

Potentiel du numérique en formation à distance et développement de la Compétence interactionnelle en FLE d'apprenants algériens

BOURDIME Lakhdar
Université de Tlemcen
khadirobb@gmail.com

Date de réception: 06 / 01 / 2024 ; Date d'acceptation: 25 / 02 / 2025

Résumé : l'article interroge le développement de la compétence interactionnelle à l'oral en FLE chez des apprenants algériens avec l'aide des potentialités de l'usage numérique. L'approche à adopter pour constituer un corpus oral médiatisé par visioconférence (skype) par lequel on évalue le développement de cette compétence consiste à concevoir et expérimenter une séquence didactique. Ce corpus est un débat d'opinions. L'analyse des savoir-faire interactionnels mobilisés par les participants lors de ce débat va nous permettre de mesurer le développement de la compétence d'interaction des étudiants et juger l'efficacité de la séquence didactique ainsi que le potentiel de l'environnement numérique sur de la production orale à distance chez les étudiants participants.

Mots clés : environnement numérique ; apprentissage à distance ; compétence d'interaction ; FLE ; savoir-faire interactionnel.

Abstract: This article examines the development of oral interactional competence in french as a foreign language (FFL) among Algerian learners with the help of the potentialities of educational digital use. The approach to be adopted to constitute an oral corpus mediated by videoconference (skype) by which one evaluates the development of this competence consists in conceiving and experimenting a didactic sequence. This corpus is a debate of opinions. Analysis of the interactional skills mobilised by the participants during this debate will enable us to measure the development of the students' interactional skills and to judge the effectiveness of the didactic sequence as well as the potential of the digital environment for distance oral production among the participating students.

Keywords: digital environment; distance learning; interaction skills; FFL; interactional skills.

I. Introduction et constats

La formation à distance (FAD) et les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont largement utilisées dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'évolution numérique requiert une transformation des pratiques pédagogiques d'où la classe virtuelle (CV) est fortement sollicitée et les cours à distance assistés par ordinateur (CDAO, CMO, E-learning...) sont décrits comme des supports pédagogiques (Mason et Kaye, 1989 ; Audran, 2001 ; etc.).

Or, en Algérie, des constats déjà bien connus dans la littérature accusent un retard important dans l'utilisation des TIC (Grari Yamina, 2015 : 72) : la compétence numérique des enseignants et des apprenants fait encore défaut. Le constat relève, aussi, que le non verbal est éliminé dans l'interaction à distance en visioconférence (synchrone et asynchrone), entre les

apprenants lors des cours. Ce fait d'avoir constaté que les échanges en ligne sont purement linguistiques et que le défi à relever consiste à s'interroger sur les modalités permettant de développer les compétences d'interaction orale des apprenants qui leur permettent de participer aux divers échanges virtuels, nous a conduit à nous interroger sur l'approche à adopter pour s'approprier des savoir-faire interactionnels linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, la passer à un autre, donner son point de vue, exprimer son accord ou son désaccord, etc. : donc, savoir interagir oralement à distance.

Notre étude vise à approfondir la recherche à propos de la façon dont les apprenants réussissent à interagir oralement en FLE à distance. Pour répondre, nous proposons un ensemble de savoir-faire interactionnels et procéduraux qui interviennent dans les activités interactives en ligne et qui permettent de construire la dynamique interlocutive et discursive dans l'espace virtuel. Ces savoir-faire feront l'objet d'enseignement-apprentissage à travers une séquence didactique conçue, puis expérimentée pour constituer un corpus par lequel on évalue le développement de cette compétence d'interaction des apprenants en FLE. Les principes socioconstructivistes de l'apprentissage ainsi que les travaux sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (EALMT), nous serviront d'apport lors de l'élaboration de notre séquence.

La population ciblée par cette séquence didactique, est formée d'un groupe d'étudiants de première année licence au Département d'Anglais de l'université de Tlemcen Algérie, inscrits selon la modalité de formation à distance (GD/FAD). L'expérimentation s'est déroulée de leurs domiciles et dans une salle d'informatique. Nous avons élaboré une grille d'évaluation du développement de la compétence d'interaction de ces étudiants pour voir l'emploi des savoir-faire interactionnels proposés au cours de la séquence pédagogique qui permettent de maintenir le débat. Quelques éclairages sur l'évolution de l'émergence du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues, ainsi que le cadre conceptuel portant sur la compétence d'interaction, fournissent un apport à cette séquence :

1.1. Evolution de l'émergence du numérique dans l'E/A des langues

L'apprentissage des langues avec l'aide de la technologie est devenu une réalité. Déjà, Hebenstreit (1984) soulignait que les pratiques pédagogiques doivent préparer *les élèves [à] l'environnement qui sera le leur dans la société informatisée de demain* ». Mangenot approuve que « *Les sciences du langage et la didactique des langues (...) participent enfin, avec les SIC, au champ d'étude de la communication médiatisée par ordinateur (CMO)* » (Mangenot, 2011, p. 337). Ainsi, plusieurs acronymes dans la médiation de l'apprentissage d'une langue apparaissaient : Apprentissage Médiatisé par les Technologies (AMT) ; Apprentissage des Langues Médiatisé par ordinateurs (ALMO) (Guichon 2011a, 2012a), Grassin et al. (2014), Roy (2014) Rivens Mompean (2014). On peut citer, aussi, d'autres acronymes : ACAO, ALAO (CALL), ALMT, EAO, etc.

Des projets de dispositif de communication à distance ont été conçus et expérimentés tels que le campus numérique Canufle (Develotte & Mangenot, 2004) ; Français en 1ère ligne (2005-2006) (F1L) à l'université Grenoble Alpes, puis, (2008- 2009) à l'université Lyon 2 ; les dispositifs du Mooc (Massive Open Online Courses) : caractérisés par un enseignement massif » (Assaad, 2016, p. 13) ; le dispositif du projet ISMAEL (2013) (InteractionS et Multimodalité dans l'Apprentissage et l'enseignement d'une Langue).

On relève, également, l'organisation de plusieurs colloques international (TIDILEM, 2006, Université Blaise Pascal) ; EPAL (2007, 2009, 2011, 2015 et 2018) ; le français écrit au siècle du numérique (Paris, 2015) ; Innovation numérique et Francophonie (Poitiers, 2016) ; le

Séminaires Tech day du Pôle numérique de l'académie Créteil *les humanités numériques à l'École* » (22/06/16 et 21/06/17) ; « *en quoi les TIC contribuent-elles à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du et en français* » (Tunisie, 2017). Colloque national (Algérie) en octobre 2023 intitulé : « *pratique innovante à l'ère du numérique en Algérie : entre technologie, pédagogie et formation* ». Enfin, édition des revues spécialisées telle que (Alsic).

1.2. Quelques thématiques abordés sur les pratiques du numérique dans l'E/A des langues

Nous n'avons pas la prétention ici d'effectuer une revue de littérature exhaustive tant les écrits sont abondants. Les chercheurs choisies se sont interrogés principalement sur les effets positifs des outils numériques dans la construction des connaissances et sur les pratiques pédagogiques par le biais du numérique (Develotte, 2001, 2006 ; Bourdet, 2007 ; Mangenot & Zourou, 2007 ; Foucher & Pothier, 2007).

Chun (1994), Kost (2008), Delhay (2019), (Beauvois, 1992 ; Chun, 1994 Sotillo, 2000 ; Develotte et al., 2007 ; Mangenot & Zourou, 2007 ;Hrastinski, 2008) ont prouvé l'efficacité de ces dispositifs dans le développement des stratégies interactionnelles et discursives des apprenants. Beauvois (1992) Coen (2011), Wallonne (2013) ont souligné que les échanges en ligne augmenteraient la motivation des apprenants d'une L2. Les travaux de Belz (2003), Ware & Kramsch (2005) ont démontré, à leur tour, la possibilité de développer la compétence interculturelle chez les apprenants à travers l'exploitation des échanges virtuels. Delhay (2019) relève que « *l'accent devra notamment porter sur le développement des potentialités vocales souvent laissées en Jachères mais que l'outil numérique rend désormais très accessibles* ». Lebrun (2011) analyse l'impact des technologies sur l'apprentissage dans différents dispositifs pédagogiques.

Les résultats obtenus révèlent que les technologies utilisées en e-learning peuvent à long terme contribuer au développement pédagogique et à l'émergence d'une théorie d'apprentissage dite le connectivisme (Siemens, 2005 ; Hani Qotb), qui met l'accent sur le rôle fondamental des échanges numériques dans la co-production du savoir proposant, ainsi, de nouveaux rôles, différents de ceux accordés traditionnellement, à l'enseignant et aux apprenants. Dans cette optique, Coen (2011) a mené une étude sur les effets de TICE dans les situations d'apprentissage et a montré qu'elles améliorent les apprentissages des apprenants, conduisent à une approche pédagogique centrée sur l'élève, développent de nouvelles stratégies d'apprentissage et de nouvelles compétences chez les apprenants. L'auteur souligne que *les TIC ont le potentiel de faciliter la création de situations d'apprentissage interactif et social et de favoriser un apprentissage centré sur l'apprenant, un apprentissage actif et expérientiel, grâce, par exemple, aux programmes de simulation ou de réalité virtuelle* ». Il ressort de ces recherches un effet positif des outils numériques sur le processus d'enseignement-apprentissage.

1.3. La compétence interactionnelle et l'orientation didactique

Les apprenants d'une langue étrangère doivent se débrouiller pour réussir leurs échanges dans cette langue avec autrui. Ils tenteront maintenir l'interaction. Toutefois, faute de manque de savoir-faire procéduraux (interactionnel et discursif) relevant de la compétence interactionnelle orale, ils évitent d'échanger, de communiquer et collaborer. Qu'en est-il de cette compétence interactionnelle dite aussi d'interaction ?

Selon Farina et al. (2012), la compétence d'interaction « *relève de façon d'agir dans l'interaction et de mécanisme de coordination avec les actions d'autrui.* ».

Pour Mondada & Pekarek Doehler, (2000 : 167). La compétence interactionnelle renvoie aux «*procédés que les interlocuteurs emploient méthodiquement pour organiser leur interaction* » en lien avec les règles qui régissent l'alternance des tours de parole, la gestion des thèmes et l'organisation de la rencontre. Chacun des interlocuteurs contribue au dialogue et construit ses interventions sur la base de ses interlocuteurs présents (Moore, 1993). Sur cette base, c'est une compétence qui permet aux interlocuteurs d'interagir.

La progression du discours entre les participants des échanges oraux se construit sur la mobilisation et l'articulation de plusieurs savoir-faire interactionnels. Les études de Bourdime (2021), et Pekarek-Doehler (2009 ; 2010) insistent sur certaines constructions linguistiques à des fins interactives (Ishida, 2009 ; Masuda, 2011) avec une approche appuyée sur les genres oraux formels (débat, interview,...) pour développer cette compétence.

Bourdime, L. (2021) propose un ensemble de savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat oral, qui permettent aux interlocuteurs de participer de manière *appropriée* à une interaction et d'accomplir des actions telle que prendre la parole et la faire passer, exprimer et défendre un point de vue par rapport à ce qui vient d'être dit en adhérant et soutenant ou en rejetant, reprendre et reformuler les propos de son partenaire de l'interaction verbale pour prendre la parole, demander des clarifications, etc. Ainsi, Bourdime (2021) a affirmé que les instruments mesurant le développement de la compétence d'interaction à l'oral des apprenants de FLE, ont montré une corrélation positive avec l'engagement de ces apprenants dans le débat. L'auteur s'est forcé de proposer des ateliers formatifs qui visent à développer chez les apprenants de FLE ces capacités *de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux* » et de « *participer à la construction et à la régulation du discours* » (Pekarek, 1999, pp. 10-11).

Tout en reconnaissant les limites de ces savoir-faire interactionnels, Bourdime (2021) souligne le fait qu'ils ont néanmoins une valeur s'ils sont considérés comme une étape nécessaire vers la participation à des interactions orales.

Cependant, dans la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO), les participants partagent *un espace virtuel et un maintenant* » (Blandin, 2004 : 372), le système d'alternance des tours de parole (Sacks et al. (1974) repose, donc, sur certaines règles à mettre en place.

2. Méthodologie et Outils

2.1. Contexte de la recherche

Le confinement lors du Covid19 a bousculé les habitudes de l'enseignement-apprentissage. Des formations à distance en ligne s'imposent en 2020 dans les établissements scolaires et universitaires. Cependant quelques aménagements au cours de l'année 2021, sont mis en place, alternant le présentiel et le distanciel (formations bimodales). Pour cette année universitaire (2023-2024), les étudiants de la première année licence (L1) du Département d'Anglais de l'Université de Tlemcen (Algérie) sont inscrits, selon deux modes de formation : un groupe pour une formation hybride marqué par l'articulation présence-distance (GP). Les étudiants du GP reçoivent une heure trente (1h 30) de français langue étrangère en présentiel dans la première semaine du mois, puis, trois (3) séances à distance dans les trois autres semaines qui suivent en utilisant Moodle et Teams. Un autre groupe d'étudiants suit une formation uniquement à distance (GD/FAD). Ces modalités de formation ne sont pas le choix

des formateurs, des enseignants ou des étudiants, mais, des contraintes institutionnelles. Ce passage à l'enseignement à distance a entraîné la mise en place de dispositifs numériques divers qui ont laissé, quelque fois les acteurs *bricoler dans l'urgence* » (Alladatin et al., 2020) afin de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants.

En tant qu'enseignant formateur à distance, nous nous sommes intéressés aux interactions en FAD en raison des bienfaits sur l'apprentissage. Le développement de la compétence d'interaction orale de nos étudiants en ligne est facilité par la multiplication des médias sociaux et des plateformes numériques et l'accroissement de leurs usages. C'est pour développer leur compétence d'interaction à l'oral en FLE et les faire interagir en ligne, selon les principes de l'approche communicative et interactionnelle, que nous avons conçu des séquences didactiques d'apprentissage à distance pour la réussite du projet de formation.

2.2. Conception d'une séquence didactique

La présente étude s'inscrit dans une démarche quantitative et qualitative portant sur l'analyse des résultats d'une séquence didactique conçue, expérimentée (Bourdime, 2021) mais, réactualisée pour être destinée à des apprenants de FLE en ligne afin de développer et évaluer leur compétence d'interaction orale. L'hypothèse que nous avons émise est le fait que le numérique peut permettre le développement de cette compétence, à plus fort degré. Nous avons opté pour une démarche expérimentale itérative, alternant des phases de conception avec des phases d'expérimentation et donc d'évaluation. C'est nous même qui avons mené l'expérimentation avec nos propres étudiants de la première année licence (2023-2024) du Département d'Anglais de l'Université de Tlemcen (Algérie). La séquence didactique conçue a été présentée selon le mode de formation à distance (FAD), au sein duquel s'inscrit la classe virtuelle. L'apprentissage se déroule à travers la communication médiée par ordinateur (CMO) à distance de leurs domiciles ou d'une salle informatique. Les étudiants (10) qui participent dans la classe en ligne suivent des cours devant un écran en trois (03) groupes : 1^{er} Groupe (A1/A2), 2^{ème} groupe (A3/A4/A5/A6) 3^{ème} groupe (A7/A8/A9/A10). Le travail en groupe se révèle être une bonne stratégie pour éviter l'ennui et pour les garder actifs et participatifs à l'interaction. L'entraide leur permet de mieux accomplir les tâches proposées.

Les savoir-faire interactionnels acquis par les apprenants du GD/FAD lors de cette séquence proposée, doivent leur permettre de débattre efficacement. Les interactions constituant notre corpus d'analyse est un débat oral organisé entre les étudiants du groupe, recueilli de la dernière phase de la séquence didactique, proposé et transcrit orthographiquement. Les savoir-faire interactionnels intervenant dans les débats constituent des critères d'évaluation du développement de la compétence d'interaction des étudiants. Les principaux résultats de cette recherche seront, ensuite, discutés.

2.3. Caractéristiques des participants

Un échantillon des volontaires du groupe (GD/FAD) participe à notre expérience. Trois éléments principaux définissent notre échantillon d'étudiants : 1) la taille : un nombre restreint de sujets afin de permettre une observation minutieuse du processus d'interaction, dix étudiants algériens. 2) Tous sont inscrits en première année universitaire dans la FAD, 2023-2024, dans le département d'Anglais université de Tlemcen. Leur expérience de l'outil numérique sociale est louable (l'usage social du Facebook, Twitter, Skype, etc.). 3). Pour la transcription et l'analyse, les étudiants du GD/FAD sont identifiés par la lettre « A » suivie du numéro de l'étudiant : (A1 ; A2 ; A3 ; etc.).

2.4. Le choix des outils de communication

Le choix face aux multiples formats médiatiques numériques qui s'offrent aujourd'hui à l'enseignant pour donner des cours à distance, repose en partie sur l'appropriation des participants de l'usage des TIC : leur compétence en informatique. Cette compétence, est

« l'acquisition par les individus et les groupes, d'un minimum nécessaire et suffisant de connaissances techniques, théoriques et critiques, et de savoir-faire leur permettant d'avoir un contrôle relatif sur l'utilisation des technologies informatiques qui s'implantent dans leur environnement social immédiat. » Proulx (1988 : 151).

Ainsi, mettant l'accent sur l'aspect oral et social de la langue, l'outil de communication que nous avons choisi pour l'interaction en FLE entre apprenants : la **visioconférence** en modalité synchrone via Skype qui permet de présenter des écrans d'étudiants en groupe.

2.5. Description de la séquence didactique conçue

L'approche socioconstructiviste travaillée selon la pédagogie de la *classe inversée* (Dufour, 2014) en ligne, valorise le sens conféré à l'apprentissage et permet au travail de groupe de participer au développement de la compétence interactionnelle des apprenants. A cette fin, pour la conception et l'expérimentation de notre séquence didactique destinée pour les cours à distance en mode synchrone : la *visioconférence (via skype)*, d'abord, nous avons préparé les étudiants en amont, puis avons mis en place des moments de débriefing avant de présenter la séquence didactique avec ses ateliers formatifs. Ensuite, plus tard, dans les cours en ligne, les apprenants allument leur webcam ou ils peuvent voir l'enseignant. Nous sommes conscient que des fois, des imprévus techniques surgissent : la qualité de la perception, des problèmes de son, de débit d'image, de connexion internet, etc. Trois phases composent la séquence didactique conçue :

➔ **Phase de découverte de l'activité interactive** et compréhension du contenu de la vidéo (01), (4 h 00). Dans la première séance (1h 30), les étudiants travaillent selon la stratégie de l'apprentissage inversé. De chez eux, ils consultaient le contenu de la vidéo d'entrevu avec des experts sur « *le Covid 19* ». Dès le début, on leur demande d'extraire les points de vue des débatteurs. Puis, ils exécutaient en ligne, les activités du questionnaire proposé et qui travaille la compétence de compréhension orale et les exercices de l'argumentation. Voici les liens des vidéos à explorer :

<https://information.tv5monde.com/international/plandemic-le-coronavirus-est-il-un-complot-vrai-dire-7466>. voir aussi : [On fait un petit débat sur le covid avec Inox ! Avec Inox ...](#)

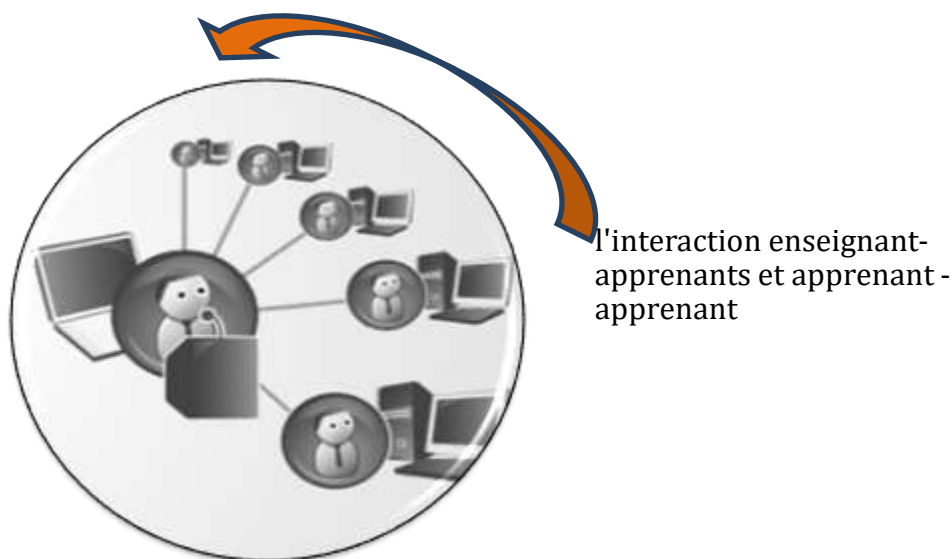
La deuxième étape (45 mn) favorise la recherche documentaire en ligne (sur Internet), l'étudiant doit être capable de trouver des exemples d'opinions argumentées et exemplifiées sur le Covid 19, il les enregistre sur un document papier et les classe par sous-thèmes. La dernière étape propose une activité interactive, un débat : 1^{er} jet (1h 00). Les étudiants sont invités à débattre et échanger leurs points de vue sur le thème « *le Covid 19 ?* », en s'appuyant sur les arguments de la vidéo support et la documentation sélectionnée. Ce débat sera transcrit et évalué puis corrigé individuellement et collectivement dans une séance de (45 mn) programmée ultérieurement. Cette évaluation sera au service des apprentissages dans les ateliers formatifs à venir sur les savoir-faire interactionnels qui vont être objet d'apprentissage. Il s'agit d'identifier les besoins pour les présenter dans les ateliers formatifs.

➔ **La phase des ateliers formatifs** (4h00) à distance en modalité synchrone. Cette phase vise à développer les besoins des étudiants à argumenter et les préparer pour le débat final. Nous nous sommes intéressés aux spécificités des ressources à mobiliser lors des débats à

savoir : les savoir-faire discursifs de l'argumentation en se référant au modèle de l'argumentation de Toulmin (MAT) qui recense 06 constituants de l'argument, afin que celui-ci soit bien construit. nous procédons d'abord, à un découpage des savoir-faire interactionnels à développer en utilisant une démarche directive : dans une heure (1h) on propose, on modélise dans des situations voisines (le passage d'une donnée à la justification à une conclusion). Les apprenants constituent un carnet de bord contenant des points de vue argumentés et qui servira de support pour eux durant le débat à venir (il faut donner des masques à tout le monde ; il ne fallait pas rouvrir les écoles ; fermer les frontières ; généraliser les tests, obliger les vaccins, le confinement est total, etc.). Les étudiants doivent justifier leur position par rapport à la phrase proposée par l'enseignant dans un court paragraphe argumenté. Ensuite dans la 2^{ème} étape (1h), ils prennent position par rapport à ce qui vient d'être dit ou écrit sur les écrans, en s'inspirant de l'échelle de Likert qui comprenait cinq items : *Tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; je ne sais pas /Neutre ; plutôt pas d'accord ; pas du tout d'accord*. La reformulation des arguments de leurs interlocuteurs, ou les interventions de leurs camarades (1h) permet aussi de préciser leur positionnement. Enfin, dans la 3^{ème} étape (1h) de cette phase, en s'appuyant sur les variantes observées dans les deux premières étapes un deuxième jet de débat oral sera organisé.

➔ la **derrière phase**, de la séquence est centrale (1 h 00), les étudiants devraient débattre sur le thème étudié en classe durant les phases précédentes « *le covid 19 et le confinement* » grâce la visioconférence (Skype). Nous animons les échanges pour aider les participants à communiquer à distance et les inciter à prendre la parole pour exprimer leurs opinions, sonder une idée émise, l'enrichir ou la contredire, demander une explication. Ainsi, nous confirmons, corrigeons, reformulons les énoncés de l'étudiant. Nous les informons dès la première séance qu'il attend d'eux une participation active. En ce qui concerne le passage du tour de parole dans le débat d'un locuteur à un autre, on applique les trois moments pertinents de transition de (Sacks et al., 1974) à savoir : * le locuteur courant sélectionne un interlocuteur comme futur locuteur; * si le locuteur ne sélectionne personne comme prochain locuteur, n'importe qui peut prendre le tour de parole ; * si personne ne prend le tour de parole, c'est l'enseignant qui intervient. Ci-dessous un exemple schématisant le dispositif utilisé pour générer les interactions : en présentiel ou en cours à distance.

fig 1 : système d'enseignement/apprentissage à distance



Pour la collecte de données, notre démarche s'appuie sur des enregistrements audio et vidéo du débat (en ligne). Seules les données verbales ont été transcrites avec des conventions adaptées aux besoins de notre recherche (Gajo & Mondada, 2000). On laisse à disposition des apprenants le replay pour une séance de remédiation (individuelle et collective) en présentiel.

2.6. Grille d'évaluation du développement de la compétence d'interaction

Pour répondre à notre question, nous avons élaboré une grille d'analyse des savoir-faire interactionnels intervenant dans les activités interactives que nous avons proposés afin d'évaluer l'engagement interactionnel des étudiants. Nous nous sommes inspirée des grilles (Bourdime, 2021), de Garland (2002), de Kasanga (1996), de Long (1981, 1983), de McDonough (2004), de Pica & Doughty (1985) et de Porter (1986), élaborées pour observer des interactions entre étudiants. Nous avons constituée trois dimensions d'analyse : la **dynamique interlocutive**, il s'agit du volume de la participation individuelle (nombre de TP et de mots produits par étudiant). Ensuite, la **dynamique intra et inter-discursive** comme un élément essentiel dans l'organisation discursive de l'interaction : c'est l'appropriation et la maîtrise des différents savoir-faire interactionnels qui entrent en jeu dans la construction d'un argument, ainsi que les ressources linguistiques déployées. Enfin, la **progression thématique**.

Tab.1 : Savoir-faire interactionnels intervenant dans les activités interactives

Nom de l'apprenant :		Durée d'intervention :	
dimension d'analyse	convaincre pour dialoguer et interagir		
Dimension discursive	- exprime son opinion		
	- arguments		
	- exemplification		
	prise de position	- soutenir	
		- rejeter	
		- reformuler	
		-demande une explication	
dimension interlocutive	-nombre de tours de parole produits :		
	-longueur moyenne des tours de parole produits		
progression thématique		Nombre de thème	

3. Résultats de l'analyse des productions orales des étudiants

Nous retrouverons dans ce chapitre, les résultats de l'évaluation du développement de la compétence d'interaction orale à travers l'analyse de l'activité interactive proposée en ligne. Le débat constitue le corpus d'étude par lequel on documente le développement de la compétence d'interaction des apprenants. Comme nous l'avons constaté dans la grille d'évaluation ceux qui emploient les savoir-faire interactionnels acquis de manière efficace pour alimenter et participer dans le débat avec une longueur moyenne en mots de leur TP supérieur au nombre moyen général de mots par TP, attestent d'une compétence d'interaction développée. La présentation des résultats d'évaluation des apprenants, est organisée de la manière suivante : l'analyse de la

dynamique interlocutive, de la dynamique discursive et de l'emploi linguistique et de la progression thématique.

3.1. La dimension interlocutive dans le débat :

A la fin de la dernière phase, il a été proposé un débat aux étudiants afin de récolter leur point de vue sur la pandémie Covid 19. Dans une perspective quantitative, pour évaluer l'engagement de chaque étudiant, nous avons pris comme unité de mesure le tour de parole (TP) (Sacks et al., 1974). Le nombre de TP et la longueur moyenne en mots des tours de parole produits (LMTP) par chaque étudiant correspondent à la première indication de l'exercice de leur compétence interactionnelle au cours du débat. Nous n'avons pas mis en pratique le procédé d'allocation du tour de parole : *l'alternance réglée* ». Mais, nous avons recours à *l'alternance autogérée* » (auto-sélectionné) où les apprenants se désignent eux-mêmes. Quand il existe des chevauchements de prise de parole, nous intervenons pour réguler leurs échanges verbaux. Toutefois, nous avons des fois utilisé la plaque levée qui porte le numéro de l'étudiant (A1...A10). Nous avons présenté la question suivante à débattre :

TP1 : Enseignant : *vous avez déjà travaillé avec moi, dans le cadre de la séquence, le sujet de la Pandémie/ Covid 19, Coronas virus. Je veux savoir maintenant ce que vous pensez de cette pandémie, d'où vient –elle, le confinement, le port des masques, la distanciation et tout ça...h*

3.1.1. L'engagement interactionnelle des étudiants : le nombre de TP

L'activité d'engagement des participants est calculée en fonction d'abord, du nombre de tours de parole (TP) produit. Plus le nombre de tours de paroles des étudiants est considérable, plus le niveau de l'engagement interactionnel du participant est supérieur. Le débat a impliqué (10) étudiants, leur comportement montre une participation relativement active, ils ont produit un total de 89 interventions (TP) en 60 minutes d'échange. Sur les 10 étudiants, deux (02) ont pris la parole 11 fois chacun il s'agit de A6 et A2, ils ont monopolisé les échanges à côté de l'étudiant A3 a pris la parole 12 fois. Trois étudiants (A4, A9 et A1) ont pris la parole 10 fois. A5 a pris 9 fois la parole et A8 et A10 l'ont pris respectivement 7 fois. A7 est jugé incompetent il a produit 2TP avec 15 mots. La structure des échanges ne se limite pas au schéma Enseignant / Apprenant / Enseignant (E/A/E), mais, les apprenants continuent à publier leurs réponses après l'évaluation de l'enseignant, ainsi, le schéma est : E/A/E/A. De manière générale les échanges sont assez dynamiques.

3.1.2. Volume d'intervention en mots : La longueur moyenne (LMTP)

La longueur moyenne des tours de parole (LMTP) des apprenants constitue *un indice important de la prise de responsabilité de l'apprenant face à son activité discursive et d'une prise d'autonomie face au discours d [interlocuteur]* » (Pekarek, 1999, p. 67). À la lecture du tableau 3, ci-dessous, nous observons que le nombre moyen de mots produits par l'ensemble de notre échantillon est significativement important dans le débat (1570 mots). Cette observation apparaît logique étant donné le contexte de ce débat a été envisagé après une formation. Les interventions de certains apprenants sont plus longues le cas de A9, A3 et A2: l'apprenante A9 a produit des interventions nettement plus expansives (moyenne de 21,1 mots par TP). Toutefois, chez certains étudiants, nous avons relevé plusieurs fois des extraits avec des expressions courtes et toutes faites : *je suis d'accord* ». Le tableau suivant met en commun et compare certaines données d'engagement des étudiants issues du débat :

Tab.2 : Engagement des étudiants

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total/ moyenn
Nombre de TP	10	11	12	10	9	11	2	7	10	7	89TP
Nombre moyen de TP.	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	8.7 TP
Nombre de mots produits	105	164	305	156	163	183	15	105	212	162	1570 mots
LMTP	10.5	16.4	30.5	15.6	16.3	18.3	7.5	10.5	21,2	16.2	15.7 mots
Longueur moyenne de mots par TP (LMTP) 15.70 mots par TP											

La production en couleur orange représente les étudiants qui ont développé leur compétence d'interaction (9TP et plus) par rapport à la moyenne présenté en bleu et également pour le nombre de mots. L'étudiant est engagé et a enrichi le débat s'il a produit plus de 17. 5 mots. Ainsi, nous avons considéré les étudiants A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10 compétents en produisant 9TP et plus, leur engagement positive dans le débat.

3.2. Analyse de la dynamique interdiscursive

Nous avons retenu les indicateurs de la dynamique discursive de l'interaction verbale suivants : les prises de positions exprimées appuyées par des arguments et des exemples ; situer son propos par rapport aux autres par l'expression de l'accord et du désaccord ; reformuler et prendre appui sur le discours de l'autre : reprendre et enchaîner. ; demander une clarification ou une explication, ainsi que le recours à la langue maternelle (LM).

3.2.1. Les opinions exprimées

Dans la **production orale** (débat du GD/FAD) en mode synchrone (à distance), au niveau des prises de positions exprimées, nous avons recensé (34) opinions exprimées comportaient des arguments justifiés par des exemples et des illustrations (plus de 50 exemples). Dès le début, les étudiants affichent leur position de manière claire. A titre d'exemple, ces prises de position extraites du débat correspondent à des opinions étayées par des exemples :

TP 21 - A3: Je pense que si les vieux met (mettent/portent) un masque il n y a plus de maladie exemple moi je connais **03 hommes sont morts** ils ne portent pas de masque.

TP11-A5...je pense moi c'est une période difficile, **mais nous avons respecté la loi (les règles) d'hygiène** pour rester, nous et nos familles, en bonne santé.

TP15- A1 : je crois que c'est compliqué la distance deux mètres », moi je **dois parler et discuter de près.**

TP16-A2 : pour moi, bien sur, les algériens veut (veulent) discuter, ils n'ont pas peur de la mort **nous sommes des musulmans.**

TP17-A9 : Monsieur (appel), la liberté est finie **parce que le monde a fait le confinement**

TP18- A5 : je pense qu'il n y a plus autres euh il n y a plus d'autres solutions par rapport à cette maladie c'est le confinement total.

TP36-A6 : Les amis ! Les personnes qui font cela sont complètement fou (folles) **car il n'y a pas que nous dans cette maladie. Les SDF n'ont rien à manger et habitent dehors**, et les familles doivent faire manger leurs enfants. Problème.

TP56-A2 : Monsieur moi je veux revenir sur le confinement. **le monde s'arrête. Les écoles ferment, les gens ne pouvaient plus aller travailler, les avions, les moyens de transport étaient vides. L'économie s'effondrer (s'est effondrée)...**

Nous avons considéré une justification comme tout énoncé venant appuyer une position : un argument (*il n'y a plus de maladie ; ils n'ont pas peur de la mort*), un exemple ou une illustration (*03 hommes sont morts ; je dois parler et discuter de près ; nous sommes des musulmans*). Nous avons pris, aussi, en considération l'emploi de marqueurs langagiers (« car », parce que » (*parce que le monde a fait le confinement*)).

L'étayage argumentatif de sa propre position par des exemples, en citant des arguments d'autorité : des statistiques, le cas de A4 dans le TP24 ou il étaye son TP21.

TP24-A4 : *Monsieur, les statistiques montrent que c'est (ce sont) les vieux qui meurent*
 TP25-A5 : *les personnes âgées » de 60 ans ou plus (se) sont attrapées de maladies graves. D'après les estimations, 60 % des personnes de 70 ans sont touchées par le COVID-19.*
 TP38 –A3 : *Le Covid 19 n'est pas la grippe des saisons (saisonniers) : plus de 60 millions dans le monde sont malades(E : [oui, en mai 2021].*

Une intervention à très forte réaction a particulièrement attiré notre attention celle de l'étudiant A4, TP39. Il a fait allusion aux conditions politiques du monde et a suscité huit commentaires ou prises de position de manière synchrone :

TP39-A4 : *Bien évidemment c'est la politique des grands pays.*
 TP41-A2 : *oui je suis d'accord c'est politique, il y a beaucoup de malade c'est un problème*
 TP42-A5 : *on ne peut rien faire, le nombre augmente et ce n'est pas fuir le problème.*
 TP43- A2 : *il ne faut pas fuir, chercher une solution sinon on /// mort tous.*
 TP44-A1 : *trouver un médicament*
 TP45-A2 : *oui trouver un vaccin s'il ya des recherches ! nous sommes pas à la hauteur.*
 TP46-A5 : *comment ça à la hauteur, les recherches sont nulles*
 TP4-A2- *mais j'ai pas dit nulle. Non ce n'est pas ce que j'ai dit*
 TP48-A5 : *très bien très bien je retiens.....*

Ce débat a permis de mettre en évidence un développement de la compétence argumentative des étudiants, les TP argumentés étant développés.

3.2.2. Reprendre pour enchaîner : l'acte de reformulation

Nous nous sommes intéressés particulièrement à une des catégories des stratégies de communication compensatoires (Oxford, 1990) à savoir : ajuster ou modifier le message et paraphraser autrement-dit, reformuler. Elle est désormais incluse dans la dimension interactive, pour faciliter l'interaction verbale. La reformulation comme «*Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante à l'énoncé source* » (Martinot, 2012 [1994], p. 65), est utilisée spontanément lors des interactions verbales.

Maintenir une partie invariante à côté d'une partie variante par rapport à l'énoncé source a enrichi la position des étudiants par l'apport des idées des autres. Les étudiants utilisent la reformulation dans 22 TP. En voici des exemples :

TP12-A6 : *moi je ne peux pas faire la bavette*
 TP13-A1 : *tu préfère mourir ?*
 TP14-A6 : ***mourir, non/ mais je peux pas***

TP19-A7 : *ma mère est grande (vieille) Elle tenait par la main la voisine malade que personne n'avait voulu l'aider.*
 TP20-A9 : ***elle la tenait par la main, tu vois Monsieur !***

TP22-A9 : *Monsieur je suis très surprise **d'entendre** que **les personnes âgées sont favorables à ce type de maladies**. Est-ce que c'est prouvé ?*

TP3- A4 : *coronas ce n'est pas vrai c'est la politique de la chine pour vendre le vaccin..*

TP 39-A4 : *Bien évidemment **c'est la politique** des grands pays.*

TP41-A2 : *oui je suis d'accord, **c'est politique**, il y a beaucoup de malades c'est un problème*

TP42- A5 : *on ne peut rien faire, le nombre augmente et ce n'est pas fuir le problème.*

TP43- A2 : ***il ne faut pas fuir**, chercher une solution/ sinon on /// mort tous.*

TP44-A1 : *il faut trouver un médicament*

TP45- (A2) : *oui trouver un vaccin s'il ya des recherches ! Nous sommes pas à la hauteur.*

TP 46- A5 : *comment ça **à la hauteur**, les recherches sont nulles*

TP 47 –E2- *mais j'ai pas dit **nulle**. Non ce n'est pas ce que j'ai dit*

Les débatteurs reprennent au moins une fois le discours de chacun d'eux A4 et A2 dans les TP (39 et 41) ont repris le TP3 de A4. Il s'agit du savoir-faire interactionnels le plus employé par les étudiants. Mais, parfois on sent qu'il ya une reformulation discrète dans l'intervention, comme dans l'exemple suivant de l'apprenant (A7), sans comprendre, afin de maintenir la conversation et participer au débat, il reprend :

TP22-A9 : ***d'entendre que les personnes âgées sont favorables à ce type de maladies.***

Ensuite, l'autocorrection de sa propre thèse ou de ses propres arguments à la suite à d'une remarque est un des types de la reformulation utilisé le cas de A9 et A4 dans ces TP :

TP35-A9 : *oui certes, le virus est partout, **on est prisonnier à la maison**. Nous ne sommes pas habitués à ce genre de chose, mais tout le monde veut vivre comme avant.*

TP 39-A4 : *Bien évidemment **c'est la politique des grands pays***

Ainsi, l'interaction se développe de façon constante par l'intégration de ce qui a été dit dans son propos. Les reformulations ont été utilisées pour asseoir une position ou s'opposer à une position ou demander une clarification ou pour enchaîner et prendre la parole.

3.2.3. Situer son propos par rapport aux autres : l'expression de l'accord

En ce qui concerne les marqueurs de l'accord ou d'adhésion, Kerbrat-Orecchioni (2016) affirme que l'expression de l'accord lors d'un échange interactionnel, en tant qu'acte réactif, fait partie des relations interpersonnelles qui se développent dans l'interaction. C'est dans ce sens qu'on l'a considéré comme instrument de gestion interactionnelle et qu'on l'a proposé dans la séquence didactique conçue. Cependant, dans cette analyse, nous nous limiterons à l'emploi des marqueurs discursifs marquant l'accord : au niveau discursif. Dans ce débat, ces marqueurs sont moins nombreux, mais méritent tout de même d'être exposées. Nous avons fait un relevé maximal des occurrences, de tous les éléments linguistiques apparaissant dans le débat et qui sont susceptibles d'exprimer l'accord », nous avons sélectionné dix-sept (17) accords, en voilà certains exemples :

TP6 - A2 : *Moi **je suis du côté** de Imad (A3) c'est une maladie.*

TP39-A4 : ***Bien évidemment** c'est la politique des grands pays.*

TP41-A2 : ***oui, je suis d'accord**, c'est politique.*

Dans ces exemples, les étudiants précisent leur position par une approbation (des accords) avec les marqueurs suivants : *je joins mon camarade X / je suis du côté de X, Bien évidemment », « bien-sur », etc.*, et qui apparaissent de surcroîts redondantes dans le débat. A2

a changé de position : (*c'est une maladie/ c'est politique*). En effet, l'accord n'a pas besoin d'être argumenté, c'est pourquoi, les étudiants les moins performants disposent de ce choix stratégique plus restreint et en font un usage fréquent que les étudiants performants. Or, ces derniers enchainent comme le cas de l'étudiant A3 et A8, puis A10 et A9.

TP33- A3 : tu dis (.) il faut respecter les règles (.) **okay** (.) **d'accord** (.) **c'est bien** (.) mais qui apporte le manger / pas de travail qui vas payer les bavettes les algériens sont pauvres...

TP34-A8 : **bien sûr** les règles de confinement étaient les mêmes pour tout le monde c'est-à-dire même le Président (de la république).

TP62-A10 : **je suis tout à fait d'accord**. Je pense que le Covid 19 est une maladie planétaire, on dit pandémie. En Algérie, on a même employé la médecine traditionnelle.

TP63-A9 : je pense que **tu as raison** chez nous on a utilisé Noukha, Zaatar, Chih et autres

3.2.4. Situer son propos par rapport aux autres : expression du désaccord

Nous nous intéressons aux procédés linguistiques explicites utilisés par les participants pour exprimer leurs désaccords : les *contradictions* et les *expressions performatives à valeur réfutative* (Ducrot, 1985). Dans les données correspondant au débat du GD/FAD, nous avons considéré seize (16) interventions comme relevant d'une réfutation : contredire une assertion exprimée par autrui. En général, le désaccord appelle une argumentation, les interventions suivantes correspondent à des réfutations avec argumentation pour aller au bout de leurs idées

TP3- A4 : coronas **ce n'est pas vrai** c'est la politique de la chine pour vendre le vaccin

TP8-A10 : **désolé**, c'est le ministre de la santé qui apporte le vaccin partout du Russie.

TP4- A3 : **non**, je pense que c'est une maladie. eh ben **je regrette**/ (.) c'est (.) **tout à fait faux** ce que t'a raconté. Quand je vois les chiffres je dis c'est la fin du monde.

Dans ces données, les contradictions visent à invalider les propos d'autrui, quelques apprenants prennent en compte la thèse d'un interlocuteur pour en extraire des points de convergence signalée explicitement par des marqueurs langagiers comme : *ce n'est pas vrai...* », « *je ne suis pas d'accord* » ou d'un adoucisseur : « *désolé* ». Or, certains, encore, réfutent les propos d'autrui à l'aide de la mobilisation d'un questionnement critique « *tu préfère mourir ?* ». A titre d'exemple, l'intervention suivante :

TP12-A6 : moi **je ne peux pas** faire la bavette

TP13-A1 : **tu préfère mourir ?**

TP14-A6 : **non**, pas mourir mais je peux pas

Dans d'autres cas, ils contredisent explicitement par l'insertion du marqueur d'opposition mais » ou des expressions : (« *certes/d'accord, mais* », *j'ai un avis différent* », *on peut peut-être penser que* » : ces marqueurs ont fait objet d'apprentissage.

TP8-A10 : **on peut peut-être** penser que c'est une maladie, **mais** pas la chine.....

TP28-A9 : **j'ai un avis différent**, le Covid a touché mois les jeunes. **Mais** les conséquences, il a frappé leur santé psychologique,

TP33/ A3 : tu dis (.) il faut respecter les règles (.) **okay** (.) **d'accord** (.) **c'est bien** (.) **mais** qui apporte le manger/ pas de travail qui va payer les bavettes les algériens sont pauvres.

TP35-A9 : **oui certes**, le virus est partout, on est prisonnier à la maison. Nous ne sommes pas habitués à ce genre de chose, **mais** tout le monde veut vivre comme avant.

Ce « *mais* » « *introduisant une expansion à valeur d'ajout, (...), et pouvant aller jusqu'à dissoudre l'accord ponctuel dans un désaccord global* » C. KERBRAT-ORECCHIONI, et

al 2011). Il s'agit d'une autre stratégie qui consiste à produire un faux accord : accord initial suivi d'un désaccord

Une autre fois, A1 l'interrompt A4, dans le TP58 pour réfuter son idée. Il emploie pour cela l'adverbe de négation « *je n'ai pas* » avec une montée intonative. A6 de son côté, entérine avec « *je ne partage pas du tout ton idée* » s'adressant à A5.

TP58-A1 : *je n'ai pas dit ça/ je n'ai pas dit ça. j'ai dit moi je parle je discute.*

TP59-A5 : *alors le vaccin est pour tout (es) les personnes même les bébés*

TP60-A6 : *je ne partage pas du tout ton idée on doit essayer d'abord avec les âgés.*

3.2.5. Demande d'explication et de clarification

Peu de demandes de clarification ont été utilisées par les étudiants au sein du débat, nous avons considéré dix (10) interventions comme relevant d'un questionnement d'explicitation concernant la thèse ou une définition ou une question critique. Voici quelques demandes de clarifications recensées extraites du débat:

TP22-A9 : *Monsieur je suis très surprise d'entendre que les personnes âgées sont favorables à ce type de maladies. Est-ce que c'est prouvé ?*

Cette dernière question ne vise pas une vraie réponse. Il s'agit ici d'une question rhétorique. Cet exemple démontre que l'interlocuteur est à l'écoute de ses partenaires de l'échange. Les demandes ont suscité l'interaction apprenant-apprenant, notamment lorsqu'ils ont utilisé les expressions *Pourquoi tu dis que...* », « *par qui...* », etc., qui renvoient à des formulations de demande de clarifications vues dans les ateliers formatifs proposés.

TP29-A8 : *Pourquoi tu dis psychologique comment ?*

TP 48-A5 : *très bien est-ce que tu trouves ça normal/ (.) qu'il y a pas de vaccin ?*

TP50-A3 : *par qui on va commencer le vaccin ?*

La rareté de l'utilisation de ce savoir-faire interactionnels s'explique par le fait que les étudiants avaient tous le même niveau de langue et les mêmes informations sur le Covid 19.

3.3. Ressources linguistiques utilisées

Le fait de parler français est une condition dans le débat, bien que les étudiants compensent souvent le manque de savoirs linguistiques par le recours à la *langue maternelle*. Les participants ont fait des efforts pour communiquer en français. Très rares où les participants ont eu recours à leur langue arabe ou à l'alternance de deux langues - Le français et l'arabe - probablement pour créer des liens de convivialité (fonction phatique (Jakobson, 1963), comme dans l'exemple suivant :

TP53-A4 : *tu vois ce que je veux dire, le vaccin donc est une solution **Wallah Maalihch Nbdaw b** les vieux qui sont malades puis les autres.*

TP64-A9 : *je pense que tu as raison chez nous on a utilisé **Noukha, Zaatara, Chih** et autres*

TP65-A1 : *Ah oui, **Fakartni**, repos les cours **Rahou** les profs sont payés et nous alors..*

Alors A4 et A1 ont recours à l'arabe pour compenser la panne linguistique :

3.4. La progression thématique

Beaucoup de sous-thèmes sont abordés, on peut relever ceux du domaine politique : *le Covid, une affaire politique* ; ceux des *règles d'hygiène et de prévention* ; le sous-thème de *confinement* ; ensuite, le social et la *contamination des vieux* ; la thématique de *Confinement et*

les contestations ; le domaine des recherches scientifiques été explorés de façon moins marquée ; la thématique du vaccin ; celle des cours à distance etc. le tableau suivant présente quelques données :

sous-thèmes	Quelques exemples extrait du débat
Une affaire politique	TP3-A4 : Coronas ce n'est pas vrai c'est la politique de la chine pour vendre le vaccin. TP4-A3 : non, je pense que c'est une maladie. eh ben je regrette/ (.) TP9-A9 : c'est la politique ou une maladie porter le masque garder la distance est essentiel. TP40-A6 : tu veux dire la chine? Parce que la chine est le symbole de.. TP41-A2 : oui je suis d'accord c'est politique, ...
Précautions et les règles d'hygiène	TP11-A5 ...je pense moi c'est une période difficile, mais nous avons respecté la loi (les règles) d'hygiène pour rester, nous et nos familles, en bonne santé. TP12-A6 : moi je ne peux pas faire la bavette TP15-A1 : je crois que c'est compliqué la distance deux mètres »,
Le confinement	TP17-A9 : Monsieur (appel), la liberté est finie parce que le monde a fait le confinement. Avec la horaire hum, c'est du samedi au vendredi, les heures le soir tout fermé, hum, il, Hum, moi pense c'est le la prison. TP18-A5 : je pense qu'il n'y a plus autres euh il n'y a plus d'autres solutions par rapport à cette maladie c'est le confinement total.
Covid, vieux et jeunes	TP21-A3: Je crois que si les vieux met (portent) un masque il n'y a plus de maladie TP22-A9 : Monsieur je suis très surprise d'entendre que les personnes âgées sont favorables à ce type de maladies. Est-ce que c'est prouvé ? TP23-A3 : mais, si, quand même, i y a les morts en Italie des millions de vieux, la fermeture des mosquées, c'est déjà TP24-A4 : Monsieur, les statistiques montrent que c'est (ce sont) les vieux qui meurent TP25-A5 :. D'après les estimations, 60 % des personnes de 70 ans....
Confinement et contestations	TP31-A3 : Monsieur (....) je sais plusieurs personnes se rassemblaient contre les règles de de confinement pour lutter contre le Covid-19 dans les pays d'Europe et de l'Amérique, des manifestations contre les masque la distanciation et surtout contre le vaccin obligatoire. TP33/ A3 : tu dis (.) il faut respecter les règles (.) okay (.) d'accord (.) c'est bien (.) mais qui apporte le manger/ pas de travail qui va payer les bavettes les algériens sont pauvres. TP35-A9 : oui (...). Nous ne sommes pas habitués à ce genre de chose, mais tout le monde veut vivre comme avant.
Les recherches scientifiques et les vaccins Le vaccin	TP44-A1 : trouver un médicament TP45-A2 : oui trouver un vaccin s'il ya des recherches nous sommes pas à la hauteur. TP 46-A5 : comment ça à la hauteur, les recherches nulles TP 47-A2- mais j'ai pas dit nul. Non ce n'est pas ce que j'ai dit TP 48-A5 : est-ce que tu trouves ça normal/ (.) qu'il ya pas de vaccin ? TP50- A3 : par qui on va commencer le vaccin ? TP53-A4 : tu vois ce que je veux dire, le vaccin donc est une solution wallah maalihch nbdaw b les vieux qui sont malades puis les autres
Les cours à distance	TP66-A1 : Ah oui, FAKARTNI, repos les cours RAHOU les profs sont payés et nous alors..

	TP67-A2 : non les cours dans les garages en secret ça marchait bien i ya pas de Covid TP68-A6 : je doute que les prof savait que le Covid ne touche pas les jeune sinon comment expliquer cela ? TP69-A3 : moi je suivais mes cours sur les vidéos je contacte les prof. Je crois que tous les élèves participent on se rencontre en discret et fait les exercices ensemble 2 à 3 élèves.
--	--

Beaucoup d'étudiants se sont focalisés dans leurs arguments sur l'aspect sanitaire, social et politique. Ce thème apparaît facile à appréhender pour les apprenants car ils sont usuellement traités par les enseignants. On a constaté que les étudiants d'un même groupe utilisant le même ordinateur interviennent et débattent beaucoup sur le même sous-thème (exemple du 3^{ème} G : contamination des vieux).

4. Discussion

L'étude est intéressante puisqu'elle propose un mode d'enseignement à distance (FAD) destiné à un groupe d'étudiants inscrits en la première année Licence (L1) anglais qui devaient débattre le sujet de Covid 19. D'abord, la première phase de la séquence didactique proposée, fondée sur les théories socioconstructivistes, et sur la classe inversée appuyée par l'usage des TICE, a favorisé la recherche documentaire en ligne de manière guidée et a permis aux étudiants de la FAD de travailler en autonomie à partir de la vidéo et d'un questionnaire en ligne. Cette situation d'apprentissage implique la pratique de *l'autonomie d'apprentissage*, définit par Germain & Netten (2004) comme « la capacité de mener, activement et de manière indépendante un apprentissage de langue ». Ensuite, les ateliers formatifs (phase II), ont permis l'acquisition et la consolidation des savoir-faire interactionnels et des façons de d'interagir oralement. Enfin, dans la troisième phase (III), les données recueillies ont permis de mettre au jour l'appropriation effective par les étudiants des savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat et d'améliorer la qualité de l'interaction.

L'introduction de la Formation A Distance (FAD) appuyés par le numérique a modifié, alors, le cadre dans lequel évolue l'enseignement d'une langue et a offert de nouvelles opportunités de développement des compétences orales. L'ensemble des ateliers de la séquence conçue ont été réalisés en distanciel via l'outil de visioconférence (Skype) avec activation des caméras. La modalité d'enseignement, avec l'outil de visioconférence est précieuse et a permis aux étudiants d'écouter, d'intervenir et d'échanger à l'oral avec la caméra activée sous les yeux de l'enseignant. Le tableau suivant est récapitulatif des résultats

Tab. 3 : Nombre de savoir-faire interactionnels employés dans le débat.

	GD/FAD : identifiés avec – A										
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	total
Evolution dans la dynamique interlocutive											
Nombre de TP	10	11	12	10	9	11	2	7	10	7	89 TP
Longueur moyenne TP en mots (LMTP)	105	163	305	156	163	189	15	107	212	155	1570 mots
Evolution dans la dynamique discursive et thématique											
Opinions exprimées	2	3	4	4	4	5	1	4	4	3	34
accord		3	3	1	1	1		2	2	4	17
désaccord	1	2	2	2	1	5		1	1	1	16
reformulation	2	3	3	2	2	3		2	3	2	22

Demande de clarification	1		3	1	1	1		2	1		10
Nombre de savoir-faire	6	11	15	10	9	15	1	11	11	10	99 S/F
Total des savoir-faire	Exemple 99 en 60 minutes										

Le tableau montre que les opinions exprimées par les étudiants sont assez importantes (34). Cela permet d'affirmer que les savoir-faire interactionnels présentés sont pour la plupart assimilés. Les étudiants s'engagent dans l'interaction, prennent l'initiative d'argumenter, se positionnent par rapport aux opinions d'autrui, posent des questions, introduisent de nouvelles thématiques, contredisent et contribuent de manière collaborative dans l'interaction avec un emploi avancé des structures linguistiques. Le débat a mis en jeu plusieurs locuteurs : un énoncé initial émanant à distance de l'enseignant, suivi des réactions des étudiants.

Nous avons totalisé 89 TP avec 1570 mots produits. Un étudiant est compétent dans l'engagement lorsqu'il atteint au dessus de la moyenne (8.9TP avec 157 mots). Les opinions recensées, montrent une confrontation entre les étudiants et présentent plus d'exemplifications. Les demandes de clarification apparaissent dans le débat au nombre de quatre (10). Identiquement, le débat a mené à l'instauration d'un accord, total ou partiel et plus ou moins durable, entre les parties initialement en désaccord » (Kerbrat-Orecchioni, 2012, p. 94). Le nombre de réfutations (le désaccord) est élevé (16). La reformulation de son propos ou les propos d'autrui présente de légères hausses (22) chez les étudiants. Nous avons remarqué que les savoir-faire interactionnels faciles à employer par les étudiants sont les plus fréquents tels que : les demandes de clarification ; les «reformulations» ; les accords et les désaccords simples comme : *je suis d'accord/ je ne suis pas d'accord avec X*.

En somme, le grand total de 99 savoir-faire interactionnels employés par 10 étudiants en une heure de débat est assez impressionnant dans la mesure où un seul étudiant (A7) qui n'a pas obtenu la moyenne. Les résultats montrent une nette amélioration de la production orale des cours à distance en classe numérique d'un jet à un autre. Cela nous amène à affirmer qu'il est possible de considérer que les multiples phases de travail de la séquence didactiques proposée à distance et l'exposition de l'environnement numérique en groupe, ont favorisé ce développement et ont permis de débloquent la parole chez les étudiants. Le vécu des jeunes étudiants algériens suite à la pandémie de Covid 19 a influencé leurs perceptions positives quant à l'usage de la communication médiatisée par ordinateur et a favorisé le développement de leur compétence d'interaction à l'oral.

5. Conclusion

Nous ne pouvons plus arrêter l'apprentissage via le numérique, il est à l'extérieur comme à l'intérieur de nos salles de cours, nous devons changer notre façon d'enseigner-apprendre. L'utilisation des TICE dans nos pratiques enseignantes constitue une demande institutionnelle urgente pour individualiser les apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs et interactionnels. Cependant, la place de l'enseignant reste centrale pour le suivi des apprentissages (Amadiou F. et TRICOT A, 2014 : 112), il ne s'agit pas de

« substituer ou surajouter la technologie à des pratiques qui fonctionnent déjà de manière satisfaisante, mais plutôt de partir des difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants et de voir dans quelle mesure les TICE peuvent être une réponse adéquate et valide aux problèmes rencontrés. » (Coen, 2011).

Le travail de recherche exposé dans cet article vise le développement de la compétence interactionnelle à travers la conception et l'expérimentation d'une séquence didactique centrée sur l'enseignement de savoir-faire interactionnels intervenant dans les activités interactives

diverses selon un mode de formation à distance en ligne (FAD) avec un groupe d'étudiants. Un débat organisé à distance dans une classe virtuelle, a constitué le corpus d'analyse. L'usage du numérique et de l'Internet a permis aux étudiants du groupe de communiquer, de collaborer, de chercher des informations et de développer leur compétence numérique et interactionnelle. On peut penser que la mise en place d'un espace d'échanges en ligne entre les étudiants, semble permettre une exploration individuelle et collective de la forme choisie « Skype » la visioconférence. L'étudiant est mis en confiance (Keller, 1987) par la liberté dont il dispose hors classe, et surtout par les services d'aide en s'adressant à ses co-apprenants qui sont présents à côté de lui dans une salle de leurs choix.

Les échanges entre les étudiants, ont été particulièrement riches et nombreux. Les étudiants ont montré une nette amélioration dans les aspects de l'interaction orale : la prise de parole, la structure globale de l'interaction, les reformulations, les demandes d'explication. L'activité de débat dans laquelle s'engagent les étudiants, a, donc, une incidence sur l'appropriation de la langue française. C'est pourquoi, la liste restreinte de savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat proposée, conçue comme un levier de progression, espère accompagner les enseignants qui souhaitent entreprendre une démarche d'évaluation de la compétence d'interaction de leurs apprenants dans les activités interactive diverses à distance ou en présentiel. Cette liste peut évidemment être modifiée et soignée.

Cependant, nous avons relevé quelques limites : la participation en ligne reste limitée. En effet, la problématique de l'aide et l'accompagnement sur la gestion des interactions de la part de l'enseignant est difficile à défier. La perturbation de connexion Internet est observée. En fait, le projet de modernisation de la numérisation entamé en 2013 dénommé « e-Algérie 2013 » avec Plus de 300 experts participant à son élaboration durant plus de 6 mois serait une opportunité pour les acteurs de l'action éducative. Pour ces raisons, le numérique a encore du mal à franchir les portes de la classe.

Références

1. Allouche, E. (2019). « Humanités numériques et formation : Quels enjeux communs de l'École à l'Université ? » Colloque DHNord *Corpus et archives numériques*. MESHS Lille Nord de France – 16-18 octobre 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02321700>
2. Clélia F. et al (2021) : « le développement de la compétence d'interaction : une étude sur le travail lexical ». *Tavaux Neuchâtelois de linguistique*, 57, 101–119
3. Coen, P.-F. (2011). « L'impact réel des technologies de l'information et de la communication sur la forme scolaire ». *Recherches en Education* (10). http://doc.rero.ch/record/208856/files/11_Coen_2011_REE.pdf
4. Develotte, C et Drissi, S. (2013) : Face à face distanciel et didactique des langues ». *Le Français dans le monde*, n°54, p. 145-158.
5. Develotte C. (2012) : L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives », dans *Neveu F. et al. (dirs)*, vol. 1, p. 509-525.
6. Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). « Décrire la conversation en ligne : Le face à face distanciel ». Lyon : *ENS Éditions de Lyon*.
7. Dejean C ; Sarré. C. (2017). « Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones ». In *Guichon, N., & Tellier, M. (dir.). Enseigner l'oral en ligne—Une approche multimodale*. Paris : Didier, 151-183.
8. Drissi S. (2011) : « Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE », Thèse en Sciences du langage, *ENS de Lyon*.
9. Guichon N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*, Paris : Editions Ophrys

10. GRARI.Y. : « l'innovation technologie comme outil pédagogique de la formation dans le système éducatif algérien », *thèse de doctorat*, Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen.
11. Hebenstreit, J. (1984). Informatique et enseignement. *Comptes Rendus de l'Académie Des Sciences*, n°5, pp. 381–398..
12. Mangenot, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Les Langues Modernes*, (3), 38–44
13. Martinot C. (2012) . « De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour un optimisation des stratégies d'apprentissage ». In : K. Karpi ska-Szaj et J. Zajc (réds). *Synergies Pologne*, 9. *Revue du GERFLINT*, 63–76.
14. Mondada, L. et Dubois, D. (2004). «Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour ». *Cahiers de linguistique française*, 26, 269–292
15. Pekarek-Doehler, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. Acquisition et interaction en langue étrangère », (n°12). Repéré à <https://aile.revues.org/934>.
16. Peraya D. & Dumont P. (2003) : « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone » dans *Revue française de pédagogie* n° 145 pp. 51-61
17. Plantin, C. (2019). *La restructuration des études d'argumentation* ». Conférence donnée lors des 7e Journées Epistémologie des universités de Montpellier.
18. Poyet, F. (2011). Culture scolaire et culture numérique en tension. Dans F. Poyet & C. Develotte (dir.), *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives ENS, INRP.*, pp. 29–46. Lyon.
19. Qotb H. (2019) « Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions ». Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches *Linguistique. Université de Lorraine (Nancy)* (HAL Id tel-02146465).