

---

## La planification de l'enseignant: espace d'articulation entre l'écrit et l'oral argumentatif

### Teacher Planning: Space for Articulation between Written and Oral Argument

MAZI Farid <sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Université Badji Mokhtar / Annaba (Algérie), farid.mazi@yahoo.fr

---

Date d'envoi: 07/ 08/ 2021

Date d'acceptation: 24/ 10/ 2021

---

#### Résumé:

**Mots clés:**  
planification,  
argumentation,  
expression orale,  
entretien d'auto-  
confrontation,  
formation,

Notre contribution offre une lecture des pratiques et des représentations d'une enseignante de FLE exerçant au lycée. Partant de l'hypothèse que l'enseignante s'emploierait à adapter la planification à la situation interactionnelle, l'analyse du discours argumentatif réalisée à partir des fiches de préparation, l'observation de deux leçons d'expression orale, ainsi que les témoignages recueillis lors d'un entretien, ont démontré l'hégémonie de la planification sur sa didactisation orale.

---

#### Abstract:

**Keywords:**  
planning,  
argumentation,  
oral expression,  
self-confrontation  
interview ,  
training ,

Our contribution offers a reading of the practices and representations of a high school teacher of French as a foreign language. Based on the hypothesis that the teacher would endeavour to adapt the planning to the interactional situation, the analysis of the argumentative discourse carried out on the basis of the preparation sheets, the observation of two oral expression lessons, as well as the testimonies collected during an interview, this demonstrated the hegemony of the planning over the teacher's oral didactization.

---

\* MAZI Farid

## Introduction

Le pilotage efficace des interactions pendant la classe n'est pas clé en main. C'est une entreprise périlleuse, car elle n'est pas à l'abri des réactions imprévisibles en provenance des apprenants qui n'hésitent pas souvent à remettre en question la linéarité du discours de l'enseignant. Ainsi, la préparation d'un cours pourrait être considérée comme une panacée sécurisante pour parer aux tentatives de déconstruction de son projet didactique. Cela dit, l'enseignant dispose d'un bi-agenda, celui de la planification en version écrite et sa didactisation en version orale qu'il mobilise corrélativement afin d'amenuiser les risques d'échec dans la gestion de son cours. À ce propos, Cicurel<sup>1</sup> confirme que «lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc). Par son format (solicitation constante du professeur, échanges, réactions à ce que disent les élèves), le cours de langue encourage ce que nous avons appelé une tropicalisation. Nous entendons par ce terme la faculté que l'un des participants a de détourner le topic traité. Non pas de le modifier totalement mais d'introduire une digression en rapport avec le thème».

D'après Benmoussa<sup>2</sup>, la planification est en relation avec le processus rédactionnel, et consiste entre autres, à convoquer des idées et des savoirs sur la situation de communication, le destinataire, le sujet à traiter. Puisque la planification est de nature un projet rédigé, il est légitime de se demander si l'oral va rester indéfiniment otage des survivances conceptuelles qui font de lui un adjuvant, et dans certains cas, un émule de l'écrit. Cet état des lieux se trouve confirmé par Halté qui note que l'acquisition de l'oral se fait en milieu socio-familial ouvert. Cela explique sans doute que l'école concentre ses efforts sur la pratique de l'écrit. Ce clivage entre oralité et écriture, si tant est qu'il soit justifié à l'époque de l'enseignement dirigiste<sup>3</sup> ou les méthodologies traditionnelles consacrées à l'imitation des textes littéraires et visant la maîtrise du code écrit, n'a plus droit de cité avec l'avènement de l'approche communicative où l'oral est devenu un objectif d'enseignement à part entière et encore mieux dans l'approche actionnelle, qui se traduit par l'observation des interactions en milieu didactique et l'interrogation de l'acteur professeur pour faire émerger les raisons cachées de son action verbale. À l'appui de ces théories, il semble clair que les tendances visant à maintenir à l'arrière-plan l'oral au regard de l'écrit sont tout à fait récusables dès l'instant où les deux ordres sont au service de la communication. Ils se partagent un nombre considérable de points communs tels que l'existence de genres oraux et écrits, des passerelles possibles entre les deux modalités : les

locuteurs s'expriment à partir d'un support scriptural (oralisation), nous écrivons à partir d'un oral préexistant. Le clavardage, la messagerie téléphonique, la prise de notes lors de l'animation d'un cours ou même les soutenances publiques devant un jury en sont des exemples plus qu'édifiants.

Cela étant dit, l'objectif primordial de notre texte est de traiter conjointement l'écrit et l'oral en ayant comme interface les fiches de préparation pré-pédagogique d'une enseignante de français langue étrangère, c'est-à-dire sa planification écrite d'un cours sur l'argumentation et sa didactisation en activité d'expression orale. Cette confrontation de l'écrit et de l'oral est bien entendue suivie d'un entretien en auto-confrontation simple en vue de bien comprendre la démarche de travail et les représentations de l'enseignante inhérentes à sa gestion de deux cours d'oral à la lueur du contenu qu'elle a programmé.

La planification dont il s'agit dans cette recherche concerne deux leçons d'expression orale filmées et transcrites selon la convention du groupe IDAP1 («Interaction didactique et agir professoral». Centre de recherche DILTEC «Didactique des langues, des textes, des cultures» à l'université Paris III). Ces leçons sont structurées de façon à didactiser le contenu de la fiche de préparation de l'enseignante enquêtée dans laquelle l'essentiel des composants d'un texte argumentatif sont présents, à savoir, le thème, la thèse défendue, les connecteurs et les arguments. En conséquence, notre problématique est cernée à travers les deux questions posées ci-dessous:

- Les leçons animées par l'enseignante se limitent-elles à une reproduction fidèle de leur planification d'avant la classe?

- À l'inverse, nous nous demandons si la planification montée par l'enseignante sert tout juste de tremplin pour gérer les leçons d'oral avec autonomie.

Conscient de l'inaccessibilité des apprenants à la planification de l'enseignante, nous partons également de l'hypothèse que cette dernière s'emploierait à l'actualiser en réadaptant certains ou plusieurs éléments du scénario prévisionnel à la situation interactionnelle incluant tous les participants de la classe.

### **1. L'argumentation à l'écrit**

L'argumentation n'est pas une aventure discursive mais plutôt un art dont les racines remontent au système démocratique d'Athènes. La rhétorique que manipulaient l'écrivain Platon (428-348 av J.-C) ou Aristote et les rhéteurs (384-322 av J.-C) incorporent l'argumentation en tant que mode de pensée inédit en porte-à-faux avec les recettes appliquées dans la langue de bois et le bricolage

pédagogique qui l'accompagne. Avec l'avènement de la société de consommation au XX<sup>e</sup> siècle, et grâce au développement vertigineux des outils de communication dans le monde actuel, la dextérité d'argumenter connaît un renouveau louable et un recours systématique à l'argumentation que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

En revanche, l'argumentation ne peut pas se réduire au contrôle d'autrui. Son but est avant tout d'affirmer et de motiver en avançant des motifs et en essayant de convaincre les personnes. Cette motivation dispose de deux dimensions selon Simonet: «l'une est centrée sur le raisonnement, l'autre sur la relation de persuasion»<sup>4</sup>. Dans une définition proposée par Vignaux, il énonce que «le discours argumenté écrit: discours finalisé, l'argumentation vise à convaincre autrui du bien-fondé d'une position, ou du moins à établir la justesse d'une attitude, d'un raisonnement, d'une conclusion»<sup>5</sup>. Il nous semble toutefois que l'élaboration de toute argumentation ne doit pas perdre de vue la situation de communication qui intègre le statut de ceux qui argumentent ou reçoivent le message de l'argumentation, son contenu, le cadre spatio-temporel, etc. C'est donc en fonction de la situation de communication et la nature du support, le cas échéant, l'écrit, que se construit l'argumentation. Un texte argumenté, tel que défini par Guyot-Clément, «est un ensemble de procédés d'écriture d'un scripteur A pour un lecteur B en vue de modifier, dans un sens donnée, le jugement de B sur une problématique située S»<sup>6</sup>. Pour ce qui est de la présente recherche, le texte argumenté est médié par les fiches de préparation dont le scripteur est l'enseignante et l'auditeur de sa verbalisation est le public-apprenant. Plus clairement, il est question d'un transfert d'un écrit argumenté (planification) à un oral tout autant argumenté puisqu'il s'inspire de ce même écrit.

## **2. L'argumentation en interaction**

Si la visée argumentative existe dans un texte écrit, elle l'est encore plus virulente dans un discours oral. Il y a une multitude de situations de communication dans lesquelles un locuteur se trouve en droit de défendre une idée ou une position sur un sujet précis. La parole des interactants dans un cours d'oral fournissent un bel exemple de la maturité d'une pareille conception. Une masse importante des informations échangées est plus significative à l'oral qu'à l'écrit, tant au niveau des interventions enseignantes qu'apprenantes.

De plus, dans toute discipline, l'enseignant, dépense le plus gros de son savoir à argumenter pour crédibiliser son message didactique. Nous pouvons donc le qualifier d'argumentateur par vocation ou par formation. Cette activité argumentative se déchaîne spontanément au cours des interactions verbales. Dans

cette optique, et à la suite de l'analyse d'un fragment initial d'un débat entre collégiens sur «la libération de la femme», un corpus construit dans le cadre d'un séminaire sur l'étude de la langue orale organisé par Chevalier et Delesalle à l'université Paris VIII-Vincennes (1977), Garcia se résout à conclure que «l'argumentation orale dépend donc étroitement de l'interaction entre les participants. Dans de nombreux cas d'ailleurs, les prises de parole ne correspondent pas à l'énoncé de thèses foncièrement différentes, mais elles obéissent à un souci de légitimation personnelle»<sup>7</sup>. Nous pouvons associer au résultat de cette analyse le témoignage de Muller Mirza & Perret-Clerment, qui considèrent le fait même d'argumenter comme une activité interactive et cognitive complexe. Ils ajoutent, qu' «on argumente lorsque s'expriment, se confrontent et se coordonnent des perspectives contrastées sur un même objet, avec l'exigence de motiver, justifier, documenter les affirmations et prises de positions»<sup>8</sup>. Le lien étroit entre argumentation, interaction et apprentissage se concrétise notamment dans la conversation<sup>9</sup> qui peut stimuler la recherche et l'échange d'informations en engendrant les effets propres à l'interaction<sup>10</sup>.

Le débat sur l'argumentation à l'oral par les acteurs en classe est très vaste et mérite une attention particulière dans la recherche en didactique de l'oral. Car, convient-il de le rappeler, méditer sur l'individu de demain est aussi légitime que le droit de protéger ses croyances et convictions. Et cela requiert la mise à disposition de compétences avérées en matière d'argumentation en situation d'interaction et une volonté testée d'interroger les connaissances du monde. C'est sans doute l'une des priorités fondamentales de l'institution scolaire qui consiste à former des citoyens autonomes et pourvus d'un esprit critique et éclairé<sup>11</sup>.

### **3. Cadre d'observation et protocole de recueil des données**

Nous avons procédé à une observation non participante d'une classe de terminal et une autre de 2<sup>ème</sup> année secondaire, appartenant toutes les deux à la filière LLE (Lettres et Langues Étrangères). Dans une observation non participante, le chercheur ne prend pas part à la leçon. Son premier principe, soulignent Cicurel et Rivière, «concerne la prise en compte du contexte et des acteurs d'une interaction. Il s'agit de comprendre et de donner à voir leurs méthodes, leur modes d'interaction au sein du contexte et la manière dont ils les orchestrent»<sup>12</sup>. Il s'agit pour cette occasion d'observer le déroulement de deux leçons d'expression orale animées par la même enseignante. La première a trait aux réseaux sociaux et s'appuie sur un support iconographique représentant les veines d'une main reliées à une souris de micro-ordinateur. La deuxième interpelle la tricherie en examen et ayant comme support une BD intitulée

Agrippine. Les documents en question figurent dans la méthode Expression orale, niveau 4 (B2 /C1) de Barféty. La transcription intégrale des séquences vidéo a été réalisée en appliquant le code ♦ du groupe IDAP et elle s'étend sur 543 tours de parole.

À l'issue du filmage des deux leçons, nous avons organisé un entretien en auto-confrontation simple moyennant un dictaphone et le visionnement simultané des leçons présentées. Cet outil d'investigation, met en scène un seul acteur «confronté aux images de sa propre activité» et «le chercheur auquel il adresse ses commentaires»<sup>13</sup>. Cela a permis de faire un retour sur l'action passée en classe de l'enseignante ainsi que son expérience de praticienne ayant à ses actifs 23 ans de service. Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une enseignante formatrice, qui a pour mission d'encadrer les jeunes stagiaires en vue de présenter l'examen de CAPES en FLE (Certificat d'Aptitude de l'Enseignement Secondaire) à Annaba. Cet entretien d'une durée de 07 minutes 13 secondes est composé de 5 questions ouvertes, enclavées entre une question d'ouverture et une question de clôture.

L'adjonction de ces deux modes d'investigation (observation et entretien), permet, d'après Cicurel, l'exploration des deux versants de l'approche de l'action, «l'un plus interactionnel et qui s'attache aux pratiques effectives d'un sujet incarnant un rôle social, et l'autre, plus enfoui, mais qui apparaît nettement lorsqu'on interroge l'acteur professeur et qu'il évoque les motifs sous-jacents au discours»<sup>14</sup>. De surcroît, les données recueillies englobent l'accès aux fiches de préparation de l'enseignante (la planification) qui permettent de découvrir le contenu et le cheminement des leçons présentées. Pour rappel, «Travaillant sur une vidéo l'étudiant a le regard «guidé» vers l'essentiel de ce que l'on veut travailler»<sup>15</sup>.

#### 4. Interprétation des données

Pour faciliter l'interprétation et assurer une visibilité optimale des données, nous avons scindé les tableaux qui les contiennent en deux colonnes. Nous avons titré la première «niveau textuel», c'est-à-dire la planification en phase préactive et la deuxième «conversion orale», *id est* la didactisation de cette même planification en phase interactive.

##### 4.1. Introduction des thèmes : reprise quasi-littérale des formulations planifiées

Tableau n°1 : Thème de la 1<sup>ère</sup> leçon

Niveau textuel	Conversion orale
Quel thème peut suggérer ce dessin ? Vous voyez bien que le support suggère plusieurs thèmes.	<b>28. P</b> donc euh on va juste se contenter puisque notre dessin suggère plusieurs thèmes donc on va juste se contenter de

	réseaux sociaux d'autant plus c'est un texte c'est un sujet qui vous passionne énormément d'accord très bien
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tableau n°2 : Thème de la 2<sup>ème</sup> leçon**

Niveau textuel	Conversion orale
Alors d'après la petite analyse qu'on vient de faire dans cette BD, quel thème suggère-t-elle ?	<b>31. P</b> donc d'après la petite analyse qu'on vient de faire quel est le thème suggéré dans cette BD <b>Q</b>

L'introduction du thème au même titre que poser des questions pour l'identifier représente un moment vital pour enclencher le processus de l'argumentation. Dans les tours de parole 28 et 31, nous pouvons déduire que le thème des deux leçons a été prélué de préliminaires conversationnels avant de pointer de quoi il s'agit de débattre: puisque notre dessin suggère plusieurs thèmes ; donc d'après l'analyse qu'on vient de faire. C'est aussi un choix étudié pour stimuler la motivation des apprenants par la substitution à l'autre<sup>16</sup>: c'est un sujet qui vous passionne énormément. En référence au niveau textuel, il ressort, à quelques nuances près, que l'enseignante n'a pas censuré les formulations de sa planification mais elle les a insérées mot à mot dans le sillage de ses interventions. Ce qui démontre l'exercice d'une stratégie de communication immuable qui empêche tout dérapage visant à déplanifier le début de son cours par la suggestion des thèmes en jeu.

#### **4.2. Défendre une thèse : deux approches disparates**

**Tableau n°3 : Thèse défendue de la 1<sup>ère</sup> leçon**

Niveau textuel	Conversion orale
Absence de données scripturales à propos de la thèse	<b>60. P</b> qu'est-ce qu'on doit faire à notre THÈSE <b>Q</b> c'est une problématique qu'est-ce qu'on doit faire <b>Q</b>

**Tableau n°4 : Thèse défendue de la 2<sup>ème</sup> leçon**

Niveau textuel	Conversion orale
Pour défendre notre thèse, que doit-on chercher ?	<b>80 P</b> pour défendre notre thèse qu'est-ce qu'on doit présenter <b>Q</b>

Dans l'étude du texte argumentatif, Guyot-Clément distingue l'idée directrice appelée la thèse du scripteur et les arguments qui la soutiennent pour justifier son jugement. En extrapolant sur la leçon d'expression orale n°1, nous découvrons contre toute attente l'inexistence de cette idée directrice qui a induit

une confusion dans la parole de l'enseignante entre thèse et problématique. C'est loin d'être le cas dans la deuxième leçon qui se démarque par une planification de la thèse qu'elle cherche à faire découvrir par ses apprenants via la question posée au niveau textuel et sa conversion orale tout en préservant la même syntaxe dans sa construction. La manière de provoquer la thèse par le biais du questionnement permet d'entrevoir une approche incertaine, nourrissant le suspens et une approche assumée qui promet une prise de position en rapport avec le thème abordé et un déroulement flexible des arguments y afférents.

### 4.3. Quand les connecteurs biaisent le rôle de la planification

Tableau n°5 : Connecteurs et arguments de la 1<sup>ère</sup> leçon

Niveau textuel	Conversion orale
On va essayer de trouver des arguments afin de défendre notre thèse.	<p><b>60. P</b> qu'est-ce qu'on doit faire à notre THÈSE                      Q c'est une problématique qu'est-ce qu'on doit faire Q</p> <p><b>61. Am</b> trouver la solution</p> <p><b>62. P</b> trouver la solution encore++ vous allez doit défendre votre votre problématique donc vous allez</p> <p><b>63. Af</b> XX des arguments</p> <p><b>64. P</b> des arguments très bien très</p>
<b>D'une part</b> , on devient dépendants (question d'habitude), les réseaux sociaux sont maintenant accessibles depuis notre poche. Pourquoi ?	<p><b>70. P</b> tout simplement parce que parce que quoi pourquoi Q allez-y hein ces réseaux sociaux sont accessibles depuis directement depuis notre°</p> <p><b>71. Af</b> nos Smartphones</p> <p><b>72. P</b> nos nos Smartphones depuis notre</p> <p><b>73. Af</b> poche</p> <p><b>74. P</b> depuis notre po ::: che° très bien pourquoi sont-ils accessibles depuis euh nos poches Q parce que nous avons tous des</p> <p><b>75. Af</b> Smartphones</p> <p><b>76. P</b> nous avons la majorité d'entre nous un un Smartphone</p>
<b>D'autre part</b> , la possession de Smartphones a favorisé l'émergence de nouvelles habitudes rapides et répétées.	<p><b>76. P</b> nous avons la majorité d'entre nous un un Smartphone donc la POSSESSION d'un Smartphone qu'est-ce qu'elle a fait Q hein la possession d'un Smartphone qu'est-ce qu'elle a favorisé Q elle a favorisé</p> <p><b>77. Af</b> la facilité</p>

	<p><b>78. P</b> la facilité encore encore si j'ai un Smartphone dans ma poche à n'importe quel moment je vais le prendre° consulter euh jeter un coup d'œil etc etc donc cet la la possession d'un</p> <p><b>79. Af</b> l'envie de l'utiliser</p> <p><b>80. P</b> l'envie de l'utiliser très bien bravo encore</p> <p><b>81. Am XX</b></p> <p><b>82. P</b> la la possession d'un Smartphone tout simplement euh elle a favorisé l'émergence qu'est-ce qu'on entend par émergence Q l'appa...</p> <p><b>83. Af</b> apparemment</p> <p><b>84.P</b> l'apparition l'apparition d'habitudes répétées et rapides à chaque fois j'éprouve j'ÉPROUVE le besoin j'éprouve le besoin de jeter un coup d'œil° sur les commentaires les amis sur Facebook</p>
<p><b>De plus</b>, le vide, le temps libre que nous avons, nous a emmenés à devenir accros.</p>	<p><b>96. P</b> encore qu'est-ce qu'on peut ajouter Q quelle est la chose vraiment qui nous pousse à devenir ACCROCS Q à devenir dépendants Q on peut plus se passer il faut qu'on jette un coup d'œil° alors c'est le fait de ne rien</p> <p><b>97. As</b> faire</p> <p><b>98. P</b> faire encore hein</p> <p><b>99. Af</b> le dégoût</p> <p><b>100. P</b> le dégoût encore le v...</p> <p><b>101. As</b> vide</p> <p><b>102. Af</b> le vide</p> <p><b>103. P</b> le vide quand on a beaucoup de de temps libre on ne trouve pas quoi faire.</p>

Tableau n°6 : Connecteurs et arguments de la 2<sup>ème</sup> leçon

Niveau textuel	Conversion orale
<p>Quels sont les arguments que vous pouvez avancer afin de défendre la thèse ?</p>	<p><b>80 P</b> pour défendre notre thèse que-ce qu'on doit présenter Q</p> <p><b>81 Am</b> des arguments</p> <p><b>82 P</b> des arguments très bien</p>

<p><b>D'une part</b>, les pressions familiales et sociales.</p>	<p><b>188 P</b> alors+ qui peut récapituler les arguments qu'on va qu'on vient de trouver ensemble Q en utilisant les articulateurs de classement allez-y allez alors vous allez utiliser d'abord + ou d'une part d'autre part de plus finalement allez-y allez-y  <b>189 Rahma</b> d'abord les élèves utilisent le copiage pour pour avoir une bonne note  <b>190 P</b> très bien ensuite on a parlé des pressions  <b>191 Rahma</b> familiales</p>
<p><b>D'autre part</b>, l'écrasante majorité des élèves trichent pour réussir leurs examens.</p>	<p><b>200 P</b> d'abord euh qu'est-ce qu'on a dit Q la la majorité écrasante des élèves  <b>201 Af</b> optent  <b>202 P</b> optent pour le copiage tout simplement pour réussir leurs examens</p>
<p><b>De plus</b>, la compétition incite l'élève à tricher. C'est-à-dire réussir et exceller par n'importe quel moyen.</p>	<p><b>203 P</b> de plus très bien la concurrence entre les élèves c'est-à-dire ces élèves veulent obtenir de bonnes notes d'excellentes notes veulent exceller par n'importe quel moyen...</p>
<p><b>Finalement</b>, la perte de confiance en soi. Parfois, les élèves pensent que l'examen sera trop difficile, et qu'ils n'y arriveront pas, ils ont beau faire des efforts et réviser, ils n'y arrivent pas et pensent que la seule façon de réussir est de tricher.</p>	<p>et finalement qu'est-ce qu'on a dit Q  <b>204 Af</b> l'élève qui fournit des efforts  <b>205 P</b> am  <b>206 Af</b> manque de confiance  <b>207 P</b> manque de confiance beaucoup d'élèves ils n'y arrivent pas il y a un problème il y a un manque de confiance en soi donc il a beau travailler réviser il se met toujours en tête que l'examen sera difficile donc il n'y arrive pas et pour lui le copiage est une bouée de sauvetage pour réussir son examen d'accord très bien</p>

Il va sans dire que les arguments planifiés par l'enseignante trouvent un écho favorable auprès des apprenants au cours de l'interaction. Se limitant à quelques saillies infimes, celles-ci forment un continuum avec le discours de l'enseignante marqué par l'amorce des arguments dans les tours (72), (76), (100) de la 1<sup>ère</sup> leçon et les tours (190), (200), (204) de la 2<sup>ème</sup> leçon. Cette stratégie de bonne guerre a amené les apprenants à ne faire montre d'aucune réfutation. Nous pouvons supposer que le problème ne se situe point dans la complexité des thèmes abordés, qui sont au contraire très proches de la vie scolaire et quotidienne (la tricherie à

l'examen et les réseaux sociaux), mais dans la manipulation des objets de l'argumentation par des apprenants qui manquent d'expérience. Cette situation a donné libre cours à l'enseignante pour imposer les arguments planifiés à défaut d'innovation de la part du partenaire apprenant.

À l'autre extrême, l'insertion des connecteurs subit un traitement à la limite original que ce soit de la part de l'enseignante ou des apprenants. Nous savons que la force d'un argument est en partie tributaire du connecteur qui le met en valeur. En première ligne, le niveau textuel affiche les mêmes connecteurs (d'une part, d'autre part, de plus, finalement). Ces derniers s'effacent complètement dans la parole de l'enseignante en vue de dérouler des arguments. En revanche, nous retrouvons le connecteur encore, qui a glissé dans les tours (96), (98), (100), non pas par inadvertance, mais parce qu'il fait foi d'un schéma injonctif de type Parlez encore<sup>17</sup>, dont la fonction est de pousser les apprenants à parler; une sorte d'incitation à préciser, approfondir, prolonger.

Sur une autre échelle, les connecteurs sont doublement planifiés dans la deuxième leçon. Ils sont repris tels quels dans le tour (188): alors + qui peut récapituler les arguments qu'on va qu'on vient de trouver ensemble Q en utilisant les articulateurs de classement allez-y allez alors vous allez utiliser d'abord + ou d'une part d'autre part de plus finalement.

L'originalité dont nous avons fait allusion ci-dessus à propos de l'utilisation des connecteurs se confirme dans la conversion orale de ces derniers, lesquels, outre leur présence dans le discours de l'enseignante, ils se font devancer régulièrement par d'autres possédant la même valeur sémantique mais qui sont plus fréquents dans la langue orale que dans l'écrit. À titre illustratif, l'enseignante recourt au connecteur «d'abord» pour renforcer «d'une part», repris par l'apprenante Rahma dans le tour (189); emploie «ensuite» en concurrence à «d'autre part» dans le tour (190); fait doubler «finalement» par «donc» en (207). Nous postulons qu'il y a une prise de conscience chez l'enseignante d'un besoin de prendre de la distance par rapport à la planification afin de faire ressortir la spécificité de l'oral argumenté dont nous allons explorer le bien-fondé dans l'entretien qui suit.

### **5. Entretien sur les représentations et les pratiques de l'enseignante enquêtée**

Selon Blanchet, «l'entretien peut viser à rechercher de l'information (investigation), à produire des données pour la recherche scientifique, à aider ou à orienter autrui (orientation, formation, pédagogie) [...]»<sup>18</sup>. Ce faisant, et après avoir confronté le niveau textuel et la conversion orale des deux leçons, nous

avons interviewé l'enseignante dans l'une des salles de l'établissement où elle exerce afin de se saisir de ses représentations et le sens qui se dégage de ses pratiques concernant le discours argumentatif.

**Tableau n°7 : Transcription de l'entretien**

Questions du chercheur-interviewer	Réponses de l'enseignante interviewée
<p><b>Question d'ouverture :</b> avez-vous une idée sur l'argumentation dans un cours d'oral avant de présenter vos leçons ?</p>	<p>euh avant de présenter un cours d'oral sur l'argumentation il faut il faut se fixer des objectifs afin de cerner nos attentes des élèves euh pour ne pas trop s'étaler</p>
<p>- <b>Question 1 :</b> pensez-vous qu'il y a une différence importante entre l'argumentation dans un texte écrit et dans une leçon d'oral ?</p>	<p>oui je pense qu'il y a une différence de taille entre l'argumentation à l'oral et à l'écrit parce qu'à l'écrit l'élève peut rédiger tout en se corrigeant au fur et à mesure cependant à l'oral euh l'élève a beaucoup de difficultés déjà à s'exprimer encore à organiser ses idées arguments</p>
<p>- <b>Question 2 :</b> qu'est-ce qui est plus difficile à gérer avec vos élèves : un texte argumentatif ou une leçon d'oral portant sur l'argumentation ? À quel niveau se situent ces difficultés ?</p>	<p>à mon niveau et avec la qualité des apprenants qu'on peut avoir au sein de nos classes il est plus facile de présenter un texte argumentatif et l'analyser et atteindre les objectifs fixés que de présenter un cours d'oral portant sur l'argumentation car l'écrasante majorité des élèves ont du mal donc à s'exprimer oralement</p>
<p>- <b>Question 3 :</b> à la lumière de la préparation des leçons que vous avez présentées ainsi que le visionnement de votre prestation et celles des élèves, pensez-vous qu'il est possible de s'appuyer sur un texte écrit pour améliorer leurs compétences orales dans le genre argumentatif ?</p>	<p>je pense que s'appuyer sur mes fiches pour améliorer les compétences orales dans le genre argumentatif amh euh euh ça serait trop par contre proposer des idées les fixer sur le tableau pourrait aider et orienter les élèves à s'exprimer</p>

<p>- <b>Question 4 :</b> au cours de votre carrière professionnelle, et en votre qualité d'enseignante formatrice, avez-vous déjà fait des formations concernant la présentation d'un cours d'expression orale ?</p>	<p>franchement au cours de toute ma carrière professionnelle et en qualité d'enseignante formatrice comme vous le dites je n'ai jamais fait des formations concernant la présentation d'un cours d'expression orale d'ailleurs même lors des séminaires assurés par les inspecteurs cette activité n'a jamais été un centre d'intérêt pourtant elle pose problème à beaucoup d'enseignants ils n'arrivent pas à assurer cette séance et ils ne savent bien parler en français avec aisance</p>
<p>- <b>Question 5 :</b> pourquoi donne-t-on plus d'intérêt à l'écrit qu'à l'oral qui semble complètement mis à l'écart dans la formation des enseignants alors qu'il a été intégré dans les programmes scolaires au lycée ?</p>	<p>à mon humble avis on ne donne pas une grande importance à l'oral malgré qu'il a été intégré dans les programmes officiels parce que tout simplement aux épreuves du bac y a pas une session orale et euh je peux euh rajouter et selon discussions que j'ai eues avec mes collègues à ce propos j'ai déduit que beaucoup d'enseignants ne font pas du tout cette activité</p>
<p><b>Question de clôture:</b> quels sont les enseignements que vous avez tirés en présentant vos cours d'expression orale sur la base d'un texte argumentatif ?</p>	<p>euh je peux vous dire que les enseignements que j'ai pu tirer des cours d'expression orale sur la base d'un texte argumentatif c'est que la plupart du temps je me retrouve à parler toute seule euh à poser des questions et y répondre car les élèves ont vraiment du mal à s'exprimer j'ai eu vraiment du mal à les faire parler donc dans ce genre de discours je préfère les préparer à l'avance pour qu'ils puissent on va dire pour qu'ils puissent s'exprimer oralement</p>

**a/ Question d'ouverture**

Pour Berthier, ce type de question est l'équivalent de la consigne initiale, ou question de départ, «celle qui va définir le thème du discours lorsque deux protagonistes sont installés pour l'entretien»<sup>19</sup>. La réponse de l'enseignante à notre question d'ouverture portant sur ses connaissances à propos de l'argumentation à l'oral est peu nuancée. Elle préfère mettre l'emphase sur les

objectifs et les attentes des élèves. Il semble que la question qui avait pour but de mettre sur rail l'interviewée et la préparer à la suite de l'entretien a été contournée.

- **Question 1:** Nous avons donc évité de déstabiliser l'enseignante en renforçant la question d'ouverture par une relance. Notre stratégie a consisté à poser une autre question en mettant côte à côte l'argumentation à l'écrit et à l'oral. Sa réponse donne un éclairage nouveau tant à la question initiale qu'à celle relative à la différence entre une argumentation à l'écrit et à l'oral. La réponse apportée par l'enseignante recentre l'entretien dans la direction que nous lui avons tracée, en basant sur la description de ses représentations et pratiques du discours argumentatif. Elle délimite la frontière entre l'argumentation à l'écrit qui est plus facile à gérer avec les élèves dans la mesure où à l'oral ils ont des difficultés en matière de compétence argumentative.

- **Question 2:** Cette question cible la gestion même d'une leçon à partir d'un écrit ou une leçon d'oral. Encore une fois, l'enseignante tient un discours critique à l'égard des élèves en s'appuyant sur son expérience de terrain. L'oral pose problème indépendamment du genre argumentatif, car la compétence communicative du public est constamment remise en question.

- **Question 3:** Dans cette question, ce sont les pratiques effectives de l'enseignante qui sont en ligne de mire. Elle a eu droit de se voir en action étant donné qu'il s'agit d'un entretien d'auto-confrontation. Les compétences orales dans le genre argumentatif sont plus faciles à développer quand elle met en avant des pistes de réflexion au profit des apprenants. Alternier oral et écrit par la proposition de quelques idées et les noter sur le tableau est la solution idoine pour étayer la prise de parole en classe qu'elle pointe toujours du doigt.

- **Question 4:** Ayant remarqué une forte polarisation sur le public-apprenant dans le discours de l'enseignante, ce qui la décharge d'ailleurs de toute responsabilité dans la qualité de sa prestation filmée, nous avons jugé utile de poser une question sur sa formation à l'oral. Sur un ton catégorique, l'enseignante stratifie sa réponse sur trois plans: aucune formation à l'oral pendant toute sa carrière; les formateurs (inspecteurs) n'y accordent aucun intérêt; les enseignants sont eux-mêmes en proie à des difficultés en s'exprimant en français. Ce diagnostic rend doublement contraignante la mission de l'enseignant non formé et paradoxalement appelé à former un public qui ne dispose pas de compétences orales suffisantes.

- **Question 5:** L'intérêt accordé à l'écrit par rapport à l'oral dans l'institution scolaire algérienne fait l'objet d'une curiosité pédagogique que l'enseignante décortique objectivement. Les activités orales ne sont soumises à aucune

évaluation. A fortiori, lorsqu'elle affirme qu'il n'existe pas de session orale au baccalauréat. L'enseignante évoque dans sa réponse des révélations surprenantes sourcées de ces collègues qui n'assurent pas carrément les activités orales bien qu'elles fassent partie du programme scolaire. Cette carence professionnelle se justifie, comme cela a été signalé dans les réponses précédentes, par l'absence de formation, l'indifférence du corps formateur, l'incapacité des enseignants et des élèves à s'exprimer commodément en français.

### **b/ Question de clôture**

Toujours selon Berthier, lorsque les propos tendent vers la redondance, l'entrevue est terminée. Il est temps de présenter un résumé de l'entretien. Il n'est pas question ici de faire un compte rendu préjudiciable sur les pratiques de l'enseignante. Ces propos mettent à nu une réalité de terrain et une expérience vécue qu'elle a tenté de surpasser en présentant deux leçons d'expression orale et en acceptant de faire des auto-commentaires sur ses représentations et pratiques en l'absence de toute formation dans ce domaine. C'est donc le moment de poser une question à propos des enseignements qu'elle a pu tirer de cette expérience.

L'énoncé leitmotiv de l'enseignante refait surface. En plus des contraintes que posent l'argumentation elle-même, les propos de l'enseignante blâment la réticence des élèves qui a resserré l'étau autour du discours professoral à telle enseigne qu'elle affirme à bon escient qu'elle s'est mise à monologuer en posant des questions et à y répondre. Elle conclut en faisant acte de réflexivité lorsqu'elle projette de préparer d'avance son public pour débloquent la parole.

### **Conclusion**

Il serait prétentieux de chercher des similitudes ou même une meilleure maîtrise du discours argumentatif par l'observation d'autres enseignants. Les témoignages de l'enseignante interviewée recèlent des données centrées sur ses représentations et s'élargissent à celles de ses collègues. En tout état de cause, et pour répondre aux questions de notre problématique, la confrontation du niveau textuel et la conversion orale démontre une influence certaine de la planification sur les pratiques de l'enseignante. Ce qui n'empêche pas de reconnaître l'existence d'une complémentarité relative entre ces deux aspects de l'action didactique. D'où la confirmation de l'hypothèse par l'amorce de plusieurs réponses pour étayer la parole des apprenants en puisant dans un contenu déjà mis en place au niveau de la préparation de l'enseignante. En général, les pratiques de l'enseignante tiennent à un fil conducteur dont le nœud gordien est localisé dans sa réponse conclusive à travers laquelle elle projette de préparer préalablement

son public pour favoriser sa collaboration et faire preuve d'un savoir-faire appréciable à propos des objets de l'argumentation au cours de l'interaction.

Développer des compétences en argumentation nécessite sans doute des exercices cycliques pendant la classe et au cours des conversations extra-muros. C'est toute une culture qu'il faudra inculquer aux apprenants de FLE afin d'affronter les situations didactiques et s'affirmer dans les disciplines qui admettent la transversalité de ce genre discursif.

Le défi de l'institution éducative face à la valorisation de la langue orale en FLE n'est pas facilement surmontable. Une ingénierie didactique opératoire devrait être mobilisée pour le redressement de cette «posture à califourchon» dont pâtit l'enseignement de l'oral dans le secondaire en Algérie, qui, sans faire l'objet de formation, est bel et bien ancré dans les programmes scolaires. À dire vrai, et selon les dires de Boucheloukh «Les échanges pédagogiques avec des collègues expérimentés, les confrontations avec leurs pairs sont des facteurs clefs»<sup>20</sup>. In fine, les enseignants, en piètres orateurs, rechignent devant les activités orales, encouragés par la politique de la chaise vide dans les épreuves officielles et leur mise à l'écart dans les examens de titularisation des stagiaires.

### **Bibliographie**

1/ Christine, Guyot-Clément, (2012), Apprendre la langue de l'argumentation : Du texte à la dissertation, Édition Belin Éducation, France.

2/ Claudine, Garcia, (1983), Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°28.

3/ Dell Hathaway, Hymes, (1984), Vers la compétence de communication, Hatier-Crédif, Paris.

3/ Francine, Cicurel, (2005), La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral, Le français dans le monde, Numéro spécial.

4/ Francine Cicurel, (2008), & Véronique Rivière, De l'interaction en classe à l'action revécue: le clair-obscur de l'action enseignante, Processus interactionnels et situations éducatives.

5/ Francine, Cicurel, (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris.

6/ Georges, Vignaux, (1976), L'argumentation, essai d'une logique discursive, Droz, Genève.

7/ Gilbert, Dalgalian, Simone, Lieutaud, S, François, Weiss, (1983), Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Clé international, Paris.

8/ Jean-pascal, Simon, (2006), Former des enseignants, en France et ...ailleurs, Forum de l'enseignant, n°1.

9/ Jean, Simonet & Renée Simonet, (2018), Argumenter pour convaincre, Groupe Eyrolles, Paris.

10/ Jean-François, Halté, (2005), Intégrer l'oral: Pour une didactique de l'activité langagière, L'oral dans la classe: Compétences, enseignement, activités.

11/ Mahfoud, Boucheloukh, (2011), Formation et professionnalisation des enseignants : Contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants. Forum de l'enseignant, n° 2.

12/ Michael, Baker, (2003), Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions, *Arguing to learn* (5) 1.

13/ Michèle, Bartféty, (2009), Compétences B2/C1. Expression orale, Clé international, Paris.

14/ Nathalie, Muller Mirza & Anne Nelly, Perret-Clermont, (2008), Dynamiques interactives, apprentissage et médiation : analyses de constructions de sens d'un outil pour argumenter, *Processus interactionnels et situations éducatives*.

15/ Neil, Mercer, (2000), *Words and Minds: How we use language to think to gather*, Routledge, London.

16/ Nicole, Berthier, (1998), *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthode et exercices corrigés*, Armand Colin, Paris.

17/ Pierre, Martinez, (1996), *La didactique des langues étrangères*, P.U.F, Paris.

18/ Philippe, Blanchet, (2014), *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables*, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines.

19/ Sakina, Benmoussa, (2008), *La scripture, espace d'inscription de soi et de représentations*, Forum de l'enseignant, n°4, 2008.

20/ Samira, Rabehi, (2011), *De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! Synergies Tunisie n°3*.

21/ Yves, Clot, Daniel, Faïta, Gabriel, Fernandez, Livia, Scheller, (2003), *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, Pistes, Volume n° 2.

## **Références**

---

<sup>1</sup> Francine, Cicurel, *La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir professoral*, *Le français dans le monde*, Numéro spécial, 2005, p. 180-191.

- <sup>2</sup> Sakina, Benmoussa, La scripture, espace d'inscription de soi et de représentations, Forum de l'enseignant, n°4, 2008, p. 47-58.
- <sup>3</sup> Gilbert, Dalgalian, Simone, Lieutaud, S, François, Weiss, Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Clé international, Paris, 1983, 143 P.
- <sup>4</sup> Jean, Simonet & Renée Simonet, Argumenter pour convaincre, Groupe Eyrolles, Paris, 2018, P 270.
- <sup>5</sup> Georges, Vignaux, L'argumentation, essai d'une logique discursive, Droz, Genève, 1976, 338 P.
- <sup>6</sup> Christine, Guyot-Clément, Apprendre la langue de l'argumentation : *Du texte à la dissertation*, Édition Belin Éducation, France, 2012, P 239.
- <sup>7</sup> Claudine, Garcia, Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°28 ; 1983, p. 95-124.
- <sup>8</sup> Nathalie, Muller Mirza & Anne Nelly, Perret-Clermont, Dynamiques interactives, apprentissage et médiation : analyses de constructions de sens d'un outil pour argumenter, Processus interactionnels et situations éducatives, 2008, p. 231-253.
- <sup>9</sup> Neil, Mercer, Words and Minds: How we use language to think to gather, Routledge, London, 2000, 224 P.
- <sup>10</sup> Michael, Baker, Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions, *Arguing to learn* (5) 1, 2003, p. 47-78.
- <sup>11</sup> Samira, Rabehi, De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! Synergies Tunisie n°3, 2011, p. 183-193.
- <sup>12</sup> Francine Cicurel, & Véronique Rivière, De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, Processus interactionnels et situations éducatives, 2008, p. 255-273.
- ♦ Code de transcription employé par le groupe IDAP (Interaction didactique et agir professoral). Centre de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'université Paris III. P enseignant-Jean nom de l'apprenant quand identifié (de préférence modifié pour respecter l'anonymat) - Af apprenante non identifiée - Am : apprenant non identifié - As plusieurs apprenants - XXX inaudible - (*rire*) commentaire sur le non verbal (en italique) -: allongement de la syllabe- : : : allongement plus long de la syllabe- + pause ++ pause plus longue +++ pause au-delà de 5 secondes-↑ ou ? Intonation montante- MAJOR accentuation emphase-Ma-jor-do scansion-Soulignement chevauchement majordome jordome- major..., demande d'achèvement, (*pointillés en gras*). Signes ajoutés: Q questions - « »: discours rapporté- Pour°: prononciation d'un schwa- [ ]: prononciation défectueuse renfermant une transcription en API.
- <sup>13</sup> Yves, Clot, Daniel, Faïta, Gabriel, Fernandez, Livia, Scheller, Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, Pistes, Volume n° 2, 2003, p. 1-7.
- <sup>14</sup> Francine, Cicurel, Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris, 2011, P 287.
- <sup>15</sup> Claudine, Garcia, Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°28 ; 1983, p. 95-124.
- <sup>16</sup> Jean, Simonet & Renée Simonet, Argumenter pour convaincre, Groupe Eyrolles, Paris, 2018, P 270.
- <sup>17</sup> Francine, Cicurel, Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris, 2011, P 287.
- <sup>18</sup> Philippe, Blanchet, Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines, 2014, p 123-179.
- <sup>19</sup> Nicole, Berthier, Les techniques d'enquête en sciences sociales: Méthode et exercices corrigés, Armand Colin, Paris, 1998, P 352.
- <sup>20</sup> Mahfoud, Boucheloukh, Formation et professionnalisation des enseignants : Contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants. Forum de l'enseignant, n° 2; 2011, p. 53-64.