | 1                | 07   | Mauvais          |
| 19                  | Farid               | 2                        | 1        | 0     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 0,5  | 2                  | 1                | 9,5  | Résultat partiel |
| 20                  | Khaoula             | 1                        | 1        | 0     | 0     | 1         | 0,5  | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 6,5  | Mauvais          |
| 21                  | Wided               | 1,5                      | 1        | 1     | 0,5   | 0         | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 08   | Insuffisant      |
| 22                  | Nacima              | 2                        | 0,5      | 0     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 2                  | 1                | 9,5  | Résultat partiel |
| 23                  | Hadjer              | 2                        | 0,5      | 1     | 0,5   | 0,5       | 0,5  | 0,5  | 1    | 2                  | 0                | 8,5  | Insuffisant      |
| 24                  | Khallil             | 1                        | 1        | 1     | 0     | 0,5       | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 7,5  | Insuffisant      |
| 25                  | Amel                | 1                        | 0,5      | 0     | 0,5   | 1         | 1    | 1    | 0,5  | 1                  | 0,5              | 07   | Mauvais          |
| 26                  | Nadjmeddine         | 2                        | 1        | 1     | 1     | 0,5       | 1    | 0,5  | 0,5  | 1,5                | 1                | 10   | Moyen            |
| 27                  | Imen                | 2                        | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 0,5                | 0                | 8,5  | Insuffisant      |
| 28                  | Syhem               | 1                        | 1        | 1     | 0,5   | 0,5       | 1,5  | 0,5  | 0,5  | 2                  | 1                | 9,5  | Résultat partiel |
| 29                  | Salaheddine         | 2                        | 0,5      | 1     | 0,5   | 0,5       | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 8,5  | Insuffisant      |
| 30                  | Soraya              | 1                        | 1        | 0     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 0,5  | 1                  | 0,5              | 07   | Mauvais          |
| 31                  | Khaled              | 2                        | 1,5      | 1     | 1     | 1         | 1    | 1,5  | 1    | 2                  | 1                | 13   | A. bien          |
| 32                  | Chahra              | 1                        | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 1                | 09   | Résultat partiel |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Performances en % ou moyenne des notes obtenues</b></p> | <p><b>Moyenne des notes obtenues</b> 8,85 = 44 ,25 %</p>  |
| <p><b>Commentaires</b></p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- certains apprenants notamment les filles se montrent réticents et refusent de parler;</li> <li>- Les apprenants manquent de concentration en ce qui concerne la cohérence ;</li> <li>- Ils n'illustrent pas assez ;</li> <li>- Les modalisateurs et les articulateurs logiques sont rarement utilisés ;</li> <li>-il y a des apprenants qui ont un bon vocabulaire et malgré les erreurs syntaxiques, orthographiques, la langue reste assez convenable ;</li> <li>- La plupart des apprenants ne s'impliquent pas physiquement dans leurs présentations.</li> </ul> |

**Remarque :**

Cette grille est inspirée de [w.w.w.lettres.net/pdf/methodes/oral-argumentatif.pdf](http://w.w.w.lettres.net/pdf/methodes/oral-argumentatif.pdf)  
 Consulté le: 16/02/2008

**Barème:**

- |                          |                              |                            |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| 1. Prise de parole: 2    | 4. Modalisateurs: 2          | 7. Cohérence: 2            |
| 2. Structure logique : 3 | 5. Articulateurs logiques: 2 | 8. Langue: 2               |
| 3. Exemples: 2           | 6. Vocabulaire: 2            | 9. Audibilité de la voix:2 |
|                          |                              | 10. Attitude corporelle:1  |

En faisant précéder l'exercice oral par une préparation écrite, nous pensons à une interactivité entre ces deux pratiques, qui, lorsqu'elles sont judicieusement convoquées, s'appellent l'une l'autre et s'enrichissent mutuellement au lieu de se faire obstacle. De ce qui précède, ce pré-test nous révèle largement mais essentiellement les difficultés de ces lycéens quant à l'expression orale, dues à leur manque d'intérêt pour l'oral ou encore à la grande timidité de certains d'entre eux notamment les filles qui semblent moins sûres d'elles-mêmes pour prendre la parole et faire face à un auditoire.

Difficulté et presque défi face à cette classe, l'oral est de toute façon une activité indispensable qui voit son importance reconnue comme équivalente à celle de la lecture et de l'écriture. Ceci nous renvoie à prévoir des activités orales riches et profitables basées sur l'emploi des différentes stratégies argumentatives qui participent à la prise de parole des apprenants selon les critères scolaires.

### **Méthode et matériel expérimental**

Nous avons procédé à départager la classe en deux groupes, un groupe G1 : groupe expérimental qui bénéficiera d'un enseignement spécifique et un G2 : groupe contrôle, qui suivra un enseignement normal. Notre groupe expérimental se composera, donc, de 16 apprenants choisis de manière aléatoire, le but est d'avoir un groupe hétérogène avec différents niveaux. Nous avons, d'abord programmé des séquences didactiques, composées de plusieurs séances relatives à l'étude des différentes stratégies argumentatives, ensuite nous appliquerons un post-test sous forme d'un débat qui permettra de regrouper toutes les stratégies argumentatives étudiées par les apprenants.

Dans la présente partie pratique, on tentera d'expliquer les étapes de l'expérimentation notamment la présentation du corpus, l'analyse des enregistrements et l'exploitation des résultats.

Pour ce faire, nous avons informé les apprenants qu'ils seront filmés pendant le déroulement des séances. Les différents enregistrements vidéo ont eu lieu, essentiellement, entre la cinquième et la quinzième séance, soit de février à Avril 2008. L'œil de la caméra suit l'enseignante et les apprenants.

### **L'interdépendance des compétences de base travaillées**

#### ***Compréhension orale/ Expression orale***

Dans notre travail de recherche, le ciblage du travail sur la compréhension orale qui précède, d'ailleurs, l'expression orale consiste, d'abord à faire découvrir aux apprenants les différentes stratégies argumentatives à travers l'étude d'un support choisi, ensuite les amener à s'exprimer librement en situations réelles afin de favoriser la prise de parole et vaincre, précisément, ces handicaps et ce silence qui constituent un frein automatique à l'indispensable entraînement.

#### **L'aménagement de la classe**

La classe où s'est déroulée notre expérimentation, nous avons d'une part, opté pour un plan en U qui permettra à tous les interactants de se voir et de s'écouter lors du travail groupe-classe. D'autre part, nous avons procédé, lors des travaux de groupes, à regrouper les membres de chaque groupe autour d'une table. Les groupes doivent être un peu éloignés pour que les membres de chaque groupe puissent travailler sans être gênés.

#### **Le rôle de l'enseignant dans la situation d'apprentissage**

L'oral de l'enseignant est objet d'un travail particulier, qui est proche du théâtre. Il est crucial de savoir se mettre en scène, et de soigner sa diction, pour capter et garder l'attention des apprenants, ceux-ci, sont en effet un public exigeant, qui n'est pas acquis



d'avance, et auquel il faut faire sentir l'intérêt du cours, en s'impliquant physiquement dans sa présentation.

### **Formation des groupes**

Le travail de groupe consiste à conduire chaque apprenant vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en groupe et faire acquérir à chaque apprenant la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres, cela permet aussi d'intégrer une interaction parmi les quatre apprenants du même groupe. L'apprenant timide, réticent ou en difficulté arrive à donner son avis, son accord ou son refus.

La pratique de l'oral voire, l'organisation des activités interactionnelles exige le regroupement des apprenants. Il faut donc décider de la taille des groupes, du temps accordé à l'activité et de la répartition des apprenants.

### **La taille des groupes**

Nombre d'apprenants : 16

Nombre de groupes : 04

Nombre d'apprenants dans chaque groupe : 04 apprenants

### **La répartition des apprenants dans chaque groupe :**

Les résultats des recherches effectuées par Webb (1989), cité par Abrami<sup>1</sup>, donnent à penser que le travail de groupe est plus avantageux lorsque les niveaux de capacité sont proches que lorsqu'ils sont très éloignés. Ceci dit, un groupe homogène souffre de l'absence de points de vue extérieurs.

De par ce qui précède et selon leur niveau (excellent, moyen, faible), on suggère donc de former les groupes comme suit :

1<sup>er</sup> groupe: Formé de : - deux apprenants doués : **Imed** et **Warda..**

- deux apprenants moyennement doués : **Saleh et Rima**

2<sup>ème</sup> groupe: Formé de : - deux apprenants doués : **Nacreddine** et **Kheira**.

-deux apprenants peu doués : **Housseem** et **Zineb**

3<sup>ème</sup> groupe: Formé de : - deux apprenants moyennement doués:

**Nadjmeddine** et **Nacima**.

- deux apprenants peu doués : **Salaheddine** et **Khaoula**.

4<sup>ème</sup> groupe: Formé de : - deux apprenants doués : **Khaled** et **Fouzia**.

- deux apprenants moyennement doués : **Farid** et **Chahra**.

---

<sup>1</sup> PHILIP.C., Abrami et al, *l'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Les Editions de la Chenelière. Montréal, 1996, p. 68

## **IV.2. Les activités relatives à l'oral argumentatif**

**Séances N°3 et N°4 :** Apprendre aux apprenants les notions relatives à l'argumentation.

### **Objectifs**

1. Se familiariser avec le vocabulaire correspondant à l'argumentation.
2. Savoir faire la différence entre les notions liées à l'échange oral.

**Durée:** 2 heures (1 heure pour chaque séance).

### **Déroulement**

Le lexique facilite la compréhension et concourt à une expression juste et nuancée. La compétence peut se développer dans des activités portant sur le vocabulaire et à l'occasion des pratiques de communication orale et écrite.

A ce niveau, nous estimons que les apprenants doivent, pour le bon déroulement de leur apprentissage, connaître les notions inhérentes à l'argumentation et à l'échange oral. C'est pour cela qu'on a voulu tester en même temps leur préalable connaissance à propos de ces notions. Nous proposons une liste de mots dans chaque activité, cette dernière consiste à compléter le texte en remplissant soigneusement le vide par la notion qui convient. Dans le cas où les apprenants n'ont aucune connaissance préalable, cet exercice sera l'occasion pour eux d'acquérir de nouvelles notions ainsi que leurs définitions respectives. Les apprenants s'exercent à trouver des réponses pour ensuite faire la correction collective. Enfin chaque apprenant évalue son travail seul.

**Bilan :** Nous notons que les exercices<sup>1</sup> portant sur le vocabulaire de l'argumentation ont amené les apprenants à réfléchir sur l'intérêt de maîtriser certaines notions. Ils leur permettent également de découvrir des mots nouveaux qu'ils ne connaissaient pas auparavant ou des mots qu'ils entendaient mais dont ils ignoraient jusque-là le sens. Au début de ces exercices, les apprenants se sont heurtés à des difficultés vu leur méconnaissance de ces notions. Les seuls mots que les apprenants ont pu trouver sont : thème, thèse, arguments, exemples, problématique, opinion. Sur quinze mots, six seulement ont été reconnus. Pendant la correction, les apprenants ont été attentifs, cherchant souvent à trouver le mot juste. Ils essaient même de deviner et de donner une réponse au hasard qui s'avérera parfois juste, et comme l'ambiance de la classe s'est un peu améliorée, ils s'y intéressent de plus en plus et s'auto-évaluent.

---

<sup>1</sup> Annexe 2, pp. 132-133

**Séances N°5 et N°6:** Comprendre pour mieux s'exprimer oralement.

**Séance N°5**

**Support (1):** Affiche publicitaire.

**Objectifs**

1. Associer l'image à l'écrit pour en dégager la visée argumentative.
2. Repérer dans une affiche publicitaire les arguments destinés à donner envie, voire à convaincre le destinataire.
3. Identifier le rôle des articulateurs organisationnels qui structurent une argumentation.

**Durée:** 1 heure.

**Modalité de travail:** observation/ Identification/ Analyse.

**Séance N°6**

**Support (2):** Invitation publique.

**Objectifs**

1. Associer l'image à l'argumentation.
2. Formuler oralement des arguments convaincants à partir des différents éléments qui composent l'affiche.
3. Combiner plusieurs arguments à l'aide des articulateurs organisationnels.

**Durée:** 1 heure.

**Modalité de travail:** Travail collectif oral du groupe-classe, travail individuel écrit, puis vérification orale collective.

**Déroulement:** Comme la situation d'énonciation est importante dans les actes de parole. Il s'avère indispensable, pour saisir le sens des textes et des images, de présenter les séances prévues à la bibliothèque de l'établissement afin de créer une ambiance permettant aux apprenants d'entrer dans le sens des documents présentés. Dans notre cheminement vers une meilleure compréhension et une meilleure pratique de l'oral, nous consacrons la 1<sup>ère</sup> séance à la lecture d'une affiche publicitaire<sup>1</sup> considérée comme un genre socialement répandu, véhiculant des messages à caractère souvent publicitaire. Cette lecture exige une approche collective, et nous voyons bien que les apprenants disposent, à eux tous et à condition de savoir s'écouter et se répondre, de tous les éléments permettant d'en construire le sens. A ce titre, cet exercice nous amène à réfléchir sur le rôle de la compréhension avant de passer à l'expression orale.

---

<sup>1</sup> Annexe 3, pp 134-136

Il s'agit d'abord, dans la 1<sup>ère</sup> étape de cette séance, d'observer l'affiche dans sa globalité ensuite, de répondre aux questions suivantes : Que représente ce document ? d'où l'a-t-on tiré ? quand ? de quoi parle-t-on dans cette publicité ? à qui s'adresse-t-on ?

L'étape suivante consiste à demander aux apprenants de relire le texte qui accompagne les images pour repérer les arguments destinés à donner envie d'acheter le produit proposé, les articulateurs qui introduisent ces arguments et le but de ce texte en insistant sur l'intérêt d'utiliser les images qui illustrent le document.

Lors de la 2<sup>ème</sup> séance consacrée à la lecture d'une invitation publique<sup>1</sup>, nous nous appliquons aussi à interroger les apprenants sur la nature de cette invitation. A qui s'adresse-t-elle ? où et quand aura-t-elle lieu ?

Pour mieux évaluer la compréhension des apprenants, nous leur demandons de dire ce qui les incite à visiter la bibliothèque multimédia jeunesse en se servant des indices publicitaires et des articulateurs organisationnels déjà étudiés.

---

<sup>1</sup> Annexe 3, pp. 134-136

**Bilan :** La 1<sup>ère</sup> séance constitue un moment important, celui de préparer l'apprenant, en l'aidant à faire le point sur ses connaissances, à en acquérir de nouvelles, à aller plus loin. Le mode de présentation de l'affiche publicitaire, porteuse de nombreuses références, incite les apprenants à sortir de leur silence. Lors de la 1<sup>ère</sup> étape de la phase de compréhension, nous remarquons que 75% des apprenants semblent apprécier ce support et répondent plus ou moins facilement aux questions posées par l'enseignante.

Nous constatons également que le texte associé aux images amène 90% des apprenants à repérer facilement les arguments destinés à donner envie de convaincre le(s) destinataire(s), et à repérer avec justesse les trois articulateurs organisationnels qui les introduisent à savoir, « premièrement », « deuxièmement », « troisièmement ».

Nous avons été satisfaits de pouvoir poursuivre la séance le même jour. En effet, la phase de compréhension fait suite à une évaluation. Cette phase au cours de laquelle, après s'être entraînés, les apprenants présentent leurs arguments en utilisant seulement les références proposées dans le 2<sup>ème</sup> support représentant une invitation publique. Cette deuxième séance fait remarquer que, contrairement à la 1<sup>ère</sup> séance, les apprenants trouvent quelques obstacles à reformuler, à leur manière, les idées principales du document, notamment lorsqu'il s'agit de présenter les arguments qui incitent les gens à aller visiter la bibliothèque multimédia jeunesse. Ainsi nous notons que sur seize apprenants, sept seulement à savoir *Nadjemeddine, Salaheddine, Zineb, Houssam, Fouzia, Imed, Kheïra*, tentent de présenter ce qui donne envie d'accepter et de venir, et ce en se servant du programme proposé.

**Séances N°07 et N° 08:** Exprimer une opinion et la défendre.

**Support:** Une lettre ouverte

**Objectifs**

1. Développer l'écoute et l'expression orale.
2. Se familiariser avec la prise de notes.
3. Distinguer thèse, arguments et exemples.
4. Travailler les modalités d'énonciation.
5. Exprimer une opinion favorable et/ ou défavorable en utilisant les verbes d'opinion.

**Modalité de travail**

1. Prise de notes individuelles pendant que l'enseignante lit le texte, travail collectif oral en groupe-classe, puis travail individuel oral.
2. travail en binômes.

**Durée:** 02 heures (1 heure/ séance).

**Déroulement:** Le texte écouté pose d'emblée un émetteur (locuteur) et c'est cette présence qui détermine la production du sens, il pose également un récepteur (auditeur). En effet, écouter un texte c'est travailler sur les indices qui permettent à l'apprenant de discerner l'aspect pragmatique du texte. Pour ce faire, nous proposons aux apprenants une lettre ouverte<sup>1</sup> sur les jeunes et la télévision, comme support afin de les familiariser avec la prise de notes et de les inciter à répondre aux questions préalablement fixées au tableau : A quel type d'écrit a-t-on affaire ? Qui est le destinataire ? Quel est le thème abordé ? Quelle est la thèse ? Qui est le destinataire ? Quand et où cette lettre a-t-elle été publiée ?

Pour mieux comprendre le contenu du texte, nous invitons d'abord les apprenants à réécouter attentivement le texte, nous leur proposons de passer au tableau pour noter leurs réponses, car une phrase écrite au tableau par un camarade a un caractère plus ludique qu'une phrase dictée par l'enseignante.

Cette 1<sup>ère</sup> séance, consacrée à l'analyse du contenu de la lettre étudiée doit mener les apprenants à réfléchir sur l'intérêt de maîtrise des verbes d'opinion et à exprimer un point de vue favorable et/ou défavorable concernant le thème abordé.

Lors de la 2<sup>ème</sup> séance, nous divisons le groupe-classe de 16 apprenants en 04 sous-groupes. Dans chaque sous-groupe formé de 04 apprenants, ces derniers tentent de travailler en binômes pour exprimer deux points de vue différents sur un thème d'actualité en utilisant les verbes d'opinion.

---

<sup>1</sup> Annexe 4, pp 137-140

**Bilan :** Lors de la séance de compréhension orale, le groupe-classe parvient bien, dans sa globalité, à répondre aux questions relatives à la 1<sup>ère</sup> écoute. Nous constatons que 85% des apprenants arrivent à identifier le type d'écrit abordé, à déterminer l'énonciateur, le(s) destinataire(s) et à repérer la thèse défendue par l'auteur. En effet, ce support amène les apprenants à sortir de leur silence et ce, en faisant part de leur désir d'aller au tableau. 95% de apprenants réagissent très positivement à la demande de l'enseignante. Certains d'entre eux protestent lorsqu'ils ne sont pas choisis. Ainsi, *salaheddine, Houssam, Rima, Nacima* et *Chahra* réclament très souvent l'autorisation d'aller au tableau. L'oral est donc probablement une clé pour que ces apprenants, assez difficiles à canaliser, en viennent à s'impliquer dans le cours.

Pour aider les apprenants à aller plus loin dans leur réflexion, nous nous efforçons donc, dans cette optique, de poser des questions portant sur les arguments, les exemples employés par l'auteur ainsi que sur le but de la lettre étudiée. Ceci dit, 20% des apprenants donnent les arguments de façon correcte et ordonnée. Par contre chez 50% des apprenants, les exemples sont présents. Cet exercice fructueux, permet également aux apprenants de comprendre l'aspect négatif du point de vue de l'auteur et d'exprimer leur point de vue personnel vis-à-vis du thème traité. Ainsi, *Imed* et *Nadjemeddine* défendent la thèse de l'auteur alors que *Kheïra, Chahra, Houssam* et *Salaheddine* expriment un point de vue contraire en présentant des arguments et des exemples valables.

La 2<sup>ème</sup> séance consacrée à l'expression orale, révèle que parmi les 16 apprenants, 14 font preuve de compréhension des marques d'énonciation et s'impliquent largement mais essentiellement dans leurs discours. C'est dans cette perspective que nous constatons avec plaisir que dans chaque sous-groupe, les apprenants choisissent de travailler à deux sur un même thème à condition que chacun d'entre eux présente un point de vue différent.



**Séances N°09 et N° 10:** Reconnaître l'organisation d'une argumentation :

(L'adhésion, l'opposition, la concession)

**Support audio :** Enregistrement

**Objectifs**

1. Distinguer deux thèses opposées.
2. Travailler sur les articulateurs logiques marquant l'opposition, la cause et la conséquence.
3. Travailler sur les modalisateurs exprimant une certitude et/ou une incertitude.
4. Exprimer son adhésion, son opposition ou sa concession au sujet d'un thème d'actualité.

**Modalité de travail:** Travail collectif en groupe-classe, puis travail par sous-groupes.

**Durée:** 02 heures (1h/ séance).

**Déroulement**

Ayant le texte de G. Hin<sup>1</sup>, sur le thème de la bande dessinée, comme support sonore, les apprenants doivent identifier les deux thèses opposées, repérer les articulateurs logiques marquant l'opposition ; la cause et la conséquence. Et finir par reconnaître la concession marquée par les modalisateurs de certitude et/ou d'incertitude. Afin de les orienter, nous demandons aux apprenants de lire les questions après la 1<sup>ère</sup> écoute. Ensuite, ils réécoutent attentivement l'enregistrement, prennent notes et répondent oralement aux questions suivantes : Quel est le thème abordé ? Quelles sont les deux thèses qui s'opposent dans le texte ? Quels sont les articulateurs logiques et les modalisateurs employés ? Qu'expriment-ils ?

Une fois ceci terminé, nous demandons aux apprenants d'exprimer leur point de vue sur un thème de leur choix dans lequel ils mettent en valeur l'opposition et la concession en fonction des liens logiques et des modalisateurs employés.

---

<sup>1</sup> ANNEXE 5, pp. 141-143

## **Bilan**

En travaillant sur la B.D, nous devons bien sûr viser la compréhension du texte. Mais au-delà de cet objectif, il faut aussi apprendre aux apprenants à distinguer deux thèses opposées et leur faire comprendre aussi que la réfutation peut se manifester soit par un rejet total de la thèse adverse, soit par une critique partielle d'où la concession.

Quant aux apprenants, ils sont motivés par le thème, il leur est familier. La totalité des apprenants répondent aux questions posées sur le texte écouté. En effet, ils apprennent à mettre de l'ordre dans leurs idées, leur façon de penser et à défendre leur point de vue en tenant compte de l'opinion opposée.

La séance d'expression orale permet aux apprenants de mieux utiliser l'opposition et la concession en se servant des différents articulateurs logiques et des modalisateurs. Ceci dit, des liens logiques sont présents chez 85% des apprenants tels que : « grâce à », « mais », « alors », « c'est pourquoi », « car », « donc ». Par contre, chez 95% des apprenants, les modalisateurs sont utilisés tels que : « Il est exacte que », « Il est certain que », « Il est vrai que », « certes ». Le système d'énonciation est particulièrement caractérisé, chez la totalité des apprenants par la 1<sup>ère</sup> personne « je ».

Cette activité fait remarquer un net progrès chez les apprenants qui cherchent à faire de leur mieux par rapport aux précédentes applications.

**Séances N°11 et N° 12:** Reconnaître le rejet total de la thèse adverse.

(Dissuasion, Objection)

**Support:** Un texte

**Objectifs**

1. Distinguer la thèse rejetée de la thèse défendue.
2. Emploi des différents types d'arguments pour marquer une objection.
3. Utiliser un ton particulier dans une objection.
4. Se rendre capable de rejeter une thèse adverse et justifier une thèse défendue.

**Modalité de travail:** Travail oral d'exploration collective et de compréhension, puis travail par sous-groupes.

**Durée:** 02 heures (1h/ séance).

**Déroulement:** Nous suggérons un texte de Jean Giono<sup>1</sup> dont le thème est le sport. Ce texte se prête à l'étude d'une argumentation où l'auteur présente et rejette une opinion opposée et donne ensuite son propre point de vue.

Après la 1<sup>ère</sup> écoute, les apprenants doivent trouver le thème, indiquer l'auteur du texte en précisant les marques de sa présence dans le discours. Après la 2<sup>ème</sup> écoute et prise de notes, ils tentent de trouver la thèse réfutée par l'auteur et par qui est-elle défendue ensuite, ils doivent déterminer les arguments avancés en faveur de cette thèse, ceux employés par l'auteur pour la réfuter et le ton employé, en justifiant leurs réponses en se référant au texte écouté.

Afin d'évaluer la compréhension orale des apprenants quant à l'emploi de l'objection dans un discours argumentatif, nous leur demandons d'exprimer leur réfutation totale au sujet d'un thème d'actualité de leur choix. Pour cela nous divisons les groupes de 16 apprenants en sous groupes sg1, sg2, sg3, sg4. Chacun des quatre groupes aura son rapporteur.

---

<sup>1</sup> ANNEXE 6, pp. 144-146

**Bilan:** Nous constatons que la phase de compréhension orale a beaucoup aidé les apprenants à distinguer l'objection des autres stratégies déjà étudiées. En effet, ils progressent petit à petit. Ils distinguent mieux la thèse réfutée de la thèse défendue, l'argument de l'exemple ou le connecteur du modalisateur. Après la 1<sup>ère</sup> écoute du texte, la totalité des apprenants répond aux trois questions posées.

La 2<sup>ème</sup> écoute fait remarquer que 75% des apprenants arrivent à trouver la thèse rejetée par l'auteur ainsi que les différents arguments et exemples qui l'appuient. Des tournures marquant l'objection sont présents chez 50% des apprenants tels que : «il est absolument faux de penser que», «il est faux de croire que», «On ne peut pas accepter que», «c'est une erreur de croire que».

Nous observons également que la plupart des apprenants repèrent la thèse défendue et/ou proposée par l'auteur et tentent de justifier leurs réponses en associant les gestes à la parole pour capter l'attention de l'enseignante.

Avant de passer à l'expression orale pour marquer leur réfutation autour d'un sujet de leur choix, les apprenants auront appris ce que veut dire une objection et savoir la distinguer de la concession. A partir de cette perspective, nous notons que malgré leurs insuffisances lexicales, linguistiques et syntaxiques, les apprenants arrivent à s'impliquer dans leur discours et à utiliser les moyens adéquats pour exprimer leur objection en réfutant totalement le point de vue adverse.

**Séance N°13:** Persuader : L'art de séduire

**Support:** Une fable

**Objectifs**

1. insister sur le rôle de la lecture expressive en mettant le ton de la conversation courante.
2. Repérer le contenu persuasif du discours.
3. Découvrir le raisonnement inductif.

**Modalité de travail:** Travail individuel, puis collectif oral du groupe-classe

**Durée:** 01 heure

**Déroulement:** Nous invitons les apprenants à lire, à haute voix, une fable de Jean de la Fontaine<sup>1</sup>. A partir de cette première lecture, nous tentons de vérifier la mise en voix de chaque apprenant, puis nous leur demandons de répondre aux questions suivantes : Où se passe la scène ? Quels sont les deux personnages en présence dans le texte ? Qui nous rapporte les faits ? Dans quel but ? Comment appelle-t-on ce type de texte ? Que représentent les derniers propos du renard par rapport au texte ?

Afin de repérer le contenu persuasif de la fable, nous demandons aux apprenants d'expliquer comment le renard est-il arrivé à tromper le corbeau.

Par la suite, nous interrogeons les apprenants sur le type de raisonnement employé par l'auteur pour aboutir à la morale.

---

<sup>1</sup> ANNEXE 7, p. 147

**Bilan:** cette séance nous donne satisfaction parce que l'abord d'une œuvre de ce genre permet de traiter l'oral comme un objet d'étude à part entière. Nos apprenants qui sont déjà sensibilisés à une pratique de jeux de rôles, réagissent avec enthousiasme à l'idée même d'étudier une fable, et plusieurs d'entre eux nous font part de leur désir de la jouer. En effet, *Nacereddine, Kheïra, Fouzia, Salah* et *Zineb* se sont déjà portés volontaires pour l'exercice de récitation.

Les apprenants sont motivés par le thème. 90% des apprenants répondent aux questions posées, en se référant au texte. Ils prennent conscience qu'ils sont capables à partir de relecture de comprendre un texte, de le jouer et s'impliquer suffisamment dans ce qu'ils font.

Comme cette œuvre se prête à la mise en exergue de la persuasion dans le discours, l'étude du contenu du texte permet aux apprenants de repérer et surtout de comprendre comment le corbeau trop préoccupé d'entendre les belles phrases du renard, a cru qu'il était beau et avait une belle voix, chose qui lui a fait perdre son fromage que le renard a récupéré grâce à sa ruse.

L'analyse du contenu de la fable, qui prétend exprimer une certaine nature de l'homme par le truchement des animaux parlant un langage familier, mène les apprenants à réfléchir sur le type de raisonnement employé par l'auteur pour aboutir à la morale de l'histoire. Ceci dit, ils découvrent qu'il s'agit du raisonnement inductif qui consiste à réfléchir en allant du particulier au général, de l'exemple précis à la thèse globale correspondante qu'est : Dans la vie, il ne faut pas chercher à plaire à tout prix car on devient stupide et on a des ennuis.

### **Séance N° 14: Jour de récitation**

La mise en scène, la mise en voix et les jeux de rôles.

**Support:** Une fable <sup>1</sup>.

#### **Objectifs**

1. Initier l'apprenant à l'art de bien dire un texte en associant les gestes à la parole.
2. Favoriser la mémorisation des récits en vers, voire la fable chez l'apprenant.
3. Permettre aux apprenants timides de travailler le ton et le volume de leur voix.
4. Acquérir la variété des intonations et soigner sa gestuelle.

**Modalité de travail:** Travail oral collectif pour rappeler la morale de la fable, individuel pour réciter toute la fable puis travail par trinômes pour incarner les rôles.

**Durée:** 01 heure

**Déroulement:** Apprendre un texte par cœur est un exercice<sup>2</sup> très avantageux, notamment pour les apprenants les plus timides et réticents. En effet, nous estimons que cette pratique a un double intérêt: d'une part, elle permet aux apprenants d'entrer dans le sens de la scène, tout en témoignant un plaisir manifeste. D'autre part, elle agit sur l'attitude des représentants de chaque rôle, les obligeant à passer d'une représentation de soi à la représentation des animaux.

Afin de motiver les apprenants timides et les inciter à participer à cet exercice, nous commençons par choisir ceux qui sont déjà volontaires et motivés, dont le goût de la poésie était déjà manifeste. Ainsi, *Nacreddine*, *Fouzia*, *Kheïra*, *Salah* et *Zineb* s'efforcent de trouver l'intonation juste, les gestes adaptés en jouant les trois rôles à la fois à savoir celui du narrateur, du renard et celui du corbeau.

Par la suite, nous demandons aux autres apprenants d'interpréter, en trinômes, les mêmes rôles.

---

<sup>1</sup> Fable de Jean de la fontaine, *Le corbeau et le renard*. Fables. Livre I.

<sup>2</sup> ANNEXE 8, p. 148

### **Bilan**

Nous nous rendons compte au cours de cette séquence, que les apprenants sont en train de s'accepter de mieux en mieux, et d'adapter une attitude plus constructive les uns vis-à-vis des autres. En effet, ils se mettent peu à peu à attendre un investissement réel de leurs camarades passant à l'oral.

Nous constatons également avec plaisir que des apprenants en difficultés, habituellement très timides et effacés, se portent volontaires pour réciter le texte. En effet *Salah*, qui se déconcentre et s'arrête au milieu de sa récitation, est félicité par ses camarades. Quant à *Zineb*, elle récite le texte en soignant le ton et les gestes, mais elle a du mal à continuer les dernières phrases de la fable. La grande timidité de ces apprenants ne leur permet pas de restituer la fable de façon très expressive, mais ils gardent le sourire et leurs camarades sont tout simplement contents de les voir sortir de leur silence et leur timidité.



Nous procédons maintenant à faire un test final regroupant les deux groupes G1 et G2. Ce dernier a suivi un processus d'enseignement normal des pratiques argumentatives orales c'est-à-dire que les apprenants ont suivi des cours dispensés par leur professeur selon le programme qui est destiné dans le livre de français de 2<sup>e</sup> A.S.S. Bien entendu notre expérimentation rejoint le programme dans l'ensemble de ses objectifs afin de ne pas perturber les apprenants du G1. Quant aux contenus d'enseignement, la méthodologie de travail et les activités diffèrent.

### **Préparation du débat**

- **Faire venir les apprenants du groupe contrôle (G2) qui sont : *Youcef, Yacine, Manel, Assia, Leila, Rouadha, Syhem, Yamina, Wided, Sarah, Zahra, Soraya, Hadjer, Amel, Khallil, Imen.***
- **Le choix du sujet**

Les textes officiels préconisent d'étudier des faits d'actualité en prenant appui sur l'actualité. Il n'est pas toujours facile de mettre en corrélation cette actualité, source de motivation et d'intérêt pour les apprenants, avec les thèmes du programme. Pour cela, nous avons jugé utile de demander aux apprenants de se mettre d'accord sur un sujet authentique, de rétrécir le champ du débat en utilisant les mots-clé d'entrée, afin de formuler une problématique bien précise et bien claire.

- **La recherche des informations**

Il s'agit de préparer l'argumentation qui sera utilisée pendant le débat. Au cours et à l'issue de la recherche d'informations, la controverse va apparaître avec plus de clarté, des groupes d'apprenants peuvent dès lors se spécialiser dans la recherche d'informations défendant ou réfutant telle ou telle position.

### **IV.3. Fin de l'expérimentation**

#### **Séance N° 15: Post-test**

**Le débat:** Evaluer les conduites argumentatives à l'oral.

#### **Objectifs:**

1. Comparer les deux enseignements.
2. Mettre en œuvre les différentes stratégies argumentatives.
3. Dialoguer pour confronter les points de vue.
4. Saisir comment se développe l'alternance des prises de parole.

**Modalité de travail:** Discussion collective en groupe-classe

**Durée:** 25 mn

#### **Description de l'action**

Il s'agit d'une interaction didactique enregistrée en classe d'apprenants de formation scientifique en cours de français. Dans cette séance les apprenants des deux groupes, G1 et G2, auront à débattre un sujet entre eux avec une animatrice à l'appui, l'enseignante<sup>1</sup>.

Le débat se déroule sans support écrit, oral ou audio visuel pour orienter l'interaction. Les apprenants ne disposent que du sujet écrit au tableau et de la consigne. Le sujet soumis à la discussion relève d'une thématique sociale : «Est-ce que vous êtes pour ou contre le travail de la femme dans la société moderne ?». Une consigne dans laquelle l'enseignante invite les apprenants à participer au débat tout en formulant leurs points de vue et ce en justifiant leurs réponses avec des arguments convaincants.

#### **Regard sur l'action**

**a.** Le thème : Il paraît être accessible aux deux groupes. Le thème du débat portant sur les valeurs sociales conduira les apprenants à des réflexions émotionnelles basées sur leurs représentations du monde et sur leur appréhension de ses aspects socioculturels.

**b.** Le suivi du travail : Le travail doit se concentrer essentiellement sur quelques critères tels : b.1. La dynamique interactionnelle verbale et non verbale ; b.2. Le système d'énonciation (marques d'indices d'énonciation, marques d'opinion, contexte) ; b.3. Présence de connecteurs logiques ; b.4. La pertinence des arguments, emploi des modalisateurs ; b.5. La structure logique adoptée (stratégies argumentatives). Pour cela, nous avons jugé qu'il était nécessaire d'établir une grille d'évaluation pour ce groupe dont le projet didactique est : concevoir/ produire des échanges oraux argumentatifs.

---

<sup>1</sup> ANNEXE 9, pp. 149-151

CHAPITRE IV : *Cadre général et déroulement de l'expérimentation*

| Nbre des apprenants                                    | Noms des apprenants | Critères de performances   |          |       |       |           |      |      |      |                    |                  | Note | observations     |
|--|---------------------|--|----------|-------|-------|-----------|------|------|------|--------------------|------------------|------|------------------|
|  |                     | Prise de parole  | Stru.log | Exple | Modal | Arti.log. | Voc. | Coh. | Lgue | Audibi.de la voix. | Attit corporelle |      |                  |
| 01   | <i>Imed</i>         | 2  | 2        | 1     | 2     | 1,5       | 2    | 2    | 1,5  | 2                  | 1                | 17   | Très bien        |
| 02   | <i>Rima</i>         | 2  | 2        | 1     | 1     | 1         | 2    | 1,5  | 2    | 2                  | 1                | 15,5 | Bien             |
| 03   | <i>Salah</i>        | /  | /        | /     | /     | /         | /    | /    | /    | /                  | /                | /    | /                |
| 04   | <i>Zineb</i>        | 1,5  | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 1    | 0,5  | 1,5                | 1                | 10   | Moyen            |
| 05   | <i>Kheïra</i>       | /  | /        | /     | /     | /         | /    | /    | /    | /                  | /                | /    | /                |
| 06   | <i>Housseem</i>     | 1,5  | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 9    | Résultat partiel |
| 07   | <i>Warda</i>        | /  | /        | /     | /     | /         | /    | /    | /    | /                  | /                | /    | /                |
| 08   | <i>Nacereddine</i>  | 2  | 1        | 1     | 1     | 1         | 2    | 1,5  | 1,5  | 2                  | 1                | 14   | Bien             |
| 09   | <i>Khaoula</i>      | 2  | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1    | 0,5  | 1    | 1                  | 0,5              | 9,5  | Résultat partiel |
| 10   | <i>Nadjmeddine</i>  | 1  | 1,5      | 1     | 1     | 0,5       | 1,5  | 1    | 1    | 2                  | 1                | 11,5 | Moyen            |
| 11   | <i>Nacima</i>       | 2  | 1,5      | 1     | 1     | 1         | 1    | 1,5  | 1    | 2                  | 1                | 13   | A. bien          |
| 12   | <i>Salaheddine</i>  | 1,5  | 1        | 2     | 0,5   | 1         | 1    | 1,5  | 1    | 1,5                | 1                | 12   | A. bien          |
| 13   | <i>Fouzia</i>       | 2  | 2        | 2     | 1,5   | 2         | 2    | 1,5  | 1    | 2                  | 1                | 17   | Très bien        |
| 14   | <i>Khaled</i>       | 2  | 1        | 2     | 1     | 1,5       | 2    | 2    | 1,5  | 2                  | 1                | 16   | Très bien        |
| 15   | <i>Chahra</i>       | 1,5  | 1        | 1     | 0,5   | 1         | 1,5  | 1    | 1,5  | 1,5                | 1                | 11,5 | Moyen            |
| 16   | <i>Farid</i>        | 2  | 1        | 1     | 1     | 1         | 2    | 1    | 1    | 1,5                | 1                | 12,5 | A. bien          |
| <b>Performances en % ou moyenne des notes obtenues</b> |                     | <b>Moyenne des notes obtenues 10,53 = 52 ,65 %</b>   |          |       |       |           |      |      |      |                    |                  |      |                  |
| <b>Analyse des résultats</b>                           |                     | <p>- Dans l'ensemble le niveau est appréciable. 03 apprenants parmi les 16 n'ont pas participé au débat, mais ont réagi aux interventions de leurs camarades.</p> <p>- 09 apprenants ont nettement progressé.</p> <p>- 04 ont encore besoin de remédier à certains problèmes tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chercher plus d'exemples.</li> <li>- Employer des modalisateurs et des articulateurs logiques plus souvent.</li> <li>- Travailler le volume de la voix et de s'impliquer dans leurs présentations.</li> </ul> |          |       |       |           |      |      |      |                    |                  |      |                  |

**Remarque :**

Cette grille est inspirée de [w.w.w.lettres.net/pdf/methodes/oral-argumentatif.pdf](http://w.w.w.lettres.net/pdf/methodes/oral-argumentatif.pdf)

Consulté le: 16/02/2008

**Barème:**

1. Prise de parole: 2

2. Structure logique : 3

3. Exemples: 2

4. Modalisateurs: 2

5. Articulateurs logiques: 2

6. Vocabulaire: 2

7. Cohérence: 2

8. Langue: 2

9. Audibilité de la voix: 2

10. Attitude corporelle: 1

**Bilan :** Nous constatons au cours de ce débat que lorsque les apprenants ont du mal à poursuivre leur propos en langue française, ils utilisent les mots de langue arabe classique pour exprimer leurs idées. C'est pratiquement le cas des apprenants du G2 qui sollicitent formellement le soutien de l'enseignante quand le vocabulaire leur fait défaut.

Pour défendre leurs points de vue ou s'opposer à leurs interlocuteurs, les apprenants étaient invités à justifier leurs opinions par des arguments. En effet, la plupart des apprenants appartenant aux deux groupes présentent des arguments concrets mais parfois abstraits de la part de certains apprenants du G2 qui affichent une nette difficulté dans l'emploi de certains liens logiques. Le système d'énonciation est particulièrement présent chez la totalité des apprenants du G1 et ce, par l'emploi de la 1<sup>ère</sup> personne « je », la diversité des verbes d'opinion à l'exception de quelques apprenants du G2 qui expriment leurs opinions sans tenir compte des marques d'énonciation.

Au niveau des tours de parole, il a été difficile de faire participer tous les apprenants au débat, soit 13 apprenants sur 16 du G1 et 07 apprenants sur 16 du G2 ont pris la parole. Ceci s'explique d'une part par la volonté des apprenants de s'exprimer sur un sujet à caractère polémique, et d'autre part par l'aide que propose l'enseignante tout au long de l'interaction ce qui élargit l'éventail des stratégies argumentatives dont les dominantes sont celles de la concession, de l'objection et de la persuasion qui incitent les apprenants du G1 à parler, à gesticuler et à révéler la validité de leurs arguments.

Nous avons pensé à mettre en place d'abord une grille d'évaluation correspondant à noter les niveaux de performance pour déterminer une note. Puis une seconde grille correspondant à l'évaluation de l'oral des apprenants et déterminer la note des deux groupes en fonction des éléments recherchés dans leur production.

|                        | Niveaux de performances |         |      |         |                  |
|------------------------|-------------------------|---------|------|---------|------------------|
|                        | 5                       | 4       | 3    | 2       | 1                |
|                        | Excellent               | T. bien | Bien | A. bien | Non satisfaisant |
| Résultats sur 100%     | 100 %                   | 85 %    | 70 % | 55 %    | 40 %             |
| Résultat sur 20 points | 20                      | 17      | 14   | 11      | 8                |

|  | Niveaux de performances |           |      |         |                  |  |    |    |    |  |    |  |
|--|-------------------------|-----------|------|---------|------------------|--|----|----|----|--|----|--|
|  | 5                       |           | 4    |         | 3                |  | 2  |    | 1  |  |    |  |
|  | Excellent               | Très bien | Bien | A. bien | Non satisfaisant |  |    |    |    |  |    |  |
| Enoncé général   | G1                      |           | G2   |         | G1               |  | G2 |    | G1 |  | G2 |  |
| Emploi des strat. Argum.                               |                         |           |      |         | 14               |  |    | 11 |    |  |    |  |
| Pertinence des arguments                               |                         |           |      |         | 14               |  |    |    |    |  | 8  |  |
| Choix des exemples                                     |                         |           |      |         |                  |  | 11 |    |    |  | 8  |  |
| Fermeté de la prise de position                        |                         |           |      |         | 14               |  |    | 11 |    |  |    |  |
| Connaissances de la langue                             |                         |           |      |         |                  |  | 11 |    |    |  | 8  |  |
| Utilisation des mod. Et des arti.log.                  |                         |           |      |         | 14               |  |    | 11 |    |  |    |  |
| Bonne écoute des interventions, répondre à bon escient |                         |           | 17   |         |                  |  |    | 11 |    |  |    |  |

**Remarque :** Ces deux grilles sont inspirées de *Education et Formation Professionnelle Manitoba Les résultats d'apprentissage en Français langue première*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 1996.

## **Conclusion**

A la fin de ce post-test, nous remarquons avec satisfaction que les apprenants du premier groupe ont fournis des efforts qui sont finalement observables, récompensés par des résultats assez probants. Les apprenants ressentent l'envie de parler, voire d'exprimer leurs avis malgré leurs insuffisances en grammaire et en vocabulaire. Ils sont motivés par l'aspect concret des apprentissages dans le cadre d'une communication interactive partagée, impliquant la réciprocité de l'échange. Pour argumenter les apprenants du 1<sup>er</sup> groupe tiennent compte des marques d'énonciation, de la pertinence des arguments, de l'usage des articulateurs logiques ainsi qu'à la diversité des stratégies argumentatives étudiées. Quand ils interagissent, ils utilisent les gestes pour rendre leur discours plus convaincant ; quand ils parlent ils ont une voix audible et tentent de mobiliser l'attention de l'enseignante et celle de leurs pairs, par un regard fixé marquant l'intérêt des propos.

Le niveau du groupe 2, n'est pas totalement rejetable, il est même appréciable lorsqu'il s'agit d'exprimer des opinions et de donner des raisons. Sauf que pour la participation, ils manquent de dynamisme par rapport au groupe expérimental. Le groupe manque de rigueur quant à l'emploi d'arguments concrets et à la connaissance des différentes stratégies argumentatives qui lui permettent de s'imposer au sein des interactions.

Malgré leurs difficultés, les apprenants de ce groupe ne seront pas en échec car d'autres recherches se proposeront éventuellement pour remédier à ce problème.

# CHAPITRE V

*Présentation du corpus et  
analyse des enregistrements*

## **Introduction**

A la différence de l'écrit, où la communication est différée et où sujet et destinataire sont à distance, la situation d'oral implique une communication en direct, un discours se faisant entre des interlocuteurs ; la relation entre les acteurs de l'échange, l'ancrage dans un contexte déterminé, la co-construction du discours dans la parole et l'écoute réciproques donnent à la communication orale des fonctionnements discursifs qui lui sont propres.

Afin d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur expression orale, nous avons eu recours à l'enregistrement des interventions et cela afin de pouvoir arrêter le temps pour observer ponctuellement les performances du groupe expérimental apprenant par apprenant. Ceci nous a permis d'identifier les différentes difficultés éprouvées par les apprenants d'une manière précise et ce, à tous les niveaux : phonétique, lexical, morphologique et syntaxique afin de pouvoir expliquer leur incapacité à s'exprimer oralement en langue étrangère.

Ainsi pour analyser les performances phonétiques, nous avons utilisé la transcription phonétique et pour analyser l'aisance et les performances lexicales et syntaxiques, nous avons adopté une transcription orthographique aménagée.



## **I- Présentation du corpus**

Nous précisons que nos enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle c'est-à-dire en salle de cours. Ceci nécessite, d'abord, un recueil des dialogues de classe, ensuite une analyse de contenu des transcrits.

Afin d'assurer la meilleure qualité possible de recueil des données, nous avons utilisé l'enregistrement vidéo pour recueillir les interactions dissymétriques entre apprenants et enseignante dans le groupe-classe ainsi que pour les présentations orales des sous-groupes. Il faut aussi signaler que notre corpus était constitué de six enregistrements vidéos effectués auprès de 16 apprenants comme suit :

- **Le premier enregistrement** a été réalisé le 20/02/2008, il a duré deux heures. Il est centré sur le rôle de la phase de compréhension pour mieux s'exprimer oralement (20 dernières minutes accordées aux présentations orales individuelles).
- **Le deuxième enregistrement** a été réalisé le 23/02/2008, il a duré deux heures. La première heure est consacrée à la compréhension du document abordé tandis que la deuxième heure est réservée à l'expression orale d'une opinion et la défendre.
- **Le troisième enregistrement** a été effectué le 31/03/2008, il a duré deux heures. La 1<sup>ère</sup> heure est centrée sur la compréhension des trois stratégies argumentatives à savoir l'adhésion, l'opposition et la concession alors que la deuxième heure est réservée aux présentations orales de chaque sous-groupe.
- **Le quatrième enregistrement** a été réalisé le 02/04/2008, il a duré deux heures. La première heure est consacrée à la compréhension du rejet total de la thèse adverse tandis que la deuxième heure est réservée aux présentations orales des sous-groupes.
- **Le cinquième enregistrement** a été effectué le 09/04/2008, il a duré une heure. Il est centré sur la mise en scène, la mise en voix et les jeux de rôle des apprenants.
- **Le dernier enregistrement** a été réalisé le 14/04/2008, pendant la séance d'évaluation des conduites argumentatives où les apprenants ont utilisé les stratégies argumentatives étudiées pour débattre un sujet d'actualité.

Chaque enregistrement figurera en annexe en portant la durée, le lieu et la date de l'opération.

## II- Analyse des enregistrements

### II.1. Enregistrement N°1: Comprendre pour mieux s'exprimer oralement

Cet enregistrement vidéo<sup>1</sup> d'une durée de deux heures a été réalisé à la bibliothèque de l'établissement où il est d'abord question de faire comprendre aux apprenants l'importance de la phase de compréhension considérée comme un moment privilégié où se manifestent les rapports de pouvoir et d'influence entre l'enseignant (e) et ses apprenants. Pour ce faire, nous proposons aux apprenants une affiche publicitaire à travers laquelle, ils repèrent l'enjeu des arguments ainsi que les articulateurs organisationnels qui les introduisent. Ensuite, nous leur demandons d'exprimer individuellement, par le biais des éléments existants dans le deuxième document, en l'occurrence une invitation publique, ce qui leur donne envie d'aller visiter une médiathèque.

#### II.1.1. L'analyse des prestations orales individuelles

##### II.1.1.1. L'analyse de la prestation de Nadjmeddine

###### Transcription orthographique aménagée

La bibliothèque multimédia jeunesse s'organise (organise) des journées sur le livre d'aventures le 8 et le 9 Avril de 9<sup>h</sup> à 19<sup>h</sup>. D'abord, il y a une exposition Jules Verne et forme (un forum) B.D. Ensuite, (un) spectacle (présenté) par les élèves du C.E.M. Hassiba Ben Bouali le 8 Avril à partir de 15<sup>h</sup>, Enfin, ... euh ...

###### Transcription phonétique

[ la biblijotɛk mylti medja ʒœnɛs sɔʁganiz de ʒurne syr lə livr davãtyr lə ɕit e lə nœf avrɪl də nœf œr a diz nœf œr / dabœr / il ja yn egzpozisjɔ̃ ʒyl vɛrn e form bede/ ãsɕit / spɛktakl par le zelev dy seəm asiba bɛn bu ali lə ɕit avrɪl a partɪr də κɛz œr/ ãfɛ / ... œ ...]

###### Performances linguistiques

La prononciation de *Nadjmeddine* ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

###### Performances lexicales

Le vocabulaire de l'apprenant *Nadjmeddine* est, à quelques exceptions, adéquat et approprié au contexte. La présence d'erreurs ne gêne en rien la compréhension : Nous avons relevé 1 occurrence inadéquate.

- Il emploie : Le mot (forme) au lieu de (forum).

---

<sup>1</sup> Voir CD N° 1

### Performances morpho-syntaxiques

L'expression de *Nadjmeddine* contient 3 erreurs de morphosyntaxe qui ne nuisent en rien l'intelligibilité de l'énoncé.

- Mauvais emploi du verbe « organiser ». Il emploie :  
(s'organise), à la forme pronominal au lieu de (organise).
- Deux erreurs au niveau de la construction de la phrase :  
(spectacle agréable par les élèves), au lieu de (un spectacle agréable présenté par les élèves).

**Aisance** : L'apprenant marque 3 pauses silencieuses courtes qui ne sont pas gênantes. Il ne marque pas de répétitions qui altèrent la progression du sens.

**Débit** : Est suffisamment bon pour la réception.

**Accentuation** : L'accentuation de l'apprenant *Nadjmeddine* est distinctive.

**Intonation** : L'expression de l'apprenant est monocorde : même niveau intonatif du début de l'énoncé jusqu'à sa fin.

#### II.1.1.2. L'analyse de la prestation de Zineb

##### Transcription orthographique aménagée

La bibliothèque multimédia jeunesse (jeunesse) s'organise (organise) une journée sur lou (le) livre d'aventures le 8 et le 9 Avril pour exposer (présenter) lou (le) livre (l'exposition) Jules verne ..... (rires) ..... D'abord, il y a une exposition et un forum B.D. Ensuite, un spectacle écrit et interprété par les élèves. Enfin, des lectures d'extraits d'œuvres par des comédiens tous les après-midi.

##### Transcription phonétique

[ la biblijotɛk mylti medja ʒunɛs sɔʁganiz de ʒurne syr lu livr davãtyr lə ʒit e lə nœf avrɪl pur egzpoze lu livr ʒyl vɛrn ... (rires) ... / dabɔr/ il ja yn egzpozisjɔ̃ e œ̃ forɔm bedɛ / ãʃɛit / œ̃ spɛktakl ɛkʁi e ɛ̃ tɛʁprete par le zelev/ ãfɛ̃ / de lektyr degstre døvr par de komedjɛ̃ tu le zapre midi]

### Performances linguistiques

- Elle assimile :

Le son [œ] au son [u], nous avons relevé 1 occurrence fautive du son [œ] :

[ʒunɛs] → jeunesse.

Le son [ə] au son [u], nous avons relevé 1 occurrence fautive du son

[ə] : [lu] → le.

### Performances lexicales

Le vocabulaire employé par *Zineb* est assez bon et la présence de quelques erreurs ne gênent en rien la compréhension.

- Elle emploie :  
(exposer) au lieu de (présenter).  
(le livre) au lieu de (l'exposition).

### Performances morpho-syntaxiques

- Mauvais emploi du verbe « organiser ». Elle emploie :  
(s'organise) au lieu de (organise).

**Aisance :** *Zineb* marque une pause silencieuse (rires) qui n'est pas pour autant gênante (elle ne dure que 3 à 4 secondes).

**Débit :** Le débit de *Zineb* est assez bon pour la compréhension.

**Accentuation :** L'accentuation de *Zineb* est peu distinctive.

**Intonation :** les intonations sont adaptées.

### II.1.1.3. L'analyse de la prestation de Kheïra

#### Transcription orthographique aménagée

La librairie tiers-Monde et les éditions ANEP ils (organisent) un salon du livre et invitent tout le public algérien à la bibliothèque multimédia jeunesse euh ... euh ... à le ... le ... (le) 8 et 9 Avril de 9<sup>h</sup> à 19<sup>h</sup> et présentent (pour présenter) un programme riche. D'abord, l'exposition Jules Verne, le forum (forum) B.D. Ensuite, l'écriture, euh ... les lectures d'extraits d'œuvres par des comédiens. Enfin, j'espère que tout le monde viendrait à visiter (viendrait visiter) ce (cette) bibliothèque multimédia.

#### Transcription phonétique :

[la libRERi tʃER mɔ̃d e le zedisjɔ̃ anep il zORGaniz œ salɔ̃ dy livR e ɛ̃ vit tu lə pyblik alʒERjɛ̃ a la bibliotEK mylti medja ʒœnES œ ..... œ / a lə ... lə ... lə/ ʔit e lə nœf avRil də nœf œR a diz nœf œR e prezât œ̃ program rif/ dabɔR/ legzpozisjɔ̃ ʒyl vERN lə forme bede/ āsʔit/ lekRityR, œ ... le lectyR degstRE dœVR par de komedjɛ̃ / āfɛ̃ / ʒespER kə tu lə mɔ̃d vjɛ̃ dRE a vizite sə bibliotEK mylti medja].

### Performances linguistiques

La prononciation de *Kheïra* ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

### **Performances lexicales**

Le vocabulaire de *Kheïra* est adéquat. Nous n'avons relevé qu'une seule erreur lexicale qui ne gêne d'ailleurs en rien, la compréhension.

- Elle emploie :  
(formé) au lieu de (forum) .

### **Performances morpho-syntaxiques**

La production de *Kheïra* contient des erreurs qui brouillent dans une certaine mesure la compréhension de l'énoncé sans pour la rendre pour autant impossible. Au niveau de l'emploi du sujet : Nous avons relevé une répétition au niveau de l'expression suivante :

(La librairie tiers-Monde et les éditions ANEP ils organisent un salon du livre) au lieu de  
(La librairie tiers-Monde et les éditions ANEP organisent un salon du livre).

- Nous avons noté 1 occurrence au niveau du genre du vocable (bibliothèque) ; une erreur concernant l'emploi de (ce) au lieu de (cette).

**Aisance** *Kheïra* marque des pauses silencieuses gênantes. Nous avons noté 4 occurrences d'hésitation (euh).

**Débit** Le débit de *Kheïra* est suffisamment bon pour la compréhension.

**Accentuation** *Kheïra* accentue, pour les souligner, certains mots.

**Intonations** Les intonations de *Kheïra* sont adaptées.

## **II.2. Enregistrement N°2: Exprimer une opinion et la défendre**

Cet enregistrement vidéo<sup>1</sup> d'une durée de deux heures a été réalisé en classe où il est question d'abord, de mettre en lumière l'importance de l'emploi des verbes d'opinion dans le discours argumentatif notamment lorsqu'il s'agit de donner un point de vue favorable et/ou défavorable. Ensuite, nous demandons aux apprenants d'exprimer leur avis personnel au sujet du thème traité. Pour enfin, arriver à travailler en binômes et donner deux points de vue différents au sujet d'un même thème.

### **II.2.1. L'analyse des présentations orales**

#### **II.2.1.1. L'analyse des réponses individuelles**

##### ***Imed***

##### **Transcription orthographique aménagée**

Personnellement, je pense qu'il faut interdire aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité, car elle risque de changer leur comportement.

***Enseignante*** : Comment ?

***Imed***: Ils voient des publicités (publicités) que (qui) les poussent de (à) vouloir des choses qu'ils ne peuvent pas avoir dans la réalité.

##### **Performances linguistiques**

La production de ***Imed*** présente deux défauts de prononciation qui gênent la compréhension sans pour autant la rendre impossible.

Il assimile

- Le son [o] au son [u], nous avons relevé une occurrence fautive du son [o] :  
[fu] → faut.
- Le son [y] au son [i], nous avons noté une occurrence fautive du son [y] :  
[piblisite] → publicité.

##### **Performances morpho-syntaxiques**

Il confond entre les deux pronoms relatifs et emploie :

- (que) au lieu de (qui).

Il confond entre les deux prépositions et emploie :

- (de) au lieu de (à).

---

<sup>1</sup> Voir CD N° 2 (I), 2 (II)

### ***Chahra***

#### **Transcription orthographique aménagée**

Je pense que un (qu'un) enfant peut regarder la télévision à condition que ses parents le surveillent.

**Enseignante:** Comment ?

**Chahra:** Euh ... Euh ... en limitant le temps passé avant (devant) la télévision, euh ... en choisissant les programmes et en évitant les films qui causent les chocs.

#### **Performances morpho-syntaxiques**

La production de **Chahra** contient des erreurs qui brouillent la compréhension sans l'altérer complètement.

Elle emploie

- (que) au lieu de (qu'un).
- (avant) au lieu de (devant).

**Aisance :** **Chahra** marque des pauses silencieuses gênantes. Nous avons noté 3 occurrences d'hésitation (euh) qui sont dus au fait que **Chahra** cherche ses mots.

### ***Kheïra***

#### **Transcription orthographique aménagée**

La télévision est un moyen de communication et d'ouverture sur le monde. C'est pourquoi, je pense qu'il ne faut pas l'interdire à les ... à les enfants (aux enfants) de moins de dix-huit ans.

**Aisance :** **Kheïra** fait des répétitions plus ou moins gênantes, à travers lesquelles elle se corrige : [ a le zāfā ... o zāfā].

**Débit :** Le débit de **Kheïra** est rapide.

### ***Nadjmeddine***

#### **Transcription orthographique aménagée**

Pour moi, l'enfant qui passe ses après-midi et ses soirées devant la télévision risque de délaisser ses études.

#### **Performances linguistiques**

Il assimile

Le son [ə] au son [i], nous avons 1 occurrence du son [ə] : [di] —→ de

### II.2.1.2. Analyse des prestations en binômes

#### Analyse de la prestation de *Rima* (groupe 01)

##### Transcription orthographique aménagée

Je pense que les enseignants sont en grève parce que leur argent (salaire) n'est pas suffisant pour vivre bien (convenablement). A mon avis, cette grève leur permet (permettra) d'obtenir tous leurs droits qu'ils veulent (réclament) depuis longtemps.

##### Transcription phonétique

[ʒə pãs kə le zãʂɛŋã sɔ̃ ã grɛv paʁsə kə lœʁ aʁʒã ne pa syfizã puʁ vivʁ bjɛ̃ / a mɔ̃ avi sɛt grɛv lœʁ pœʁme dobtəniʁ tu lœʁ dʁwa kil vœl dəpuʁi lɔ̃tã].

##### Performances linguistiques

La prononciation de *Rima* ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

##### Performances lexicales

Nous avons relevé 03 occurrences inadéquates :

- Elle emploi  
(argent) au lieu de (salaire).  
(bien) au lieu de (convenablement).  
(veulent) au lieu de (réclament).

##### Performances morpho-syntaxiques

- Elle emploie  
(permet) au lieu de (permettra).

**Aisance :** *Rima* ne marque pas de pauses silencieuses gênantes. Nous n'avons noté une seule occurrence de pause.

**Débit :** Le débit de *Rima* est suffisamment bon pour la réception.

**Accentuation :** L'accentuation de *Rima* est distincte.

**Intonation :** L'expression de *Rima* est monocorde ; elle garde la même mélodie du début à la fin.

#### Analyse de la prestation de *Imed* (groupe 01)

##### Transcription orthographique aménagée

Personnellement, je souhaite la prise (reprise) des cours afin de terminer les leçons (le programme). A mon avis, cette grève menaçait (menace) l'avenir de tous les élèves.



### **Transcription phonétique**

[ pɛRSONɛlmã ʒə suwɛt la pRIZ de kUR afɛ̃ də tɛRmine le ləSɔ̃/ a mɔ̃ avi sɛt gRɛv mɛnas lavɛniR də tu le zɛlɛv ].

### **Performances linguistiques**

La prononciation de *Imed* ne présente pas de défauts qui demandent des efforts de compréhension et de réception.

### **Performances lexicales**

Nous avons relevé 02 occurrences inadéquates :

- Il emploi  
(prise) au lieu de (reprise).  
(leçon) au lieu de (programme).

### **Performances morpho-syntaxiques**

Le verbe (menacer) est mal conjugué :

- Il emploie  
(menaçait) au lieu de (menace).

**Aisance :** *Imed* marque deux pauses silencieuses qui peuvent être considérées comme des occurrences d'hésitation et qui durent jusqu'à (7s).

**Débit :** Le débit de *Imed* est assez bon pour la réception.

**Accentuation :** L'accentuation de *Imed* est peu distincte.

**Intonation :** Les intonations de *Imed* sont plus ou moins adaptées.

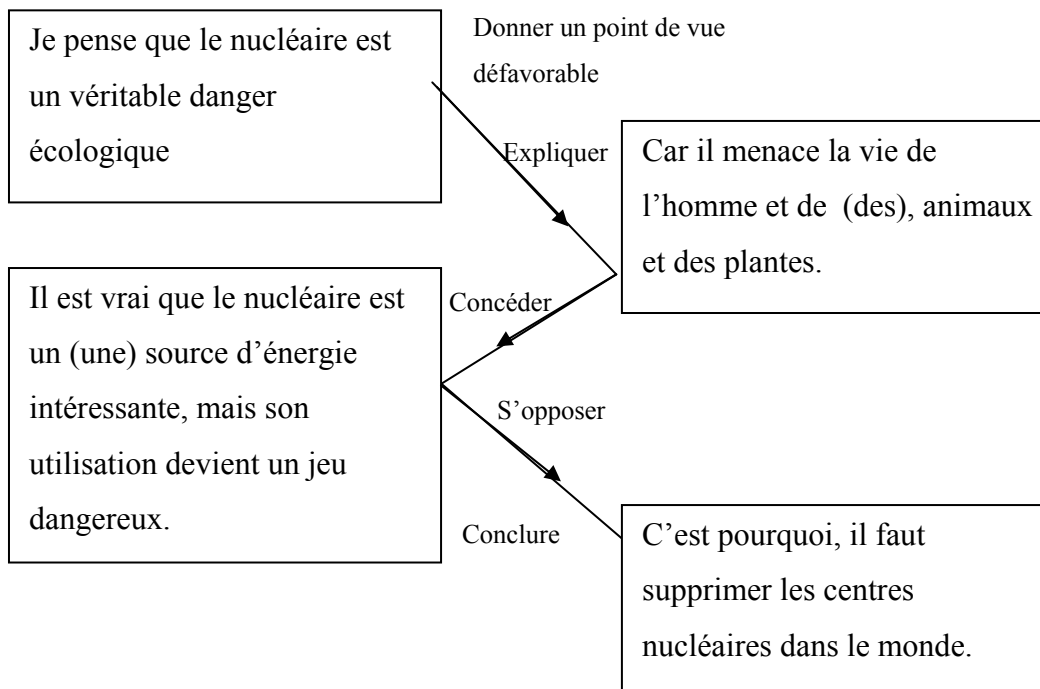
### II.3. Enregistrement N°3: Reconnaître l'organisation d'une argumentation

Cet enregistrement vidéo<sup>1</sup> d'une durée de deux heures a été réalisé en classe où il s'agit d'abord, de faire comprendre aux apprenants que dans la réfutation on peut accepter une partie de la thèse adverse, ce qui signifie une reconnaissance des idées d'autrui sans pour autant les rejeter totalement. Ensuite, nous proposons aux apprenants d'exprimer, par le biais du rapporteur de chaque sous-groupe, leur opposition et leur concession au sujet d'un thème d'actualité de leur choix.

#### II.3.1. L'analyse des présentations orales

##### II.3.1.1. L'analyse de la prestation de Warda (groupe 01)

##### Transcription orthographique aménagée



##### Transcription phonétique

[ʒə pãs kə lə nyklejɛR e tœ veritabl dãʒe ekoloʒik/ kãR il mãnas la vi də lom də zanimo e de plãt / il e vre kə lə nyklejɛR e tœ surs denɛʒi ẽ teresãt mɛ sɔ̃ ytilizasjɔ̃ dãvj ẽ œ ʒɔ̃ dãʒãRɔ̃/ se purkwa il fo syprime le sãtr nyklejɛR ki egzist dã lə mɔ̃d].

##### Performances linguistiques

La prononciation de Warda ne présente pas de défauts qui demandent un effort de compréhension de la part de l'auditeur.

<sup>1</sup> Voir CD N° 3

### Performances lexicales

- Le vocabulaire employé est riche et adéquat au contexte.

### Performances morpho-syntaxiques

- Elle emploie (de) au lieu de (des).
- Nous avons noté une occurrence inadéquate au niveau du genre du vocable (source).

**Aisance :** Nous avons relevé deux répétitions qui nuisent à la progression du sens, ces répétitions sont dues au fait que *Warda* cherche ses mots.

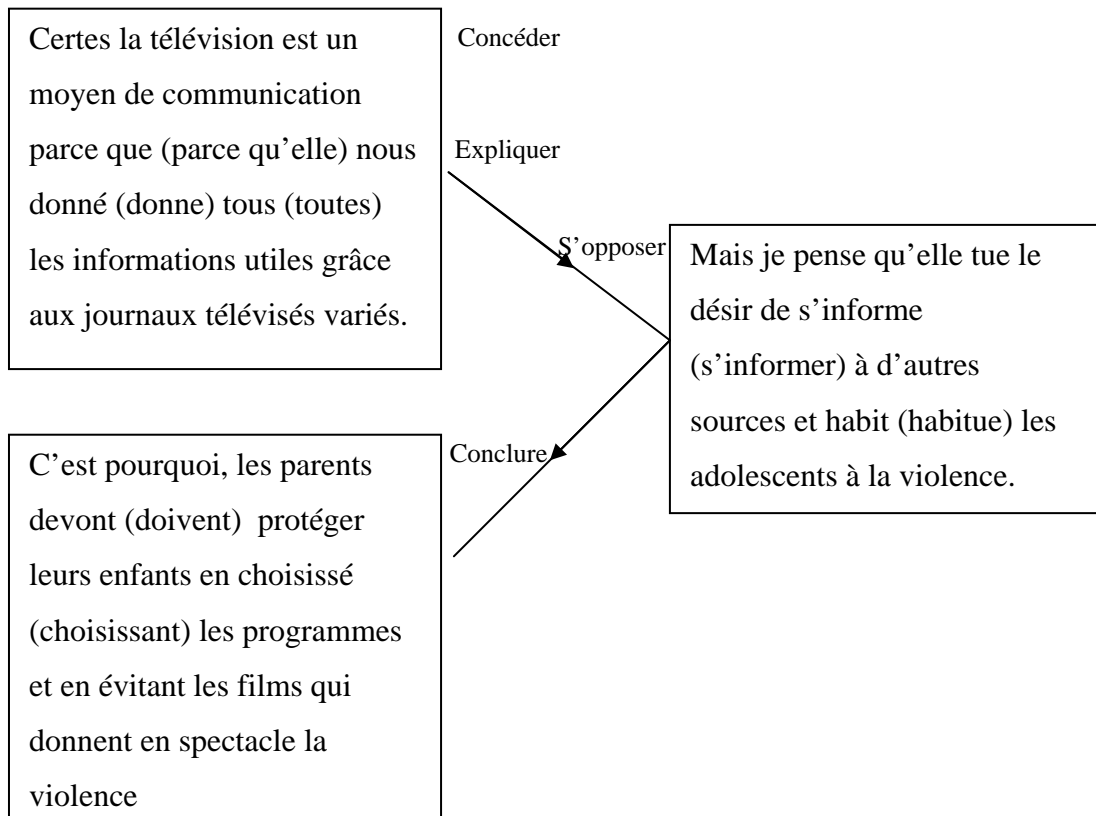
**Débit :** Le débit est suffisamment bon pour la réception.

**Accentuation :** L'accentuation est assez distincte.

**Intonation :** Les intonations de *Warda* sont adaptées.

### II.3.1.1. L'analyse de la prestation de *Nacima* (groupe 03)

#### Transcription orthographique aménagée



#### Transcription phonétique

[Zɛ̃nFormasj ɔ̃ ytil gRas o ʒurno televize varje/ mɛ ʒə pās kɛl ty la dezɪr də sɛ̃ nForm a dotR suRS e abit le adolesã a la vjolã/ c purkwa le parã dwav proteʒe læR zãfã ã [wazise le pROgram e ã evitã le film ki don ã spɛktakl la vjolã].

### **Performances linguistiques**

La prononciation de *Nacima* présente quelques défauts mais qui ne gênent pas la compréhension.

### **Performances lexicales**

- Le vocabulaire utilisé est à quelques exceptions approprié et riche.

### **Performances morpho-syntaxiques**

- Elle emploie  
(parce que) au lieu de (parce qu'elle).  
(tous) au lieu de (toutes).
- Elle emploie le verbe :  
(donné) au lieu du verbe (donne).  
(s'informe) au lieu du verbe (s'informer).  
(habite) au lieu du verbe (habitué).  
(devont) au lieu du verbe (doivent).  
(choisissé) au lieu du verbe (choisissant)

**Aisance :** *Nacima* ne marque pas de pauses silencieuses gênantes. Nous n'avons noté que 2 occurrences d'hésitation (euh) qui sont peu significatives.

**Débit :** Le débit est assez bon pour la compréhension.

**Accentuation :** *Nacima* accentue, pour les souligner, certains mots.

**Intonation :** Les intonations sont adaptées.

**II.4. L'enregistrement N°4:** Reconnaître le rejet total de la thèse adverse

Cet enregistrement vidéo<sup>1</sup> d'une durée de deux heures a été effectué en classe où il est question d'abord, de découvrir et de comprendre ce que veut dire objecter à travers un texte argumentatif écouté. Ensuite, nous demandons au rapporteur de chaque sous groupe d'exposer oralement le travail écrit collectivement. Ceci dit, nous allons dans un premier temps, pour la phase de compréhension orale indiquer la fluidité interactionnelle chez les apprenants, et dans un deuxième temps, nous essayons de reprendre les énoncés pertinents pour saisir les erreurs phonétiques, lexicales et syntaxiques commises par les apprenants.

**II.4.1. La fluidité interactionnelle chez les apprenants**

| <b>Interactants</b> | <b>Nombre des interventions</b> |
|---------------------|---------------------------------|
| Enseignante         | 30                              |
| Filles              | 38                              |
| Garçons             | 35                              |

Au cours de cette phase de compréhension, nous remarquons que malgré les lacunes linguistiques, lexicales et syntaxiques que présentent les apprenants, ces derniers s'engagent dans les interactions et répondent aux questions posées par l'enseignante.

Nous constatons également que certains intervenants exposent une ou deux fois leurs idées sans pouvoir prendre la parole régulièrement et aussi longtemps. Mais, à chaque fois l'enseignante intervient pour distribuer la parole et motiver les apprenants à exprimer leur point de vue.

**II.4.2. L'analyse des présentations orales**

**II.4.2.1. L'analyse de la prestation de *Salah (groupe 1)***

**Transcription orthographique aménagée**

Certains pensent que la vie en ville est agréable parce que. D'abord, elle permet (permet) au citoyen de travailler (travailler) dans les sociétés et les usines. De plus (plus), elle enrichit leurs connaissances dans la (le) domaine culturel. Enfin, elle facilite (facilite) la communication. C'est une erreur de s'imaginer que la vie en ville est merveilleuse. Bien au contraire, elle est insupportable (insupportable) vu les problèmes sociaux dus à l'exposition (l'explosion) démographique et à la pollution de l'air provenant des produits chimiques des usines et la fumée des véhicules, ajoutant à cela la (le) bruit assourdissant de la grande circulation. Moi, personnellement, je pense que la vie dans la campagne est plus agréable car nous y respirons de l'air et nous y trouvons la (le) calme.

---

<sup>1</sup> Voir CD N° 4

### Transcription phonétique

[sɛRtɛ̃ pās kə la vi dā la vil e tagREjabl paR sə kə/ dabɔr/ ɛl pɛRM o sitwajɛ̃ də tRavaj dā le sosjete e le zyzin/ də ply ɛl āRiʃi lœR konesās dā la domɛn kyltyRɛl / āfɛ̃ / ɛl fasilite la komynikasjɔ̃/ se yn ɛRœR də simaʒine kə la vi ā vil e mɛrvejœz/ bjɛ̃ o kɔ̃tRɛR ɛl e ɛsipoRtabl vy le pROblɛm sosjo dy a legsposisjɔ̃ demogRafik e a la polysjɔ̃ də lɛR pROvɛnā de pROduʃi ʃimik de zyzin e la Fymé de veikyl/ aʒutā a sɛla la bRʃi asurdisā də la grād sirkylasjɔ̃ / mwa pɛRsonɛlmā ʒə pās kə la vi dā la kāpaŋ e ply zagREjabl kaR nu zi Rɛspira dā lɛR e nu zi tRouvā la k alm].

### Performances linguistiques

La prononciation de l'apprenant **Salah** présente des défauts de prononciation qui gênent la compréhension sans la rendre pour autant impossible.

- Il assimile le son [y] au son [i], nous avons une occurrence fautive du son [y] :  
[ ɛ̃ sipoRtabl] → insupportable.

### Performances lexicales

Nous avons relevé 1 occurrence inadéquate :

- Il emploie le mot (exposition) au lieu du mot (explosion).

### Performances morpho-syntaxiques

- Il emploie le verbe :  
(perme) au lieu du verbe (permet).  
(travaille) au lieu de (travailler).  
(facilité) au lieu de (facilite).
- La production de l'apprenant **Salah** contient des erreurs. Nous avons noté des occurrences inadéquates au niveau du genre des vocables (domaine), (bruit), (calme).

**Aisance** : Nous avons relevé beaucoup de répétitions qui nuisent à la progression du sens, ces répétitions sont dues au fait que l'apprenant cherche ses mots.

**Débit** : Le débit de l'apprenant est lent nuisant ainsi à la réception.

**Accentuation** : L'apprenant **Salah** accentue, pour les souligner, certains mots, cependant son accentuation appartient au système de l'accentuation de la langue arabe.

**Intonation** : L'intonation est variée mais non adaptée.

#### II.4.2.2. L'analyse de la prestation de *Chahra* (groupe 4)

##### Transcription orthographique aménagée

Les professeurs chargent les élèves dou (de) préparer des euh ... exposés qu'ils devront euh ... par la suite présenter en classe. Au lieu de consulter les livres et les revues euh ... Spéciales (spécialisées) ils vont au cybercafé où tous les sujets demandés sont déjà tirés. Ainsi, il suffit de donner 50DA pour obtenir le document voulu. Ceci dit, il est faux de croire que l'outil informatique assiste et aide l'élève dans ses études puisqu'il le rend paresseux, passif, incapable de synthèse (synthétiser) les informations obtenues.

Je pense que lire un livre ou un (une) revue, permattra (permettra) à l'élève de miou (mieux) comprendre le contenu, de s'impliquer dans le travail et surtout d'enriche (d'enrichir) ses connaissances.

##### Transcription phonétique

[le pɾɔfɛsœʁ ʃaʁz le zɛlɛv du pɾɛpaʁɛ dɛ œ ... ɛkspozɛ kil dœvrɔ̃ œ ... paʁ la sɥit pɾesãte ã klas / o lʃ dɛ kɔ̃sylte le livʁ e le rœvy œ ... spɛsjal il vɔ̃ o sibɛʁ kafe u tu le syzɛ dœmãdɛ sɔ̃ deza tiʁe / ẽ si il syfi dœ done s ẽ kãt dinaʁ alzɛʁj ẽ pɥʁ obtɛniʁ lœ dokymã vuly/ sœsi di il e fo dœ kʁwaʁ kœ lutij ẽ foʁmatik asiste e ɛd lœlɛv dã se zetyd puiskilœ rã paʁes ɸ pasif ẽ kapabl dœ s ẽ tez le z ẽ foʁmasjɔ̃ obtɛny / zœ pãs kœ liʁ œ livʁ u ẽ rœvy pɛʁmatʁa a lapʁœnã dœ mju kɔ̃pʁãdʁ lœ kɔ̃tɛny/ dœ s ẽ plike dã lœ travaj e syʁtu dãʁiʃ se kɔnɛsãs]

##### Performances linguistiques

La prononciation de *Chahra* présente quelques défauts mais qui ne gênent pas la compréhension.

- Elle assimile :
  - le son [ə] au son [u], nous avons des occurrences fausses du son [ ə ] : [ du ] —————> de.
  - le son [ ɸ ] au son [u], nous avons des occurrences fausses du son [ ɸ ] : [ mju ] —————> mieux.

##### Performances lexicales

Nous avons relevé 1 occurrence inadéquate :

- Elle emploie le mot (spéciales) au lieu du mot (spécialisées).

##### Performances morpho-syntaxiques

- Elle emploie le verbe :  
(synthèse) au lieu du verbe (synthétiser).

(permattr) au lieu du verbe (permettra).

(enriche) au lieu du verbe (enrichir).

- Nous avons noté une occurrence inadéquate au niveau du genre du vocable (revue).

**Aisance :** Nous relevons trois occurrences de pause peu significatives qui ne durent que quelques secondes (pas plus de 3s)

- Elle ne marque pas de répétitions qui altèrent la progression du sens.

**Débit :** Le débit de *Chahra* est assez bon pour la compréhension.

**Accentuation :** *Chahra* accentue, pour les souligner, certains mots.

**Intonation :** L'intonation est monocorde : Même niveau intonatif du début de l'énoncé jusqu'à la fin.



II.5. L'enregistrement N°5: La mise en scène, la mise en voix et les jeux de rôles.

Grille d'évaluation pour la récitation<sup>1</sup>

| Les récitants       | Mise en voix |            |             |               | mise en scène              | Appréciations |
|---------------------|--------------|------------|-------------|---------------|----------------------------|---------------|
|                     | Débit        | Volume     | Intonation  | Articulation  |                            |               |
| <i>Rima</i>         | Correct      | Convenable | Assez bonne | Peu distincte | En harmonie avec la parole | +             |
| <i>Imed</i>         | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | Insuffisante               | +             |
| <i>Salah</i>        | Lent         | Faible     | Assez bonne | Peu distincte | Insuffisante               | -             |
| <i>Ward</i>         | Correct      | Convenable | Assez bonne | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Kheïra</i>       | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Zineb</i>        | Lent         | Faible     | Assez bonne | Peu distincte | Insuffisante               | -             |
| <i>Houssem</i>      | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Nacereddine</i>  | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Khaoula</i>      | Lent         | Faible     | Assez bonne | Peu distincte | Insuffisante               | -             |
| <i>Nacima</i>       | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Nadjemeddine</i> | Lent         | Faible     | Assez bonne | Peu distincte | En harmonie avec la parole | +             |
| <i>Salaheddine</i>  | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Fouzia</i>       | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |
| <i>Chahra</i>       | Lent         | Convenable | Bonne       | Claire        | Insuffisante               | +             |
| <i>Farid</i>        | Lent         | Faible     | Assez bonne | Peu distincte | Insuffisante               | -             |
| <i>Khaled</i>       | Correct      | Convenable | Bonne       | Claire        | En harmonie avec la parole | ++            |

Codage: ++ satisfaisant / + assez bien / - insuffisant / -- très insuffisant

<sup>1</sup> Voir CD N° 5

**Remarque**

Cette grille est inspirée de:

[www2.ac-lyon.fr/enseigne/evaluation/lycee/six\\_exp.html](http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/evaluation/lycee/six_exp.html), consulté le 31 mars 2008.

Cette pratique permet à des apprenants de travailler le ton et le volume de leur voix et à des apprenants qui présentent des défauts de prononciation de se corriger. Ceci dit, les énoncés ci-dessous, nous permettent de repérer les erreurs de liaisons commises par la grande majorité des apprenants:

- Énoncé oral: tenait en son bec un fromage.

Transcription phonétique: [tənɛ tã sɔ̃ ɛk œ fʁomɑʒ].

- Énoncé oral: vit aux dépens de celui qui l'écoute.

Transcription phonétique: [vito depã də səlɥi ki ləkut].

- Énoncé oral: mais un peu tard.

Transcription phonétique: [mɛ zoẽ pø tar].

## **II.6. L'enregistrement N°6 : Evaluer les conduites argumentatives à l'oral**

Il s'agit de la réalisation d'un débat, enregistré en vidéo<sup>1</sup>. Cet enregistrement d'une durée de 25 minutes a été fait en classe où les apprenants des deux groupes interagissent autour d'un thème de société.

L'analyse de ce débat nous révèle les approches linguistique, discursive et interactionnelle qui ont caractérisé son cours ainsi que les compétences modestes des apprenants.

### **II.6.1. L'approche linguistique du débat: *L'usage de deux langues par les apprenants***

Nous constatons au cours de ce débat que lorsque les apprenants ont du mal à poursuivre leurs propos en français, ils utilisent les mots de la langue arabe pour exprimer leurs idées. A ce moment-là, l'enseignante apporte l'assistance nécessaire aux apprenants. De ce fait, nous pouvons dire que le «Code-switching» ou l'alternance codique a le même statut que la sollicitation d'aide et que l'apprentissage du français s'effectue à la base des compétences des apprenants en langue déjà acquise en l'occurrence l'arabe classique. Nous proposons d'étudier quelques exemples où l'on enregistre des cas de «Code-Switching» :

**Imen** : [harb atahrIR alwatanija].

**Enseignante** : La guerre de libération nationale.

**Yacine** : [sala laho alajhi wa sal ε m].

**Enseignante** : Que le salut soit sur lui.

**Leila** : [kadiža radija laho anha].

**Enseignante** : *Khadija* que Dieu bénisse son âme.

### **II.6.2. L'approche discursive du débat**

Au cours de cet exercice à vocation interactive, les apprenants étaient appelés à défendre leurs opinions en les justifiant par des arguments. Ils devaient intégrer dans leur discours un large éventail d'arguments diversifiés destinés à convaincre, persuader ou réfuter une idée. Mais en fait, les arguments qui dominent dans ce débat sont ceux qui relèvent des valeurs sociales et de l'autorité religieuse. Ceci est dû, sans doute, à la nature du thème traité.

Parmi les différents arguments présentés par les apprenants, nous relevons quelques-uns dans les exemples suivants :

---

<sup>1</sup> Voir CD N° 6

### **Argument d'autorité religieuse**

*Yacine* : Pendant l'Islam, la femme exerçait plusieurs activités commerciales la femme du prophète était commerçante.

### **Argument de moralité**

*Khaled* : être enseignante lui permet d'apporter un plus à l'éducation de ses enfants dans leurs études.

*Salaheddine* : ... le courage, le sérieux et le bon sens de la femme arabe.

*Yamina* : Elle a des capacités qui lui permettent d'être à la hauteur

*Nadjmeddine* : Travailler pour gagner sa vie honnêtement.

### **Argument de l'analogie :**

*Rima* : la femme d'aujourd'hui égalise l'homme dans tous les domaines.

### **Le recours aux faits historiques**

*Imen* : Pendant la guerre de libération, la femme a joué un rôle important de combattante.

### **Arguments socio-économiques**

*Fouzia* : Travailler ou ne pas travailler cela dépend des conditions socio-économiques.

## **II.6.3. L'approche interactionnelle du débat**

### **II.6.3.1. Le type d'échange dominant**

La nature de l'échange le plus courant est complexe : L'enseignante intervient régulièrement pour aider les apprenants et pour relancer le sujet du débat en proposant de le discuter sous d'autres angles. En effet, elle reformule les propos des apprenants et ajoute un élément nouveau pour déclencher et susciter l'intérêt des interactants. Ainsi, c'est elle qui détermine l'ouverture et la clôture des échanges, avec ses interventions répétées, elle assume son rôle d'enseignante et d'animatrice du débat. La structure interactionnelle s'organise donc autour du schéma suivant :

*Enseignante* : Pose une question.

*Apprenant*: Répond.

*Enseignante* : Accepte une ou différentes proposition (s) pour ensuite susciter le débat.

*Enseignante* : Reprend les propos des apprenants et pose de nouveau une question.

*Apprenant* : Répond + difficulté lexicale.

*Enseignante* : Propose son aide à l'apprenant.

*Apprenant* : S'oppose à la proposition de son camarade.

*Enseignante* : Renvoie la question à un autre apprenant, à l'ensemble de la classe.

### **Un extrait du corpus**

**Enseignante** : Êtes-vous pour ou contre le travail de la femme dans la société moderne ?

**Syhem** : Je pense que la femme a le droit de travailler.

**Enseignante** : Donc, vous trouvez que c'est légitime qu'elle travaille ?

**Khaled** : L'enseignement est un milieu [...], être professeur lui permet d'apporter un plus à [...] de ses enfants.

**Enseignante** : un milieu [éducatif], apporter un plus à [l'éducation].

**Imed** : je suis contre la femme qui travaille

**Enseignante** : Et vous, êtes-vous d'accord sur ce point ?

### **II.6.3.3. L'approche des stratégies argumentatives entre filles et garçons**

Nous avons constaté au cours de notre analyse le rôle important que joue l'enseignante dans la gestion de ce débat. En effet, elle dynamise l'interaction et suscite la réaction des apprenants en leur demandant leur point de vue qui varie en fonction de la stratégie argumentative adoptée par chaque apprenant.

Parmi les stratégies argumentatives employées par les apprenants, nous relevons quelques-unes dans les exemples suivants :

**L'enseignante** encourage les apprenants à exprimer leur avis.

**Sarah** exprime son opinion en affirmant que la femme a le droit de travailler.

**L'enseignante** pousse plus loin la réflexion en demandant aux apprenants des justifications de leurs affirmations.

En concédant, **Khaled** tente de convaincre l'enseignante ainsi que ses camarades du rôle que doit jouer la femme en tant que professeur et mère de famille.

**Imed** manifeste une objection qui révèle son refus total de la proposition de **Khaled**. A son sens, la femme ne doit pas travailler.

**L'enseignante** relance la réflexion en renvoyant la question aux autres apprenants.

**Rima** s'oppose à l'objection de **Imed** en niant sa proposition. A son avis, la femme doit travailler et égaliser l'homme dans tous les domaines.

**Imen** se justifie en évoquant un fait historique marquant le rôle qu'a joué la femme pendant la guerre de libération nationale.

**Yacine** approuve la proposition de son camarade **Imen** et tente d'expliquer que son point de vue est en fait issu de notre religion.

En questionnant les réponses des apprenants, une autre attitude se manifeste. C'est celle de *Salaheddine* et *Khaoula* qui tentent de persuader leurs camarades en évoquant le courage, le sérieux et les capacités de la femme arabe d'une manière générale.

Ce débat nous a révélé que la dominance féminine et la nature du thème étudié n'ont pas empêché les garçons d'exprimer librement leur point de vue concernant le travail de la femme dans la société moderne. Dans cette perspective, nous avons constaté que, dans leur ensemble, les garçons n'expriment pas un rejet total dans leurs propos (objection), mais ils tentent de marquer l'accord et annoncer une réfutation (concession) en valorisant leur points de vue, qui semblent issus d'un effort de clairvoyance, et non pas d'un parti-pris.

Les filles quant à elles ne cessent d'intervenir pour exprimer leur avis favorable et surtout de s'opposer et nier les propositions précédentes des garçons qui cherchent à les contrarier.

## **Conclusion**

En résumé, la diversité des activités accomplies en interaction par les apprenants a fait apparaître leur intelligence et leur dynamisme. Le niveau de la classe est appréciable, un renforcement s'avère nécessaire. Les apprenants du groupe expérimental ont fait preuve de changement, quant à leur rapport avec l'expression orale grâce à des activités faisant appel à la motivation, à la logique, au raisonnement; en somme à la communication.

En effet, d'après notre analyse, nous pouvons confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction générale. En fait, l'étude des stratégies argumentatives par les apprenants de la deuxième année secondaire est plus enrichissante. D'une part, placées au sein de l'apprentissage oral, elles contribuent à susciter et à entretenir la dynamique des apprenants. De l'autre part, l'apprentissage oral est un moment privilégié où les apprenants s'expriment librement, s'encouragent, se corrigent. Ce qui leur donne l'habitude de s'exprimer et par la même de consolider l'expression orale en français.

Cette expérimentation a révélé la compétence fondamentale pour un apprenant à communiquer, construire sa pensée et agir. Cependant, elle ne prétend évidemment pas apporter des réponses définitives aux divers questionnements qui s'ouvrent à notre réflexion. Nous apportons nos contributions, celles des chercheurs pour que se poursuivent les expériences et les recherches, pour que la problématique de l'oral favorise le développement de pratiques nouvelles, pour que l'apprentissage des langages devienne l'affaire de tous.

# Conclusion générale



L'appropriation par les apprenants du discours d'argumentation passant par le repérage de pratiques argumentatives au fil des œuvres lues, de textes et d'images étudiés, doit se fonder sur l'effort entrepris par les apprenants pour se situer dans l'interaction à finalité argumentative et non se limiter à la simple confrontation de points de vue antithétiques. Argumenter à l'oral demande que le locuteur sorte de son point de vue propre se projette dans celui de son interlocuteur potentiel d'où l'importance des calculs à entreprendre : quelles sont les positions supposées de mon interlocuteur ? sur quels arguments se fondent-elles ? quelle stratégie adopter pour l'amener à changer d'avis ? etc.

Au cœur de l'apprentissage oral, les interactions ont une dimension dynamisante à prendre. Elles entraînent ainsi des émotions, des idées, des jeux de pouvoir, de séduction, de rivalité, d'opposition. Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage, ces perceptions réciproques influencent les interactions et entraînent des interprétations, des projections, des identifications, des implications ou des rejets. Ceci dit, interagir pour l'enseignant peut signifier s'adapter : Si l'enseignant s'adapte au goût de l'apprenant, connaît ses loisirs, ses préoccupations, ses envies et répond à ses attentes, alors on peut imaginer que l'apprenant dira « oui » à ce qu'il aime. Des interactions pour donner l'envie et le goût d'argumenter en général et de parler en particulier.

Discuter en classe, c'est un certain rapport à l'autre, sur le mode de l'interaction, parce que la discussion est discipline, cela s'apprend, et c'est un rôle socialisateur de l'école. Elle suspend la violence physique. En effet, la parole s'interpose entre des protagonistes antagonistes. Elle fait pause, immobilise le corps en minimisant son emballement global et pulsionnel, et canalise vers le visage et la bouche son expressivité donnant ainsi naissance à une communication interactive partagée impliquant la réciprocité de l'échange, où il est souhaitable que chacun tienne compte de ce qui a été dit précédemment et puis réagir aux interventions de l'autre.

L'enseignant se trouve parfois devant des apprenants souvent sceptiques quant à l'utilité d'une participation orale en cours. Il est souvent difficile de les convaincre de l'intérêt d'apprendre à échanger, à confronter des points de vue. A l'enseignant, de leur apporter des raisons de s'exprimer ou de débattre et ce, en adoptant les différentes stratégies argumentatives afin d'améliorer chez l'apprenant les capacités d'expression en français langue étrangère. Grâce à l'emploi des stratégies argumentatives, les apprenants :

- augmentent les habiletés langagières et les habiletés de raisonnement au moyen des discussions et de la prise de décision en groupe ;

- apprennent des habiletés sociales essentielles comme l'écoute active et le respect de l'opinion des autres ;
- parviennent à résoudre des problèmes au sujet de thèmes authentiques.
- Utilisent un ton, des gestes et des mimiques, qui peuvent faciliter la compréhension, ou permettre de suggérer ou de nuancer des idées, ouvrant ainsi la voie à une meilleure formulation.

Si l'oral argumenté est aujourd'hui beaucoup plus facile à pratiquer qu'il ne l'était en début de l'expérimentation, le mérite en revient à l'investissement des apprenants, et au travail de l'ensemble de l'équipe éducative. En effet, si nous avons pensé que l'oral argumenté pouvait être une clé face à l'hétérogénéité des apprenants, parce qu'il permet, grâce à l'emploi des stratégies argumentatives, de mettre en valeur de multiples facettes de compétences, et de découvrir, chez des apprenants jugés faibles, des richesses insoupçonnées, nous n'avons pas l'impression qu'il ait été, véritablement une clé. Il a fallu d'abord travailler à le rendre possible, et finalement le développement de sa pratique a été le témoin d'une amélioration, plus qu'il n'en a été le moteur.

Il reste que, non pas l'oral seul, mais la connexion et la complémentarité de l'écrit et de l'oral, sont des armes essentielles pour améliorer l'expression orale des apprenants et stimuler leur travail en l'ouvrant à chaque fois sur des perspectives plus vastes que le simple horizon d'un exercice bien délimité, ordonné à une évaluation. L'enjeu essentiel est de parvenir à ce que les activités soient élaborées d'une manière véritablement organique grâce à une variété des modes d'approche qui permette à chaque apprenant de trouver à la fois sa voie d'accès privilégiée aux contenus, et des conseils ajustés à ses points forts comme à ses difficultés.

# Bibliographie

**OUVRAGES & LIVRES**

- 01 AMOSSY, Ruth, 2000 : *L'argumentation dans le discours*, Nathan Université
- 02 ANSCOMBRE, Jean-claude et DUCROT, Oswald 1983 : *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga, éditeur, collection «Philosophe et langage», Bruxelles
- 03 AURELE, Saint-Yves, 1982 : *Psychologie de l'apprentissage- enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'Université de Québec
- 04 BAILLY, Danielle, 1998 : *La mise en œuvre pédagogique, coll., Perspectives Didactiques*, NATHAN, Paris
- 05 BIZOUARD, Colette, 2006 : *Invitation à l'expression orale*, Edition couleur livres, Belgique
- 06 BONNICHON, Gilles et MARTINA, Daniel, 2000 : *Décloisonner le français en interdisciplinarité*, Edition Magnard, Paris
- 07 CHARLES, René et WILLIAME, Christine, 1994 : *La communication orale*, Editions Nathan, Paris
- 08 CHAROLLES, Michel, 1979 : « Notes sur le discours argumentatif », in *argumentation et communication*. Actes des journées d'études BELC, 1-2-3 Février
- 09 DECASTERA, florence et Bernard, 2001 : *L'argumentation au lycée*, Ellipses, Paris
- 10 DUCROT, Oswald et al., 1980 : *Les mots du discours*, les Editions de Minuit, Paris
- 11 DUCROT, Oswald, 1990 : « Argumentation et persuasion », colloque *Enonciation et parti-pris*, Anvers.
- 12 EEMEREN, Frans Van et GROOTENDORST, Rob 1996 : *La nouvelle dialectique*, Traduit par S. Bruxelles, M. Douiry et V. Traverso, Edition Kimé, Paris
- 13 El-Korso, Kamel, 2005 : *Communication orale et écrite*, Editions Dar El Gharb, Oran
- 14 GAONC'H, Daniel, 1991 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les éditions Didier, Paris
- 15 GAUDET, Denise, 1998 : *La coopération*, les éditions de la Chenelière Mc Graw-Hill, Montréal, Québec

- 16 KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1998 : *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris
- 17 KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2001 : *Les actes de langage dans le discours*, Nathan
- 18 LAGARANDERIE, Antoine de, 1991 : *La motivation*, Edition Bayard, Paris
- 19 MATHIEU, Jacques et THOMAS, Raymond, 1985 : *Manuel de psychologie*, Editions VIGOT, Paris
- 20 MERIEU, Philippe, 1988, *Apprendre ..... Oui mais comment ?* E.S.F., Paris
- 21 MEYER, Bernard, 1996 : *Maîtriser l'argumentation*, Armand Colin, Paris
- 22 MOESCHLER, Jacques, 1985 : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier - Crédif, Paris
- 23 MORANDI, Franc, 2000 : *Philosophie de l'éducation*, Nathan
- 24 OLERON, Pierre, 1983 : *L'argumentation*, Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- 26 PERELMAN, Chaïm, 1977 : *L'empire Rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Librairie Vrin, Paris
- 25 PERELMAN, chaïm et OLBRECHTS- Tyteca, Lucie 1958 : *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, 2 volumes, Presses universitaires de France, Paris
- 27 PEYROUTET, Claude, 1992 : *Expression Méthodes et Techniques*, Editions Nathan, Paris
- 28 PHILIP. C.Abrami et al., 1996 : *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Les éditions de la Chenelière, Montréal
- 29 PLANTIN, Christian, 1990 : *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Editions Kiné, Paris
- 30 PLANTIN, Christian, 2005 : *L'argumentation*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- 31 ROBRIEUX, Jean-Jacques, 1993, *Eléments de rhétorique et d'argumentation*, DUNOD, Paris
- 32 ROBRIEUX, Jean-Jacques, 2000 : *Rhétorique et argumentation*, Edition NATHAN/ HER, Paris
- 33 ROUX, Pierre-Yves, 2003 : *L'oral en classe de langue, De la production à l'expression*, Edition Nathan, Paris

- 34 SENGHER, Jules, 1967 : *L'art oratoire*, Presses universitaires de France, Que sais je ?
- 35 SOREZ, Hélène, 1995 : *Prendre la parole*, HATIER, Paris
- 36 TOZZI, Michel, 2001 : *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP de Languedoc
- 37 VANOYE, Francis, 1973 : *Expression communication*, Edition Armand Colin, Paris
- 38 VIGNAUX, Georges, 1976 : *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Librairie Droz, Genève- Paris
- 39 VIGNAUX, Georges, 1988 : *Le discours, acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*, Ophrys, Paris
- 40 VIGNER, Gérard, 1979 : *Parler et convaincre*, Hachette, Paris
- 41 VIGNER, Gérard, 2001 : *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International
- 42 WATZLAWICK, Paul, 1979 : *Une logique de la communication*, Seuil

**Revues et articles électroniques**

1. CICUREL, Francine, la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe : *Acquisition et interaction en langue. Aile*, Décembre 2005, N° 22.

<http://aile.revues.org/document801-html>.

Consulté le : 14/05/2008.

2. NONNON, Elisabeth, Interactions et apprentissage, *Le français dans le monde*, Juin 1996, N° 113.

[http://www.educationprioritaire.education.fr/dossier/oral/articles.asp/113/vp113\\_24-25.pdf](http://www.educationprioritaire.education.fr/dossier/oral/articles.asp/113/vp113_24-25.pdf).

Consulté le : 25/08/2008.

3. PERRENOUD, Philippe, A propos de l'oral, 1988.

[http://www.unize.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unize.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html).

Consulté le : 20/04/2008.

4. PERRENOUD Philippe, Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, 1991.

[http://www.unize.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_10.html](http://www.unize.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html).

Consulté le : 20/04/2008.

# Glossaire



## Vocabulaire de l'argumentation

### lexique pour l'étude des stratégies argumentatives

**ANTITHESE:** Jugement radicalement opposé à la thèse d'un auteur et soutenu dans son texte par d'autres que lui.

**ARGUMENT:** C'est une idée qui s'intègre à un raisonnement; l'argumentation s'appuie sur une démarche logique et explicite.

**CHAMP LEXICAL:** Ensemble des mots, substantifs, adjectifs, verbes de la même famille désignant une même part de réalité, une même notion.

**CONNECTEUR LOGIQUE:** Outil grammatical qui exprime une relation logique (cause, conséquence, opposition, concession).

**CONNOTATIONS:** Ce sont les significations implicites dont un mot est porteur dans un contexte culturel donné. Elles reflètent les sentiments, les intentions du locuteur.

**DENOTATIONS:** C'est le ou les sens d'un mot que l'on peut trouver dans le dictionnaire.

**DESTINATAIRE:** C'est la (les) personne(s) à qui s'adresse le locuteur (il est lié à la 2<sup>ème</sup> personne du singulier ou du pluriel, et à la 1<sup>ère</sup> du pluriel si le locuteur l'associe à ses propos).

**DISCOURS:** C'est tout énoncé, écrit ou oral, dans lequel l'émetteur de l'énoncé multiplie les références à l'acte d'énonciation (identité des interlocuteurs, lieu et moment de l'énonciation, attitudes des interlocuteurs ...) pour entrer ou rester en contact.

**ENONCE:** C'est ce qui est dit ou écrit; il s'actualise sous la forme, d'un discours ou d'un récit.

**ENONCIATION:** C'est l'acte de production d'un énoncé par un locuteur qui présente des traces de son énonciation, et peut mettre en scène, de façon plus ou moins précise, le locuteur, sa pensée ou le sujet de l'énonciation.

**EXEMPLE:** C'est un fait analogue au fait en question dans un propos qui est considéré par rapport à lui; il sert à illustrer, prouver, éclairer.

**EXPRESSION APPRECIATIVE:** Elle exprime le jugement favorable du locuteur; le lexique est alors élogieux, valorisant, mélioratif.

**EXPRESSION DEPRECIATIVE:** Elle connote la critique, le dédain et parfois le dégoût; le lexique est souvent péjoratif.

**FIGURES DE STYLE:** C'est l'ensemble de procédés et de techniques permettant de

s'exprimer correctement et avec éloquence ; les tournures de style rendent plus vive l'expression de la pensée.

**INDICES D'ÉNONCIATION:** Ce sont les marques de personne (pronoms personnels, indéfinis, pronoms et adjectifs possessifs ...) des repères temporels (temps des verbes, adverbes de temps) des indications sur le lieu (adverbes de lieu); ils reflètent la présence et la position du locuteur. On les appelle aussi embrayeurs.

**LOCUTEUR:** C'est celui qui énonce un message (il s'exprime à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier); il manifeste sa présence par des indices d'énonciation (il ne s'agit pas toujours de l'auteur, ce peut être un de ses personnages).

**MODALISATEURS:** Ce sont les mots et les procédés grammaticaux qui traduisent l'attitude d'un locuteur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le doute, la certitude, la critique ...).

**MODALISATIONS:** Ce sont les marques de jugement de sentiment du locuteur.

**NATURE DU RAISONNEMENT:** Il peut être déductif, inductif, par l'absurde, etc.

**PLAIDOYER :** Discours oral ou écrit qui défend, avec vigueur et éloquence, une opinion ou un parti-pris (son contraire: réquisitoire).

**RECIT:** C'est tout énoncé, écrit ou oral dans lequel l'émetteur de l'énoncé ou les marques de l'acte d'énonciation sont délibérément absentes. Le récit a pour fonction de raconter, de narrer.

**RÉFUTER UNE THESE:** C'est s'opposer à une argumentation en prouvant sa fausseté.

**REGISTRE DE LANGUE:** C'est la manière de s'exprimer qui reflète la culture, le milieu social du locuteur; il peut être familier, courant ou soutenu.

**RHETORIQUE:** C'est la discipline qui autrefois enseignait l'art oratoire et littéraire, ce sont les moyens par lesquels on entend donner plus d'efficacité à un discours, oral ou écrit.

**STRATEGIE:** C'est un pas ou une action consciente vers l'accomplissement d'un objectif.

**SYNTHESE:** Consiste à proposer une vue d'ensemble sur un objet de réflexion; elle dégage de l'examen de différents aspects de cet objet un ou plusieurs éléments significatifs communs.

**THEME:** C'est ce dont il est question principalement dans l'énoncé

**THESE:** C'est la position du locuteur à l'égard du sujet, du thème qu'il évoque.

## **Critères d'évaluation des conduites argumentatives à l'oral**

### **Gestion de l'échange**

- Maîtrise de la gestion des tours de parole (utilisation pertinente des places transitionnelles).
- Conservation du sujet de la controverse ou de la thématique (ne pas dévier).
- Ecoute de l'argumentation de l'interlocuteur jusqu'au bout (ne pas couper la parole).
- Intonation favorisant l'écoute de son argument par ses interlocuteurs (être audible, ne pas être agressif ...).

### **Efficacité de la gestion de l'interaction**

- Enchaînement sur le discours de l'autre pour le compléter.
- Ajustements lexicaux.
- Variété des reformulations.

### **Pertinence des prises de parole de chaque interlocuteur**

- Ecoute et reprise des arguments d'un interlocuteur.
- Reformulation de l'intervention d'un autre locuteur comme objet de consensus provisoire.
- Reformulations du raisonnement d'autres partenaires de l'échange.
- Intervention ouvrant l'échange vers une controverse nouvelle.

### **Pertinence des justifications**

- Formulation d'un argument pertinent. .
- Formulation d'un argument repris ensuite par les autres participants au débat.
- Présence d'un exemple pertinent.
- Reformulation d'une caractéristique de l'objet à analyser finalisée argumentativement.

### **Prise en compte des arguments des interlocuteurs et réfutation**

- Prise en compte d'un argument de l'interlocuteur.
- Reprise d'un argument de l'interlocuteur.
- Réfutation d'un argument de l'interlocuteur.
- Modification de l'orientation argumentative d'un argument de l'interlocuteur.

## Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer

### Le plaidoyer et le réquisitoire

| Niveau discursif   | Niveau textuel   | Niveau phrastique   |
|--|--|---|
| <p>Visée: agir sur l'autre (convaincre persuader).</p> <p>- situation d'énonciation du discours argumentatif en faisant apparaître le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours.</p> <p>- plan et structure discursive.</p> <p>- les deux types d'arguments (liés à la raison ou aux sentiments).</p> | <p>- Ouverture et clôture du texte argumentatif.</p> <p>- Les rapports logiques explicites et implicites.</p> <p>- L'organisation de l'argumentation:</p> <p>- Articulateurs logiques et chronologiques (introduceurs d'arguments, de classement, de conclusion)</p> <p>- Arguments et contre arguments.</p> <p>- L'opposition et la concession.</p> | <p>- Lexique de l'opposition, de l'adhésion, de la concession et de la restriction.</p> <p>- L'opposition sémantique (autonymes, champs lexicaux ...).</p> <p>- Les verbes d'opinion.</p> <p>- Modalisation lexicale (verbes, adjectifs, adverbes).</p> |

### Compétence transversale à privilégier

Mette en œuvre son pouvoir de persuasion

## Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer

### Le plaidoyer et le réquisitoire

| Objet d'étude                          | Exemples d'activités d'apprentissage  |   |
|--|---|---|
|  | Compréhension O/E   | Production O/E  |
| <b>Le plaidoyer et le réquisitoire</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse de la situation d'énonciation.</li> <li>- Mise en évidence du degré d'implication de l'énonciateur</li> <li>- Repérage des arguments et des contre arguments.</li> <li>- Distinction entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation.</li> <li>- Plan de l'argumentation.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédaction de contre arguments.</li> <li>- Rédaction d'introduction et de conclusion.</li> <li>- Reconstitution d'un argumentaire à partir d'arguments donnés dans le désordre.</li> <li>- Elaboration d'un discours argumentatif pour plaider ou discréditer une cause.</li> <li>- Résumé.</li> <li>-compte rendu objectif.</li> </ul> |

## Les compétences disciplinaires

### Compétence à l'oral

#### En réception

Compétence et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

| Capacités  | Objectifs d'apprentissage à l'oral   |
|--|--|
| Savoir se positionner en tant qu'auditeur                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.</li> </ul>   |
| Anticiper le sens d'un message                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèse sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative ...).</li> </ul>   |
| Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>• Repérer la structure dominante d'un message oral.</li> <li>• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.</li> </ul>  |
| Elaborer des significations                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.</li> <li>• Identifier le champ lexical dominant.</li> <li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li> <li>• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.</li> <li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li> <li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> </ul> |
| Réagir face à un discours                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une image du locuteur.</li> <li>• Prendre position par rapport au contenu.</li> <li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.</li> </ul>   |

**En production**

Production des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

**Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral**

| Capacités   | Objectifs d'apprentissage à l'oral  |
|---|---|
| Planifier et organiser son propos                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité du message oral.</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> <li>• Adapter son propos à son auditoire.</li> <li>• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.</li> <li>• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).</li> <li>• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).</li> <li>• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). Respecter le temps imparti.</li> </ul> |
| Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablir le contact avec l'interlocuteur.</li> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.</li> <li>• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt («et alors ?») ; «et après ?» ...).</li> <li>• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.</li> <li>• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.</li> <li>• Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.</li> <li>• Utiliser la syntaxe de l'oral.</li> <li>• Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.</li> <li>• Respecter le schéma intonatif de la phrase.</li> </ul> |

# ANNEXES



## ANNEXE 1

## Séances N°1 et N°2

1<sup>ère</sup> partie : Phase d'expression écrite

## Le sport

Le sport est une activité très importante pour la santé des hommes. D'abord, les jeunes pratiquent le sport avec plaisir, puisqu'elle est en première, de côté, il y a des avantages. Je pense qu'il permet d'exprimer la force physique - activera le cerveau ~~le~~ du sang - il offre un passe-temps, protège le corps de l'homme des maladies et ainsi de suite. D'autre côté, il y a des inconvenients comme - il accomplit à baïsse de l'attention - accomplit à déchirement des recipients d'être faible et ainsi de suite. Enfin le sport est apprécié par les jeunes dans tout le monde.

Fouzia

## la pratique sportive

les jeunes pratiquent le sport régulièrement avec plaisir. D'abord, il leur offre un agréable moment, il permet de se défouler grâce aux jeux qu'il présente. ensuite, il leur donne la force physique et morale. c'est aussi une activité dans la violence devient un jeu. Enfin, le sport est très important pour la santé. Mais le sport présente aussi des inconvénients car il rend les personnes fatiguées et faibles et les empêche de faire les autres activités. c'est pourquoi il ne faut pas le pratiquer régulièrement.

Yacine

Le sport est une activité <sup>H.?</sup> générale très importante. Cette activité a plusieurs avantages pour la santé, <sup>H.?</sup> ainsi, elle offre la joie et le bonheur à tout le monde <sup>Rép.</sup> parce que les personnes peuvent avoir une belle taille. En plus, elle aide les gens malheureux et nerveux pour oublier les problèmes. Malgré tous ses avantages, le sport peut avoir des inconvénients si l'homme le pratique tous les jours <sup>H.D.</sup> parce qu'il risque de laisser son travail et ses devoirs. <sup>H.?</sup> Moi, je pense que le sport est une activité qu'il ne faut pas pratiquer régulièrement. Assia

### Le sport en général.

Je pense que le sport est un travail individuel et travail en groupe. <sup>H.D.</sup>

Le sport est très important dans la vie parce qu'il est bénéfique dans la santé de l'homme et le sport développe l'esprit et le corps de l'homme et évite les maladies. Mais parfois le sport il y a des inconvénients, par exemple les blessés dans le travail ou la tête de l'homme <sup>H.D.</sup> parce qu'il indique une maladie dans le cerveau. <sup>H.D.</sup>

Enfin, je dis que le sport est un exercice très important et je crois bien que les gens <sup>H.?</sup> doivent pratiquer le sport malgré le fait que le sport est même un travail difficile <sup>H.D.</sup> mais est très important. <sup>Rép.</sup>

Ne djmeddine



## Le sport aujourd'hui!

Le sport est un exercice très importante que tout le monde

comme conjoint.  
 Le sport aujourd'hui est pratiqué par les ménages et  
 les maisons, et les hommes pratiquent le sport parce que le sport développe le corps, il évite les maladies, il active le sang et à cause de sport, les jeunes déchargent leur violence et  
 des nerfs, mais le sport aujourd'hui il a des inconvénients.  
 comme par exemple, pendant la pratique du sport, il y a des lésions, il y a des combats pendant les matches, foot ball,  
 enfin, je dis pour tout jeune il faut pratiquer  
 le sport parce qu'il protège la santé.

Salaheddine

## La pratique du sport.

Le sport est une pratique que tout le monde pratique, les  
 jeunes, les filles et même les vieux parce qu'il présente des  
bienfaits. Premièrement, il donne la joie et le plaisir à cause  
 de plusieurs jeux intéressants. Deuxièmement, il protège le  
 corps humain de la maladie dangereuse car il donne  
 la force et l'activité. Troisièmement, il présente un moment  
agréable au quotidien. Cependant, le sport peut marquer  
 des méfaisants dans le cas où les personnes deviennent  
 violentes et font des combats mortels comme par  
 exemple la boxe, le judo, ---  
 Personnellement, je pense que le sport doit être pratiqué  
 doucement et avec contrôle.

Youssef

## 2<sup>ème</sup> partie : Phase d'expression orale

### *Khaoula*

La pratique régulière du sport est utile ... euh ... parce que ... elle a beaucoup des avantages dans la vie. Et les jeunes aiment le sport pour devenir grands et forts euh ... euh .... Ensuite, il permet une liberté quotidien dans tout le monde. Enfin, le sport est un bon moyen pour sentir bien.

#### **Transcription phonétique**

[la PRATIK regyljɛR dy spɔR e ytil ... œ ... pɑRSəkə ... ɛl a buku de zavãtaʒ dã la vi/ e le ʒœn ɛm lə spɔR pur dœvœniR grã e fɔR œ ... œ .../ ãsɥit/ il pɛRme yn libɛRte kotidjɛ dã tu lə mɔd/ anfɛ/ lə spɔR e œ bɔ mwajɛ pur sãtir bjɛ]

### *Khaled*

Je pense que tous les gens pratiquent régulièrement le sport. Il est vrai qu'il présente des inconvénients mais à mon avis, il a des avantages plus que les inconvénients. Par exemple, il aide à oublier les problèmes quotidiens et à réaliser les rêves à devenir fort. En plus, il offre la joie dans la vie ... euh ... . La pratique sportive régulière est importante ... pour la santé et l'esprit.

#### **Transcription phonétique**

[ʒə pãs kə tu le ʒã PRATIK regyljɛRœmã lə spɔR/ il e vRE kil prezãt de zɛkœvɛnjã mɛ a mã avi/ il a de zavãtaʒ plys kə le zɛkœvɛnjã/ par egzãpl/ il ɛd a ublije le problɛm kotidjɛ e a realize le rev a dœvœniR fɔR/ ã plys/ il ofR la ʒwa dã la vi ... œ ... la PRATIK spɔRTIV regyljɛR e ɛpɔRTãt ... pyR la sãte e lɛspri]

### *Rima*

En réalité, le sport est très impourtant à les hommes car il lui permettent d'exprimer le force physique devant les autres euh ... . Moi par exemple, je pratique toujours le sport pour être forte moralement et phésiquement grâce à des jeux différents. Malgré les inconvénients ... euh ... euh ... le sport est aimé par les gens ... euh les jeunes et les vieux ... euh.

#### **Transcription phonétique**

[ã rejalite/ lə spɔR e tRE zɛpɔRTã a le zom kAR il lɥi permet degzprime lə fɔRS fizik dœvã le zotr œ ... / mwa par egzãpl/ ʒə PRATIK tuʒUR lə spɔR pur etR fort moralœmã e fezikœmã gras a de ʒφ diferã/ malgre le zɛkœvɛnjã œ ... œ ...lə spɔR e ɛme par le ʒã ... œ le ʒœn e le vjφ ... œ].

**Houssam**

Dans le monde, il y a beaucoup de personnes qui n'aiment pas le sport euh ... euh ... Ils pensent que la pratique régulier de sport et perdre le temps et fatigue les gens euh ... par exemple, ne pas régler les affaires à leur temps, oublier les devoirs et sembler toujours faibles. C'est pour ça euh ... euh ... il ne faut pas la pratiquer au quotidien.

**Transcription phonétique**

[dã lə mɔ̃d/ il ja buku də pɛrson ki nɛm pa lə spɔʁ œ ... œ .../ il pãs kə la pʁatik rɛgylje də spɔʁ e pɛrdʁ lə tã e fatig le zã œ ... paʁ egzãpl/ nə pa rɛgle le zafɛʁ a lœʁ tã/ ublije le dəvwar e sãble tuʒur fɛbl/ se pʁ sa œ ... œ ... il nə fɔ pa la pʁatike o kotidjɛ].

## ANNEXE 2

### Séances N°3 et N°4

1- Compléter le texte ci-dessous par les mots pris dans cette liste : opinion, étayer, exemples, plan, thèse, problématique stratégie argumentative, persuader, progression, raisonnement, convaincre, connecteurs logiques, réfuter, arguments, thème.

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un ..... de soutenir une ..... qui correspond à une ..... Argumenter, c'est donc justifier une ..... que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie. On cherche alors à ..... par l'usage de la raison et à ..... en faisant appel aux sentiments.

Celui qui argumente s'aide d'....., c'est-à-dire des éléments de preuve destinés à l'..... ou à la ..... Ces arguments sont eux-mêmes illustrés par des ..... variés, tirés de l'expérience personnelle, des lectures et des divers domaines de la connaissance.

Les arguments sont présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un ..... sous forme de ..... Et d'une ..... argumentative où ils sont souvent reliés entre eux par des ..... qui jouent le rôle de balises ou de poteaux indicateurs. Pour mettre en œuvre l'ensemble des procédés destinés à peser sur l'opinion d'un lecteur ou auditeur, on emploie une .....

### Correction

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un **thème** de soutenir une **thèse** qui correspond à une **problématique** Argumenter, c'est donc justifier une **opinion** que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie. On cherche alors à **convaincre** par l'usage de la raison et à **persuader** en faisant appel aux sentiments.

Celui qui argumente s'aide d'**arguments**, c'est-à-dire des éléments de preuve destinés à l'**étayer** ou à la **réfuter**. Ces arguments sont eux-mêmes illustrés par des **exemples** variés, tirés de l'expérience personnelle, des lectures et des divers domaines de la connaissance.

Les arguments sont présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un **raisonnement** sous forme de **plan** Et d'une **progression** argumentative où ils sont souvent reliés entre eux par des **connecteurs logiques** qui jouent le rôle de balises ou de poteaux indicateurs.

Pour mettre en œuvre l'ensemble des procédés destinés à peser sur l'opinion d'un lecteur ou auditeur, on emploie une **stratégie argumentative**.

2- Compléter le texte avec le mot qui convient : dispute, discussion, conversation, débat, échanges.

Hakim engagea la ..... sur un sujet futile. Mais Salah de nature passionnée, lança une ..... sur l'Internet. Alors s'installe un ..... Où chacun avançait des arguments. Zineb, hostile à l'Internet, sentait que s'il ne modifiait pas rapidement le thème des ....., une ..... allait éclater entre eux.

### **Correction**

Hakim engagea la **conversation** sur un sujet futile. Mais Salah de nature passionnée, lança une **discussion** sur l'Internet. Alors s'installe un **débat** Où chacun avançait des arguments. Zineb, hostile à l'Internet, sentait que s'il ne modifiait pas rapidement le thème des **échanges**, une **dispute** allait éclater entre eux.

## ANNEXE 3

Enregistrement N°1 : (séances N° 5 et N° 6)

Durée : 02 heures (1h/séance)

Lieu : Bibliothèque de l'établissement

Date : 20/02/2008

Support (1)

**PUBLICITE**

**Nissan Sunny / Soyez plus exigeant  
Faire le bon choix, c'est automatique!**

*La nouvelle boîte automatique de la Nissan Sunny révolutionnera votre façon de conduire, plus souple et plus réactive que jamais, elle bouleverse les idées reçues.*

Vous recherchez un véhicule fiable, confortable et de belle apparence? La nouvelle Nissan Sunny est faite pour vous.

Premièrement, c'est une Nissan, issue de la même lignée que les meilleurs véhicules 4x4 du monde, la nouvelle Sunny porte fièrement son héritage de qualité et de fiabilité. Deuxièmement, vous serez surpris par la richesse de ses équipements : moteur **CVTC 1,6** (+ autres équipements de série). Troisièmement, son look de berline statuaire vous convaincra que c'est là le véhicule idéal pour votre flotte.

**Automatiquement plus confortable**  
La transmission automatique à 4 vitesses contrôlée électroniquement change de rapport sans intervention du conducteur sur l'embrayage, de quoi libérer votre jambe gauche et dire adieu à votre frein à main! Le rapport de transmission change de façon progressive et harmonieuse avec le moteur, et non pas instantanément comme avec une boîte de vitesses manuelle. Le changement de vitesse est précis et tout en légèreté grâce à un système électro-hydraulique piloté par un calculateur électronique gérant les passages de vitesses. L'élegant boxer de vitesses au boîtier métallique éprouvé est doté de vitesses étagées à surcoulage et permet la sélection de plusieurs programmes. Sur certains modèles, le conducteur peut même décider, forte du passage de vitesse au moyen d'un commande manuelle étagée semi-automatique, l'associer sans vitesse! Laissez-vous guider par le volant et conduisez, purement et simplement.

**Des performances instantées**  
Vous croyez sûrement que les sensations seront un peu gommées avec une boîte auto. Détrompez-vous! La technologie a fait des bons de gains et les boîtes auto modernes sont des moteurs de précisions qui lèvent toutes les idées reçues.

Plus économique et plus fiable  
Avec une telle auto, il n'y a pas de sous ou surrégime pour le moteur, ce qui signifie pas de surconsommation de carburant. Une boîte automatique bien entretenue dure aussi longtemps qu'une boîte manuelle. De plus, Nissan Algérie garantit le service après-vente et met ses compétences à votre disposition. Et la cerise sur le gâteau, c'est que contrairement à ce que vous croyez, la boîte auto ne coûte pas cher. La nouvelle Sunny est à partir de **1.090.000 DA TTC**.

Alors maintenant, prenez le volant et conduisez, purement et simplement.

Communiqué





Vous cherchez un véhicule fiable, confortable et de belle apparence? La nouvelle Nissan Sunny est faite pour vous.

Premièrement, c'est une Nissan. Issue de la même lignée que les meilleurs véhicules 4x4 du monde, la nouvelle Sunny porte fièrement son héritage de qualité et de fiabilité. Deuxièmement, vous serez surpris par la richesse de ses équipements : moteur **CVTC 1,6** (+ autres équipements de série). Troisièmement, son look de berline statuaire vous convaincra que c'est là le véhicule idéal pour votre flotte.

#### Plus économique et plus fiable.

Avec la boîte auto, il n'y a pas de sous ou surrégime pour le moteur, ce qui signifie pas de surconsommation de carburant. Une boîte automatique bien entretenue dure aussi longtemps qu'une boîte manuelle. De plus, Nissan Algérie garantit le service après-vente et met ses compétences à votre disposition. Et la cerise sur le gâteau, c'est que contrairement à ce que vous croyez, la boîte auto ne coûte pas cher. La nouvelle Sunny est à partir de 1.090.000 DA TTC.

Alors maintenant, prenez le volant et conduisez, purement et simplement.

*El-Watan, mardi 5 décembre 2006, p.5.*



**1<sup>ère</sup> partie : Phase de compréhension orale****Proposition de réponse**

| Questions   | Réponses attendues   |
|---|--|
| - Que représente ce document ?  | —→ Une publicité/ page publicitaire/<br>une affiche/ une affiche publicitaire.   |
| - D'où l'a-t-on tiré ?  | —→ Du journal El-Watan.  |
| - Quand ?   | —→ Mardi 05 Décembre 2006.   |
| - De quoi parle-t-on dans cette<br>publicité ?  | —→ D'une voiture. Laquelle ?<br>—→ Nissan sunny.   |
| - A qui s'adresse-t-on ?  | —→ Aux lecteurs du journal El-Watan/<br>aux acheteurs/ aux consommateurs.  |
| - Cette affiche vous semble-t-elle<br>intéressante ? Justifiez votre réponse en<br>présentant les arguments destinés à<br>donner envie d'acheter cette voiture. | —→ Oui .<br>—→ - C'est une Nissan issue de la<br>même que les meilleurs véhicules 4x4 du<br>monde.<br>- Véhicule qui porte fièrement son<br>héritage de qualité.<br>- La richesse de ses équipements.<br>- Son look de Berline statutaire. |
| - Quels sont les articulateurs qui<br>introduisent ces arguments ?  | —→ - Premièrement, Deuxièmement/<br>Troisièmement.   |
| - Par quels autres articulateurs peut-on<br>les remplacer ?   | —→ - D'abord/ ensuite/ enfin.<br>- En premier lieu/ En second lieu/<br>En troisième lieu.  |
| - Quel est donc le but de ce texte ?  | —→ - Un but publicitaire.  |
| - A quoi servent les photos ?   | —→ - A montrer l'intérieur et<br>l'extérieur de la voiture.  |

## Support (2)

2<sup>ème</sup> partie : Phase d'expression orale

**JOURNÉES DU LIVRE D'AVENTURES**  
8 et 9 Avril

**La librairie Tiers-Monde et les Éditions ANEP**  
vous invitent à découvrir le monde de l'aventure à la

**Bibliothèque Multimédia Jeunesse**  
5, Place Lahcène-Mimouni  
Place du 1<sup>er</sup> Mai  
Alger

Le 8 et le 9 Avril  
de 9 h à 19 h

**Programme**

- Exposition *Jules Verne*
- Forum BD où scénaristes et illustrateurs présenteront leurs œuvres. (de 15 h à 18 h)
- *Le Voyage immobile* un spectacle écrit et interprété par les élèves du CEM Hassiba Ben Bouali (8 Avril, 15 h).
- Atelier d'écriture (Les élèves intéressés sont invités à s'inscrire à la librairie Tiers-Monde avant le 30 Mars).
- Lectures d'extraits d'œuvres par des comédiens tous les après-midi.

Éditions ANEP  
6 Résidence El Hach  
13, rue des Frères Bouabou  
Bir-Moussaoui-Rain  
Alger  
Tél : 021 71 90 37

Librairie Tiers-Monde  
8 Place Emir Abdelkader  
Alger  
Tél : 021 71 90 37

**Nadjemeddine**

La bibliothèque multimédia jeunesse s'organise des journées sur la livre d'aventures le 8 et le 9 Avril de 9 à 19. D'abord, il y a une exposition Jusles Verne et forme B.D. Ensuite, spectacle par les élèves du C.E.M Hassiba Ben Bouali le 8 Avril à partir de 15. Enfin, ... euh ... .

**Zineb**

La bibliothèque multimédia jounesse s'organise une journée sur lou livre d'aventures le 8 et le 9 Avril pour exposer lou livre Jules verne ... (rires) ... D'abord, il y a une expositions et un forum B.D. Ensuite, un spectacle écrit et interprété par les élèves. Enfin, des lectures d'extraits d'œuvres par des comédiens tous les après-midi.

**Kheira**

La librairie tiers-Monde et les éditions ANEP, ils organisent un salon du livre et invitent tout le public algérien à la bibliothèque multimédia jeunesse euh ... euh à le ... le ... le 8 et le 9 Avril de 9 à 19 et présentent un programme riche. D'abord, l'exposition Jules verne, le formé B.D. Ensuite, l'écriture, euh ... les lectures d'extraits d'œuvres par des comédiens. Enfin, j'espère que tout le monde viendrait à visiter ce bibliothèque multimédia jeunesse.

**ANNEXE 4****Enregistrement N°2 : (séances N° 07 et N° 08)****Durée :** 02 heures (1h/séance)**Lieu :** salle de cours**Date :** 23/02/2008

*J'ai lu attentivement votre dossier sur les jeunes et la télévision, paru dans le numéro de lundi 22-03-2006. Comme je suis retraité, j'ai tout le temps d'observer les jeunes qui vivent autour de moi, et je tiens à vous donner mon avis sur la question.*

*Je pense qu'il faudrait interdire purement et simplement aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité. Je trouve que les jeunes qui regardent la télévision ne font plus rien d'intéressant. Il ne lisent plus, ne font plus de sport, ne jouent presque plus avec leurs amis et ne travaillent pas.*

*De plus, la télévision ne leur apprend rien, sauf à parler un français incorrect. On n'y voit que des publicités, des émissions vulgaires, immorales, et des spectacles de violence.*

*Les enfants se couchent trop tard et n'ont plus aucune attention en classe. Ils se conduisent devant leurs professeurs comme devant un poste de télévision l'écoutant comme cela leur chante et parlant en même temps que lui.*

*C'est pourquoi je crois qu'il faudrait interdire la télévision aux enfants de moins de dix-huit ans.*

*Bahri Fakhereddine  
« Courrier des lecteurs »  
« Le Quotidien d'Oran »  
29/03/2006*

**1<sup>ère</sup> partie : Phase de compréhension orale****1- Proposition de réponse : (travail collectif)**

| Support            | Quand et où                            | Qui ? (l'énonciateur) | Thème                       | Thèse  | A qui ? destinataire   | Arguments  | Exemples  | le but de cette lettre ?  |
|--------------------|--|-----------------------|-----------------------------|--|--|--|---|---|
| Une lettre ouverte | -<br>29/03/06<br>- Le quotidien d'Oran | Bahri<br>Fakhereddine | Les jeunes et la télévision | Interdire aux jeunes de regarder la T.V avant leur majorité. | Tous les lecteurs qui lisent le même journal.<br>-Parents<br>- Programme-teurs | 1-Ils ne font plus rien d'intéressant.<br>2-La T.V ne leur apprend rien.<br>3-Les enfants se couchent tard.<br>4-Aucune attention en classe. | 1-Ils ne lisent plus.<br>2- Ils ne font plus de sport.<br>3-Ne jouent plus.<br>4-Parlent un français incorrect.<br>5-On n'y voit que les publicités.<br>6-Des émissions vulgaires immorales.<br>7-Ils se conduisent mal devant leur professeur. | - sensibiliser l'opinion publique à un problème et provoquer une réaction.<br>- Convaincre les parents d'interdire la T.V. aux enfants de moins de 18 ans |

2- (Travail individuel)

**Imed:** Personnellement, je pense qu'il faut interdire aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité car elle risque de changer leur comportement.

**Enseignante :** Comment ?

**Imed:** Ils voient des publicités que les poussent de vouloir des choses qu'ils ne peuvent pas avoir dans la réalité.

**Chahra:** Je pense que un enfant peut regarder la télévision à condition que ses parents le surveillent.

**Enseignante :** Comment ?

**Chahra:** Euh ... Euh ... en limitant le temps passé avant la télévision, euh ... en choisissant les programmes et en évitant les films qui causent des chocs.

**Kheïra:** La télévision est un moyen de communication et d'ouverture sur le monde. C'est pourquoi, je pense qu'il ne faut pas l'interdire à les ... à les, aux enfants de moins de dix-huit ans.

**Nadjemeddine:** Pour moi l'enfant qui passe ses après-midi et ses soirées devant la télévision risque de délaissé ses études.

**2<sup>ème</sup> partie : Phase d'expression orale**

3- (Travail en binômes)

***Rima***

La grève des enseignants

Je pense que les enseignants sont en grève parce que leur argent n'est pas suffisant pour vivre bien. A mon avis, cette grève leur permet d'obtenir tous leurs droits qu'ils veulent depuis longtemps.

***Imed***

La grève des enseignants

Personnellement, je souhaite la prise des cours afin de terminer les leçons. A mon avis, cette grève menaçait l'avenir de tous les élèves.

## **ANNEXE 5**

**Enregistrement N°3 : (séances N° 09 et N° 10)**

**Durée :** 02 heures (1h/séance)

**Lieu :** salle de cours

**Date :** 31/03/2008

### **Pour et contre la bande dessinée**

Beaucoup d'éducateurs pensent que les jeunes d'aujourd'hui ne lisent plus que des bandes dessinées et de ce fait sont incapables de lire le roman le plus simple.

Il est exact que les bandes dessinées sont plus faciles qu'un roman grâce aux illustrations, mais elles peuvent pousser certains lecteurs à la paresse intellectuelle. Il est certain aussi que la lecture des bandes dessinées n'améliore pas le niveau des lecteurs dans la mesure où celles-ci utilisent une langue relâchée. On comprend alors, pourquoi certains éducateurs pensent que la bande dessinée n'est pas utile pour les jeunes.

Cependant, les défenseurs de la bande dessinée pensent, au contraire qu'elle présente un intérêt certain. Tout d'abord, des pédagogues ont constaté une amélioration de compréhension en classe de langue grâce à l'introduction de la bande dessinée. Ensuite, elle prépare à lire plus tard des romans dans la mesure où l'histoire se déroule de fond identique. Enfin, la bande dessinée a le mérite d'être accessible à tous les niveaux culturels et tous les âges.

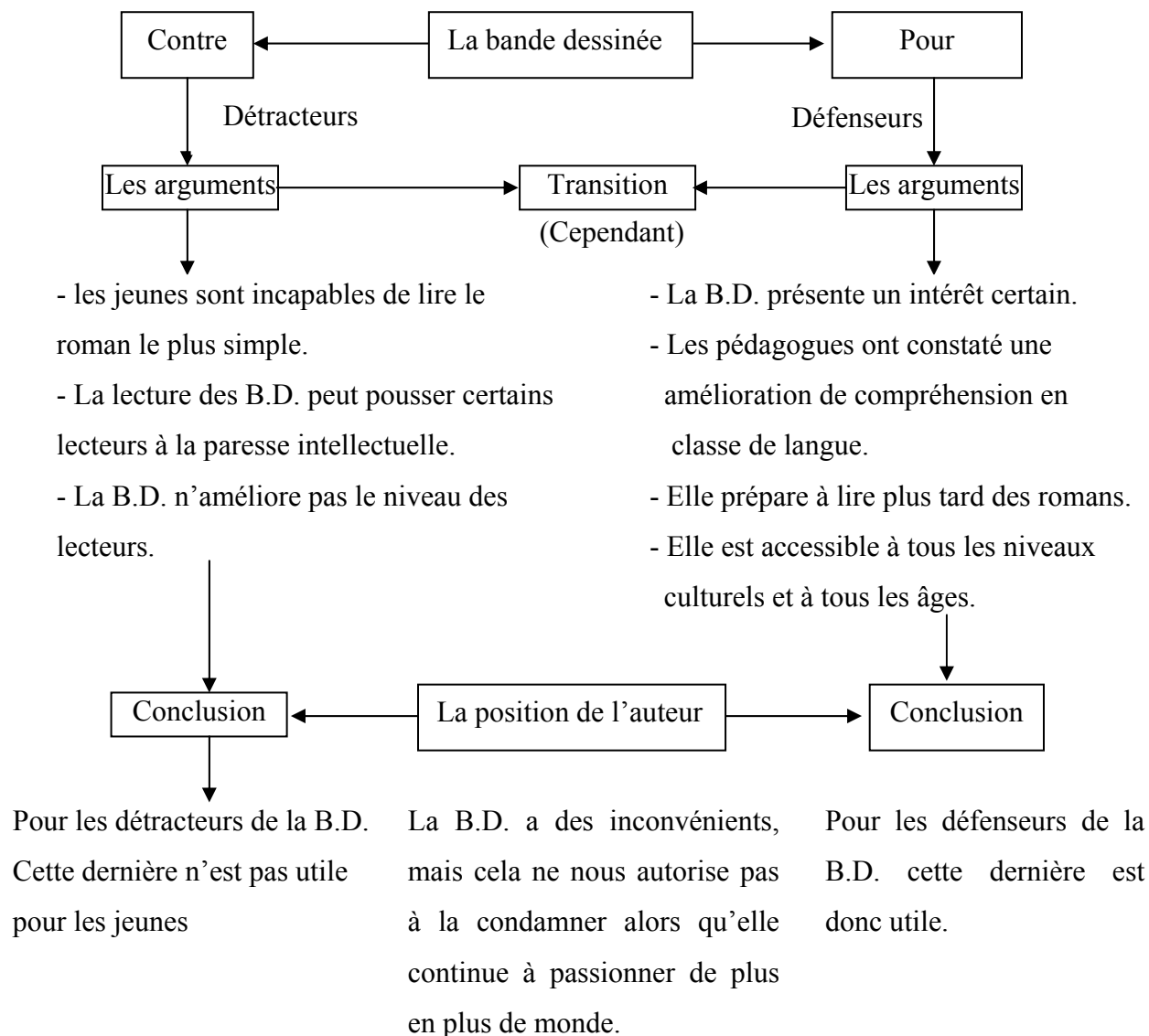
En définitive, comme le théâtre, le cinéma, la bande dessinée a des inconvénients mais cela ne nous autorise pas à la condamner alors qu'elle continue à passionner de plus en plus de monde.

*G.Hin la Culture N : 25*

*Septembre 1995*

## 1<sup>ère</sup> partie : Phase de compréhension orale

### Proposition de réponse





## **2<sup>ème</sup> partie : Phase d'expression orale**

### ***Warda***

#### L'énergie nucléaire

Je pense que le nucléaire est un véritable danger écologique car il menace la vie de l'homme et de animaux et des plantes. Il est vrai que le nucléaire est un source d'énergie intéressante, mais son utilisation devient une jeu dangereux. et c'est pourquoi, il faut supprimer les centres nucléaires qui existent dans le monde.

### ***Nacima***

#### La télévision

Certes la télévision est un moyen de communication parce que nous donné tous les informations utiles grâce aux journaux télévisés variés, mais je pense qu'elle tue le désir de s'informer à d'autres sources et habit les adolescents à la violence. C'est pourquoi, les parents doivent protéger leurs enfants en choisissé les programmes et en évitant les films qui donnent en spectacle la violence.

**ANNEXE 6****Enregistrement N°4 : (séances N° 11 et N° 12)****Durée** : 02 heures (1h/séance)**Lieu** : salle de cours**Date** : 02/04/2008**Contre le sport**

Je suis contre. Je suis contre parce qu'il y a un ministre des Sports et qu'il n'y a pas de ministre du Bonheur (on n'a pas fini de m'entendre parler du bonheur, qui est le seul but raisonnable de l'existence). Quant au sport, qui a besoin d'un ministre (pour un tas de raison, d'ailleurs, qui n'ont rien à voir avec le sport), voilà ce qui se passe : quarante mille personnes s'assoient sur les gradins d'un stade et vingt-deux types tapent du pied dans un ballon. Ajoutons suivant les régions un demi-million de gens qui jouent au concours de pronostics, et vous avez ce qu'on appelle le sport. C'est un spectacle, un jeu, une combine; on dit aussi une profession : il y a les professionnels et les amateurs. Professionnels et amateurs ne sont que vingt-deux ou vingt-six au maximum ; les sportifs qui sont assis sur les gradins, avec des banderoles, des porte-voix et des nerfs sont quarante, cinquante ou cent mille ; on rêve de stades d'un million de places dans des pays où il manque cent mille lits dans des hôpitaux, et vous pouvez parier à coup sûr que le stade finira par être construit et les malades continueront à ne pas être soignés comme il faut par manque de place. Le sport est sacré ; or, c'est la plus belle escroquerie des temps modernes. Il n'est pas vrai que ce soit la santé, il n'est pas vrai que ce soit la beauté ; il n'est pas vrai, que ce soit la vertu, il n'est pas vrai que ce soit le signe de la civilisation, [...]

A une époque où on ne faisait pas de sport, on montait au mont Blanc par des voies non frayées ; les grandes expéditions des sportifs qui vont soi-disant conquérir les Everest ne s'élèveraient pas plus haut que la tour Eiffel, s'ils n'étaient presque portés par des indigènes du pays qui ne sont pas du tout des sportifs. Quand Jazy court (en France, en Belgique, en Suède, en URSS, où vous voudrez, n'importe où, si ça lui fait plaisir de courir, et s'il est agréable à cent mille ou deux cent mille personnes de le regarder courir), qu'est-ce que c'est ? C'est un homme qui court ; et qu'est-ce que ça prouve ? Absolument rien. Quand un tel arrive premier en haut de l'Aubisque, est-ce que ça a changé grand-chose à la marche du monde ? Que certains soient friands de ce spectacle, encore une fois pourquoi pas ? Ça ne me gêne pas. Ce qui me gêne, c'est quand vous me dites qu'il faut que nous arrivions tous premier en haut de l'Aubisque sous peine de perdre notre rang dans la hiérarchie des nations. Ce qui me gêne, c'est quand, pour atteindre soi-disant ce bout ridicule, nous négligions le véritable travail de l'homme Je suis content qu'un tel ou une telle « réalise un temps remarquable » (pour parler comme un sportif) dans la brasse papillon, voilà à mon avis de quoi réjouir une fin d'après-midi pour qui a réalisé cet exploit, mais de là à pavoiser les bâtiments publics, il y a loin.

*D'après Jean GIONO, Les terrasses de l'île d'Elbe. Ed Gallimard, 1976*

1<sup>ère</sup> partie : Phase de compréhension orale

## Proposition de réponse

| Thèse réfutée                                  | Le sport est sacré   |
|--|--|
| <b>Arguments :</b>                             |  |
| Les arguments d'autorité                       | Il y a un ministre des sports, mais il n'y a pas un ministre du Bonheur.   |
| Les arguments d'appui sur les valeurs humaines | - c'est la plus belle escroquerie des temps modernes.<br>- il n'est pas vrai que ce soit la santé.<br>- Il n'est pas vrai que ce soit la beauté.<br>- il n'est pas vrai que ce soit la vertu.<br>- il n'est pas vrai que ce soit le signe de la civilisation.  |
| <b>Exemples</b>                                | - quand Jazy court ... qu'est ce que c'est ? c'est un homme qui court.<br>- quand un tel arrive premier en haut de l'Aubisque, est ce que ça a changé grand-chose à la marche du monde ?   |
| <b>Ton employé</b>                             | - polémique, pessimiste, violent, agressif.<br>- Enumération de tournures marquant des connotations négatives : (je suis contre/ Il n'est pas vrai/ Absolument rien/ ce qui me gêne).  |
| Thèse proposée                                 | Le sport n'est pas sacré   |
| <b>Arguments :</b>                             |  |
| Les arguments d'appui sur les valeurs humaines | - pratiquer le sport sans chercher à être les premiers.<br>- Ne pas négliger le véritable travail de l'homme.<br>- Tenir compte du temps remarquable que peut réaliser telle ou telle personne.<br>- Le sport permet aux sportifs de se réjouir chaque fois qu'ils réalisent un exploit considérable et estimable. |

---

## 2<sup>ème</sup> partie : Phase d'expression orale

### *Salah*

#### La vie en ville ou à la campagne

Certains pensent que la vie en ville est agréable parce que. D'abord, elle permet au citoyen de travailler dans les sociétés et les usines. De plus, elle enrichit leurs connaissances dans le domaine culturel. Enfin, elle facilite la communication. C'est une erreur de s'imaginer que la vie en ville est merveilleuse. Bien au contraire, elle est insupportable vu les problèmes sociaux dus à l'exposition démographique et à la pollution de l'air provenant des produits chimiques des usines et la fumée des véhicules, ajoutant à cela le bruit assourdissant de la grande circulation.

Moi personnellement, je pense que la vie dans la campagne est plus agréable car nous y respirons de l'air et nous y trouvons la calme.

### *Chahra*

#### L'Internet : le copier coller

Les professeurs chargent les élèves de préparer des exposés qu'ils devront présenter en classe. Au lieu de consulter les livres et les revues spécialisées ils vont au cybercafé où tous les sujets demandés sont déjà tirés. Ainsi, il suffit de donner 50 DA pour obtenir le document voulu. Ceci dit, il est faux de croire que l'outil informatique assiste et aide l'élève dans ses études puisqu'il le rend paresseux, passif, incapable de synthétiser les informations obtenues.

Je pense que lire un livre ou une revue permettra à l'élève de mieux comprendre le contenu, de s'impliquer dans le travail et surtout d'enrichir ses connaissances.

## ANNEXE 7

## Séance N° 13

## Le Corbeau et le Renard

Maître corbeau, sur un arbre perché,  
 Tenait en son bec un fromage.  
 Maître Renard, par l'odeur alléché,  
 Lui tint à peu près ce langage :  
*«Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.  
 Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
 Sans mentir, si votre ramage  
 Se rapporte à votre plumage,  
 Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois»*  
 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;  
 Et pour montrer sa belle voix,  
 Il ouvre un large bec, laisse  
 Tomber sa proie.  
 Le Renard s'en saisit, et dit : *«Mon bon Monsieur,  
 Apprenez que tout flatteur  
 Vit aux dépens de celui qui l'écoute.  
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute»*  
 Le Corbeau, honteux et, confus,  
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

*In Jean de la Fontaine / Fables / Livre I*

**Corrigé :**

- 1- Dans une forêt.
- 2- Deux animaux : Le Corbeau et le renard.
- 3- Jean de la Fontaine.
- 4- Donner une leçon de morale.
- 5- Une fable.
- 6- La morale de l'histoire.
- 7- Mots et/ou phrases marquant la persuasion :  
 (Monsieur du Corbeau/ Vous êtes joli/ beau/ le phénix des hôtes de ces bois).
- 8- Le raisonnement inductif :  
 Succession des faits, voire des différentes situations des deux animaux qui forgent les conceptions des apprenants jusqu'à la formule morale qui vient clore le texte.

## ANNEXE 8

Enregistrement N°5: (*séance n° 14*)

Duré: 01 heure

Lieu: salle de cours

Date: 09/04/2008

Une des présentations de rôles joués par trois apprenants du groupe-classe: *Nacima*, *Fouzia* et *Imed*

Narrateur (*Nacima*)

Maître corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.

Corbeau (*Fouzia*)

(-----)

Maître renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage.

Renard (*Imed*)

«Hé! Bonjour, Monsieur du Corbeau!

Que vous êtes joli! Que vous me semblez beau!

Sans mentir, si votre ramage

Se rapporte à votre plumage,

Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois».

Narrateur (*Nacima*)

A ces mots le corbeau ne se sent pas de joie;

Et pour montrer sa belle voix,

Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.

Le renard s'en saisit et dit:

Renard (*Imed*)

«Mon bon monsieur,

Apprenez que tout flatteur,

Vit aux dépens de celui qui l'écoute.

Cette leçon vaut bien un fromage sans doute».

Narrateur (*Nacima*)

Le corbeau honteux et confus,

Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

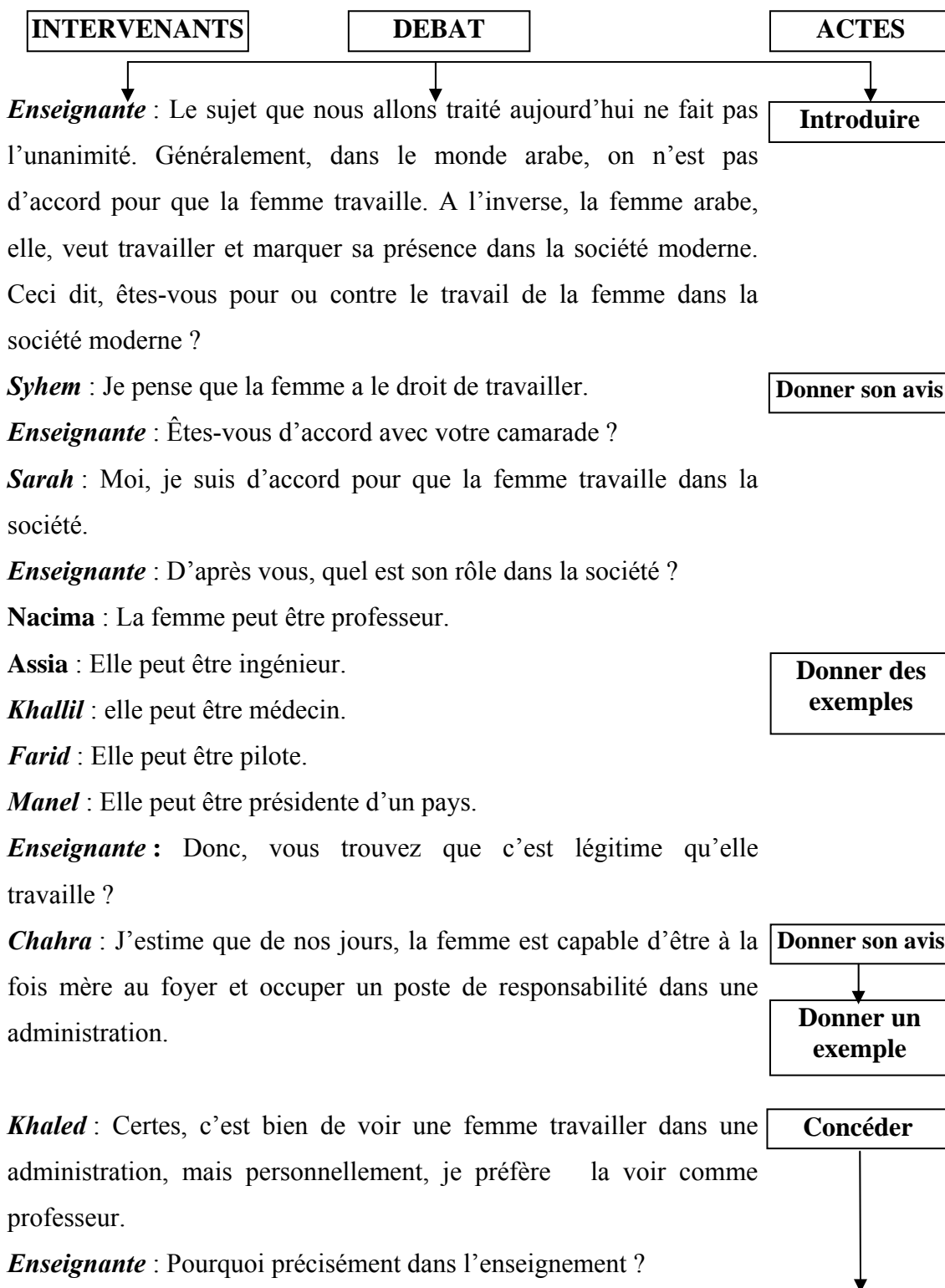
## ANNEXE 9

Enregistrement N°6 : (séance N° 15) Le débat

Durée : 25 mn

Lieu : salle de cours

Date : 14/04/2008



**Khaled** : D'abord parce que c'est un milieu éducatif et respectueux ensuite, être enseignante lui permet d'apporter un plus à l'éducation de ses enfants dans leurs études.

Expliquer

Enumérer

**Imed** : Je suis contre la femme qui travaille puisqu'elle doit s'occuper de ses enfants et de son mari.

Objecter

**Enseignante** : Et vous, êtes-vous d'accord sur ce point ?

**Rima** : Pour moi, il est faux de penser que la femme s'occupe uniquement de son foyer car la femme d'aujourd'hui égalise l'homme dans tous les domaines.

Objecter

Nier

**Enseignante** : Comment la voyez-vous égale à l'homme ?

**Imen** : La femme a depuis longtemps côtoyé l'homme. Par exemple, pendant ... حرب التحرير الوطنية (la guerre de libération nationale) a joué un rôle important comme combattante, infirmière et cuisinière.

Donner un exemple

**Yacine** : En effet, pendant l'Islam, la femme exerçait plusieurs activités commerciales, à noter que la femme du prophète Mohamed ... صلى الله عليه وسلم (que le salut soit sur lui) était commerçante.

Approuver

Donner un exemple

**Leila** : Oui, Khadidja ... رضي الله عنها (que Dieu bénisse son âme).

Approuver

**Enseignante** : Ne voyez-vous pas qu'il existe une certaine concurrence entre femmes et hommes dans la vie professionnelle ?

**Houssam** : Il est vrai que la femme a trouvé sa place dans la société d'aujourd'hui, mais cela a entraîné un grand problème social chez les hommes qui sont devenus chômeurs.

Concéder

Expliquer

**Enseignante** : Donc, cela veut dire que le nombre de femmes qui travaillent dépasse celui des hommes ?

**Zineb** : Je soutiens que si la femme a trouvé sa place dans la société c'est parce qu'elle a étudié et a obtenu des diplômes pour devenir égale à l'homme.

Donner son avis

Expliquer

**Enseignante** : Est-ce que le fait que la femme travaille cela n'entrave pas son rôle de maîtresse de maison ?



**Salaheddine** : J'admire le courage, le sérieux et le bon sens de la femme arabe d'une manière générale.

**Persuader**



**Khaoula** : La femme arabe a des capacités qui lui permettent d'être à la hauteur de ses tâches professionnelle et familiale.

**Persuader**

**Enseignante** : êtes-vous d'accord pour que tous les algériens garçons soient-ils ou filles aient droit à la scolarité et que une fois adultes et citoyens auront le droit de vouloir travailler ou de ne pas travailler puis choisir le métier qui leur convient ?

**Nacereddine** : Je trouve que tous les algériens ont droit à la scolarité et à l'instruction.

**Donner son avis**

**Fouzia** : Oui, concernant le choix de travailler ou de ne pas travailler cela dépend des conditions socio-économiques de chacun de nous. Par exemple, il existe des femmes instruites qui préfèrent rester au foyer et ne pas travailler, mais un homme ou une femme qui n'a pas les moyens est obligé de travailler pour gagner sa vie.

**Nuancer**



**Donner un exemple**



**Nadjemeddine** : Ce n'est pas facile de choisir le métier de ses rêves, si c'est le cas ce serait l'idéal sinon l'essentiel c'est de travailler pour gagner sa vie honnêtement.

**Nuancer**

**Enseignante**: D'après vos réponses, la majorité d'entre vous est pour le travail de la femme dans la société moderne. Cela s'explique à travers les arguments et les exemples que vous avez présentés sur le rôle qu'elle a joué dans le passé et qu'elle ne cesse de jouer aujourd'hui.

**Conclure**