

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270

p-ISSN: 2790-1262



N°10, Décembre 2025



**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262
DOI : <https://doi.org/10.55595/LAKISA>

Contact

<https://www.lakisa.larsced.cg>

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630 	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609  TOGETHER WE REACH THE GOAL
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education 	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa 
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score 	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990# 
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880 	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsce.d.cg/index.php/lakisa/oai 

SOMMAIRE

Facteurs de décrochage et stratégies de résilience chez des auditeurs en formation continue à l'INFAS

N'faissoh Franck Stéphane N'GORAN, Dékonty Maryline Huguette KOULATE Épouse COSTAS-KABAS, Kouassi N'GORAN, N'guessan ANON.....1

Acquisition des concepts algorithmiques fondamentaux au secondaire : une analyse didactique et cognitive chez les élèves de la classe de 4ème au Cameroun

Janvier NGNOULAYE.....15

Adéquation formation-emploi au Burkina Faso : quelle pourrait être la contribution de l'approche par les compétences dans les formations professionnalisantes à l'université ?

Lucien ZAONGO 31

Le terrorisme dans le Sourou (Burkina Faso) : entre espoir et résilience des acteurs de l'éducation (2018-2024)

Yaya BAZIE, Jean Célestin KY.....39

Construction d'une matrice structurée d'aide à la définition en physique au collège

Kouakou Innocent KOFFI.....53

Effets néfastes d'usages du smartphone chez les apprenants de l'Institut Supérieur Pédagogique de Kinshasa/Gombe

Basile MULWANI MAKELELE, Noël BULA NDUNGU, Son PINDI MBUMBA, Becker SUNGA SUNGA, Florentin AZIA DIMBU.....67

Impact de l'utilisation de la méthode active sur les performances des élèves en mécanique en classe de seconde C dans certains lycées du Niger

Tidjani ABDOU HALIDOU, Mohamed Moussa SAGAYAR, Saïdou MADOUGOU.....79

Effets de l'usage du modèle didactico-pédagogique pour l'enseignement de la géométrie dans les lycées de Niamey (MoDiPEG) sur son acceptation par les enseignants

Ibrahima CAMARA, Mouhamadou HASSIROU, Ibro CHEKARAOU.....89

Analyse des représentations des élèves de troisième sur la notion de la pression atmosphérique dans les établissements de Niamey au Niger

Elh Chitou DAYABOU, Saïdou MADOUGOU, Ibro CHEKARAOU.....105

Enseignement-apprentissage des sciences de la vie et de la terre dans les lycées de Maradi et Niamey (Niger) : une analyse de la disponibilité et de l'utilisation du matériel didactique

Madalabi ADO ADAMOU, Moussa MOHAMED SAGAYAR, Bassirou ALHOU.....121

Pratiques de l'enseignement ordinaire des SVT dans les classes de terminale D au Niger : analyse des qualifications des enseignants, de leur préparation pédagogique et de leur engagement envers les élèves

Boubacar ANZA AMADOU, Moussa MOHAMED SAGAYAR, Bassirou ALHOU.....137

Usages des groupes WhatsApp dans la formation continue informelle des enseignants de SVT au Niger : interactions, perceptions et enjeux professionnels

Badio ISSAKA.....147

Le rôle des leaders éducatifs dans la construction de la culture distinctive des écoles et universités catholiques en République Démocratique du Congo

Blaise MOSENGO.....161

Les situations d'enseignement proposées par les Programmes des Domaines d'Apprentissage des Sciences en République Démocratique du Congo : cas de la numération en 7ème EB

Julien KIMENGELE WALUMONA.....173

Stratégies et techniques des fraudeurs lors des examens scolaires à grand tirage du Brevet d'Étude du Premier Cycle et du Baccalauréat session 2024, à Abidjan (commune d'Abobo)

N'guessan williams KOFFI, Souleymane KONATE.....187

Intelligence Artificielle et apprentissage au département d'anthropologie et de sociologie de l'université Alassane Ouattara

Moussa KONE 201

Primary education in Senegal in the age of multilingualism: issues, challenges and prospects

Jean Christophe FAYE 213

La régulation émotionnelle en contexte de résolution de problèmes mathématiques variée-t-elle selon le genre ? cas des élèves de terminale au Gabon

Stelly MBO'O NDZIME 225

Une réinsertion socio-familiale des Mineur(e)s sociaux exclu(e)s des centres de Caritas-Cotonou pour une autonomisation de la jeune fille

Sanctus Morand AVLESSI, Olushègun Rodrigue FATOMBI, Kanlé Jacqueline Clarisse NAPPORN.....237

Exigences éthiques de la responsabilité éducative : un appel à la conscience de l'éducateur pour sauver la personne en formation

Barnabé DENON.....247

Les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage de la géographie physique en classe de Seconde au Niger

Assagaye AGAISSA, Ahamed DJIBO TCHIEMOGO.....255

Analyse de l'articulation entre formation académique et formation pratique des enseignants en formation à l'École Normale Supérieure (République du Congo)

Davins OKAYI NGOLABO, Nadège OKIEMY ANDISSA.....273

Les écoles béninoises face aux menaces terroristes dans le nord, cas de la commune de Kandi : défis, impact et perspectives

Florentine HOUEDENOU.....283

À propos de l'andragogie au Bénin : domaine encore à l'État de balbutiements

Fatahou DJIMA 295

Les déterminants pédagogiques de la complétion du e-learning à l'aune de l'engagement des apprenants

Raymond-Bernard AHOUANDJINO, Hana FOUGHALI, Manzama-Esso THON ACOHIN, Pamela APLOGAN, Mario P. H. LOKO.....305

Représentation sociale de l'école par les parents, genre des élèves et achèvement scolaire au Niger

Zakari MAHAMADOU 321

Retour d'expérience analysée sur la formation des enseignants de l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire à l'ère de l'IA

Yadoho Noël COULIBALY 333

Les échanges verbaux des élèves des lycées de Brazzaville Zone 3 en situation de communication : une approche pluridimensionnelle de la langue

Marc MBOUNGOU, Alain Fernand Raoul LOUSSAKOUMOUNOU.....341

Analyse des dispositifs didactiques de construction des savoirs en arts plastiques Analysis of teaching methods for building knowledge in the visual arts

Camille HONVO 355

Enjeux et méthodes de l'enseignement de l'histoire en Seconde C en République du Congo : cas des lycées Émery Patrice Lumumba et Nganga Édouard

Foye Ornella MPASSI MADAMI, Dominique OBA.....365

Raisons du choix de la grossesse chez les étudiantes en année de licence dans les universités d'État au Cameroun : cas de l'Université de Dschang

Gustave Georges MBOE, Emilienne Anastasie EYAMBO ELAD, Chiayé Marie-Pauline SEKA.....375

La place des inspecteurs des collèges : entre supervision et amélioration de la qualité éducative à Brazzaville

Guy Joseph MOUSSAVOU.....391

Les échanges verbaux des élèves des lycées de Brazzaville Zone 3 en situation de communication : une approche pluridimensionnelle de la langue

Marc MBOUNGOU, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : mboungoumarc527@gmail.com

Alain Fernand Raoul LOUSSAKOUMOUNOU, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : loussakoumounou.univc@gmail.com

Résumé

S'exprimer à l'oral suppose des échanges verbaux (oraux) entre plusieurs interlocuteurs. Cet exercice va avec la créativité de l'enseignant qui, à partir des supports appris au 1^{er} cycle, doit encourager l'apprenant à faire des efforts en vue d'améliorer sa diction. Dans cette perspective, ce dernier doit également produire et reproduire des énoncés en respectant les marques du code oral apprises en classe, à exprimer ses sentiments et à soutenir une argumentation de manière cohérente. Or, ses efforts se trouvent souvent annihilés en raison des anomalies qui constituent une entrave à la maîtrise linguistique et de l'absence de stratégies argumentatives en adéquation avec la finalité communicative assignée aux discours argumentatifs tenus dans un contexte d'enseignement /apprentissage. Cet article se propose donc d'analyser le fonctionnement du discours argumentatif qui vise à défendre ou à combattre un point de vue à partir des stratégies d'argumentation mises en oeuvre par les apprenants en fonction de l'enjeu, du thème et de la situation d'argumentation.

Mots-clés : échange conversationnel, situation de communication, stratégies d'argumentation, polyphonie, anaphore.

Verbal exchanges of the pupils of the colleges of Brazzaville Zone 3 in situation of communication: a multidimensional approach of the language

Abstract

Expressing themselves orally requires verbal (oral) exchanges between several interlocutors. This objective goes with the creativity of the teacher who, from the supports learned in the 1st cycle, should encourage the learner to make efforts in order to improve his diction. In this perspective, the latter should also produce and reproduce statements while respecting the marks of the oral code learned in class, to express his feelings and to support an argument in a coherent manner. However, his efforts are often annihilated due to anomalies which constitute an obstacle to linguistic control and the absence of argumentative strategies in line with the communicative purpose assigned to argumentative discourses held in a context of teaching/learning. This article therefore proposes to analyze the functioning of the argumentative discourse which aims to defend or fight a point of view from the argumentation strategies implemented by the learners according to the stake, the theme and the situation of argumentation.

Keywords: conversational exchange, communication situation, argumentation strategies, polyphony, anaphora.

Introduction

La didactique des langues contemporaines « met au centre de ses préoccupations le discours tant oral qu'écrit comme cible de l'apprentissage » (R. Bouchard, 1996, p. 172). Rappelons que les individus ne communiquent pas par phrases discrètes, mais par un ensemble d'énoncés constituant des organisations cohérentes sémantiquement et pragmatiquement, des discours. En outre, la didactique manifeste plus clairement son originalité, au sein des recherches discursives, quand elle se centre sur des questions d'acquisition du langage. Ce qui nous interroge, selon cet auteur, « ce n'est pas tant la question des discours constitués (si ce n'est dans le cas de l'enseignement/apprentissage de la lecture) que celle des discours en cours de constitution. Ce que l'apprenant veut s'approprier c'est une méthode d'élaboration des discours oraux ou écrits. C'est donc ce qui constitue le fondement de la didactique des langues (R. Bouchard, 1996). Dans la perspective de la réalisation d'une finalité argumentative par l'emploi de formes textuelles appropriées suivant les propositions de J. P. Bronckart (1985), on considère, à l'instar de C. Golder (1992) « la finalité communicative comme un des déterminants majeurs des conduites de discours ». Il stipule, notamment dans le cadre du discours argumentatif, la nécessité pour le locuteur de faire accepter sa schématisation à l'interlocuteur, à savoir la représentation discursive émanant du locuteur à partir de son propos, et par extrapolation « la traduction de cette représentation dans le discours » (Cf. Grize, 1982, 1990 cité par C. Golder, 1992, p.119). En présence ou en l'absence d'un enjeu interlocutoire, les stratégies des élèves consistent à faire intervenir, ou non, des opérations de justification ou de négociation » susceptibles de favoriser des « échos ou des prolongements dans les productions écrites » (C. Masseron, 1992, p. 5).

Cependant, cette perspective nous semble difficilement envisageable en raison des anomalies qui constituent une entrave à la maîtrise linguistique mais aussi par rapport à l'inadéquation des énoncés souvent formulés par les élèves en fonction de la finalité communicative en situation de classe. Quelles sont alors les stratégies argumentatives utilisées par les élèves des lycées de Brazzaville Zone 3 en situation de communication ? Qu'est-ce qui justifie l'usage de ces différentes stratégies argumentatives ? Quelles sont les conséquences envisageables en l'absence d'outils efficaces dans un contexte où les apprenants éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer en français ? Au-delà de ce questionnement, il s'agit de présenter la manière dont les élèves s'approprient les compétences discursives non seulement à travers des mesures incitatives à la production écrite mais aussi à partir des échanges verbaux.

Cette étude s'appuie sur trois hypothèses de recherche, à savoir : les contre-sens constatés dans les productions des apprenants se justifient à priori par l'absence de stratégies argumentatives adaptées aux buts communicatifs de ces derniers. En conséquence, il n'existerait aucune stratégie argumentative à travers les productions des élèves à l'écrit comme à l'oral. Par ailleurs, l'enseignant serait dépourvu de stratégies d'enseignement adéquates pouvant permettre de procéder à un enseignement efficient en la matière. Cette étude se propose donc d'analyser le fonctionnement du discours argumentatif à partir des stratégies d'argumentation mises en œuvre par les apprenants « en fonction de l'enjeu, du thème et de la situation d'argumentation » (F. Crépin et al, 1996, p. 150).

À partir des données d'une enquête de terrain, construites selon le protocole du GARS¹, l'architecture du discours argumentatif et stratégies d'argumentation sont mises en lumière au moyen de l'approche qualitative d'analyse du discours (E. Benveniste, 1966). Cinq points constituent la charpente de cette étude : la clarification conceptuelle, le cadre de référence, la méthodologie et construction du corpus d'étude, le modèle argumentatif relationnel, le modèle argumentatif polyphonique et le modèle argumentatif informationnel.

¹ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de l'Université de Provence.

1. Clarification conceptuelle

Cette étude s'appuie sur un certain nombre de concepts qu'il convient d'élucider : l'échange conversationnel, les stratégies argumentatives et la situation communicationnelle.

1.1 *L'échange conversationnel*

Le concept d'échange conversationnel s'emploie lorsque « les partenaires de la conversation effectuent un ou plusieurs échanges » (A. F. R. Loussakoumounou, 2025, p. 8). De ce fait, la conversation se conçoit comme un « échange de paroles ou de propos sur lesquels ces derniers s'appuient » (Ibidem). E. Roulet (1981, p. 8) précise qu'« une conversation se présente comme un échange ou succession d'échanges ». Elle serait alors perçue comme « l'entrée en matière d'au-moins deux intervenants ». Dans ce contexte, le rôle du formateur consisterait à amener les apprenants à interagir en fonction des supports visuels et/ou auditifs proposés par ce dernier en vue de motiver et de susciter la réaction des uns et des autres, à travers la prise de parole. L'interaction verbale constitue alors « une activité sociale où la parole est produite en alternance par différents participants (...) » (D. Vincent, 2001, p.181).

1.2 *La situation de communication*

D'après G. Gschwind-Holtzer (1981, p. 6) « la notion de situation de communication fait partie depuis de longues années de l'ensemble conceptuel organisant la didactique des langues étrangères, en référence principalement à la méthodologie audio-visuelle (...) ». La problématique de la situation de communication, selon l'auteur, aurait des répercussions sur la situation d'apprentissage dans la mesure où la communication « induit un projet dont le sujet-apprenant est l'un des enjeux » (Ibidem). Ainsi, « la langue enseignée, présentée dans des actes de communication, reflète la place que prendra l'apprenant à l'intérieur de l'activité langagière qui sera la sienne et la qualité de ses performances » (G. Gschwind-Holtzer (1981, p. 6).

Selon M. Kaneman-Pougatch (1996, p. 165) la dimension situationnelle fournit des indications par rapport à la situation et aux conditions de production. Toutefois, elle illustre aussi la dynamique des échanges à travers un certain nombre d'informations utiles à l'enseignant sur des faits discursifs liés à des comportements, des références, des normes socioculturels différents (module social, psychologique, et référentiel) en relation avec le modèle interactionnel et la dimension discursive dans son ensemble (M. Kaneman-Pougatch (1996, p. 165).

1.3 *Les stratégies argumentatives*

En partant du fait que la visée générale du discours argumentatif est de convaincre ou de renforcer l'adhésion de l'auditoire à une thèse quelconque (A. Auricchio et al., 1992, p.7), on peut considérer que l'analyse de ce type de discours devrait s'attacher à reconnaître les discours présumés des destinataires de l'argumentation. Dans le contexte d'enseignement /apprentissage, ces discours attribués aux apprenants en tant qu'auditeurs ou lecteurs ciblés pris dans des situations d'action renvoient à « des activités sociales, à propos desquelles les interactants mobilisent des savoirs et des savoir-faire déjà constitués » (L. Filliettaz, 2006, p. 74) de manière à ce que la capacité des apprenants puisse donner « du sens aux événements auxquels ils se trouvent confrontés » (A. Auricchio et al., 1992, p.7). De ce fait, nous retiendrons deux caractéristiques essentielles du discours argumentatif compte tenu de « son interaction avec l'environnement discursif » évoquée plus haut mais aussi « son intention avouée ou non de réfuter le discours d'autrui » (A. Auricchio et al, 1992, p.7).

Cadre théorique de référence

Pour mener à bien cette étude, on fera intervenir le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif d'après J. P. Bronckard et al (1985), la théorie de la communication selon R.

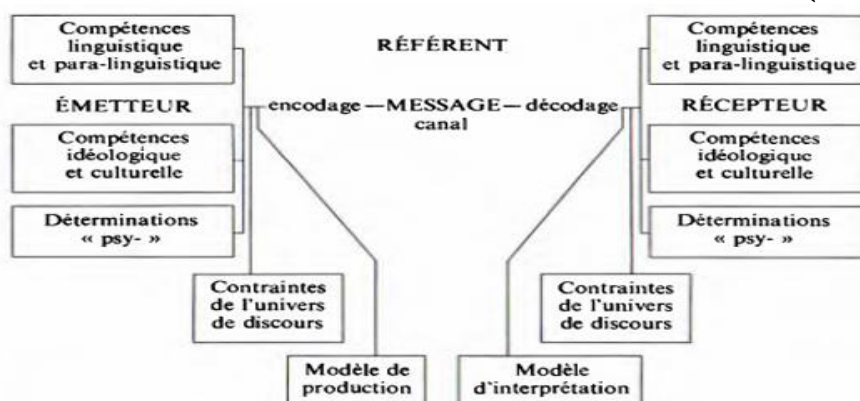
Jacobson (et C. Kerbrat-Orecchioni (1980) ainsi que la théorie de la pragmatique des actes du langage de J. L. Austin (1962).

1.4 La théorie de la communication

Cette théorie renvoie aux échanges de discours entre les acteurs de la parole. R. Jakobson (1963) s'intéresse aux facteurs constitutifs du processus de communication linguistique ne pouvant être réduit à la simple transmission -réception d'informations. Il distingue, de ce fait, six éléments ou facteurs. À chaque facteur correspond une fonction avec laquelle il interagit. Le modèle de Jakobson qui sert de référence à nombre d'études linguistiques sur la communication, se situe dans l'optique structuraliste. Il se différencie du modèle de Shannon sur deux points : R. Jakobson (1963) introduit la notion de « contexte » ou « référent » auquel tout message renvoie pour être opérant et élargit la notion de « canal » - qu'il dénomme contact – qui est à la fois canal physique et connexion psychologique entre les participants » (G. Gswind-Holtzer, 1981, p. 10).

C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p.19) propose un modèle plus enrichi du schéma de la communication² :

Figure 1 : Le schéma de la communication de C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p.19)



1.5 La pragmatique des actes du langage

Les actes de langage constituent une entité centrale de la théorie de l'architecture conversationnelle proposée par E. Roulet et ses collaborateurs (1984-1985). Selon cette théorie, une conversation s'appuie sur trois types de composants : l'échange, l'intervention et l'acte (A. Trognon et C. Brassac, 1988, p. 218). L'approche pragmatique considère l'analyse du langage en tant qu'actes de langage. Elle s'organise autour de la théorie selon laquelle lorsque nous « disons » nous « faisons » des choses. Selon la pragmatique décrite par J. L. Austin (1962), le langage ne se réduit pas à un simple code visant à exprimer la pensée et à échanger des informations, mais il est le siège où s'accomplissent des actes qui visent à modifier la réalité (Cf A. F. Loussakoumounou, *op cit*, p.10).

2. Méthodologie et construction du corpus d'étude

Dans le cadre de cette étude, l'on s'est servi du sous-corpus 2024-2025. On distingue deux types d'activités relatives aux données orales : « nos équipes » ont d'abord procédé aux entretiens semi-directifs avec les Inspecteurs à l'aide d'une caméra et d'un Dictaphone, avant de passer à la phase de la collecte des données orales recueillies au Lycée Sébastien Mafouta, notamment en TC à l'aide d'un dictaphone. Pour ce cas précis, le travail de l'équipe a consisté

² Nous explicitons ce schéma dans une autre étude consacrée à la communication et aux interaction verbales en situation de classe.

à recueillir les énoncés, précisément les prises de position des élèves sur telle ou telle question, mais aussi et surtout de s'attarder sur la construction du discours, sur la façon dont ils utilisent la langue. Toutefois, le narratif des Inspecteurs peut servir de prisme pouvant permettre d'interpréter certains aspects liés aux impressions des élèves. Outre les exposés et les dialogues destinés à préparer les candidats à échanger, plusieurs thèmes (cinq au total) ont été débattus par les apprenants, liés à la vie sociale, au cadre scolaire et au contexte mondial.

En vue de faciliter le repérage, la catégorisation et l'interprétation des prises de positions des élèves en rapport avec les thèmes soumis à leur réflexion, les transcriptions des enregistrements notamment ceux en rapport avec les débats, ont été faites selon le protocole du GARS³. Pour coder les discours des apprenants, on a choisi un style simplifié, strictement personnalisé, renseignant sur le niveau, la série, l'ordination des élèves et la séquence (ou le thème abordé) ainsi que la relation de communication qui implique notamment les acteurs du débat en l'occurrence l'émetteur (le locuteur) et le récepteur (le destinataire ou l'interlocuteur).

TC-L1-S1-L1 ou TC-L.1-Th. L1 / TC-E.1-Th. Terminale C, locuteur (E.1; émetteur n°1), Séquence 1 (thème 1), L.1 (ligne1) (cf. aussi le code de transcriptions comportant les conventions de transcriptions (F. Sitri, 1996, p. 163).

L'exploitation des données du corpus a permis mettre en évidence trois modèles argumentatifs : le modèle argumentatif relationnel, le modèle argumentatif polyphonique et le modèle argumentatif informationnel.

3. Le modèle argumentatif relationnel

Le modèle relationnel permet d'attribuer des fonctions aux différents constituants de l'intervention telles que la fonction d'argument, de contre-argument, de reformulation, de métadiscours. L'enjeu est de mettre en évidence les motivations de l'enchaînement, les relations entre deux constituants discursifs comme les connecteurs explicites ou implicites. L'analyse du discours portant sur les extraits du corpus montre que le contenu lié à la dimension discursive, en tenant compte des actes de parole des locuteurs, n'est pas décousu et ne semble pas souffrir de l'émiettement. Ce phénomène récurrent est souvent dû à la mauvaise utilisation des connecteurs logiques, à la non - prise en compte des relations logiques et de la progression thématique.

Cette relation implique une communication définie comme « une interaction ; elle suppose un échange » (F. N. Bikoi et al, p. 160) à travers un système de signes, c'est-à-dire la langue, régie par un code, très élaboré, spécifique au groupe qui la parle et/ou l'écrit en tant qu'instrument principal de cette communication. Toutefois, l'usage de l'outil linguistique par les apprenants présente une certaine spécificité dans la mesure où elle fonctionne comme un « métalangage » qui s'appuie sur un « ensemble de termes et de propos utilisé pour décrire » les éléments linguistiques employés par ces derniers⁴ :

- TC-L1-S2 (Groupe B) : « La définition portant sur l'immigration... L'immigration est un processus... ;
- L2 (G2) : L'immigration a plusieurs domaines, plusieurs facteurs, c'est un phénomène motivé par plusieurs raisons tant économiques, sociales, environnementales et l'immigration se classe en plusieurs catégories... on est pour certaines catégories, on n'est pas pour les avantages... ;
- L1 (GC) : Déjà nous devons savoir qu'un rêve c'est aussi une source de motivation qui nous pousse à agir ... un rêve est avant tout un idéal, un but que l'on souhaite atteindre dans la vie, le rêve n'est pas seulement un but mais une source de motivation qui nous pousse à agir et à persévérer peu importe le domaine dans lequel on se trouve ». Déjà lorsqu'on dit le rêve est possible au Congo ça ne veut pas forcément dire que la réalisation du rêve sera au Congo mais

³ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de l'Université de Provence.

⁴ Le métalangage c'est « la langue parlant de la langue » (E. Pouzalgues Damon et al, 2007, p. 463). Il s'agit en particulier des moyens définitionnels et/ou caractérisants sous-tendus par la synonymie.

en fait c'est une façon de dire est que pour le Congolais il est possible de rêver et de réaliser peu importe où il doit réaliser ce qu'il s'est mis dans sa tête ;

- L2 (GC) : Voyez dans notre thème le précise bien le rêve est -il possible...c'est la possibilité un moyen, une façon mais est-ce que ça peut vraiment se réaliser ? bien sûr parce que tu vois en fait vous voyez dans la possibilité infime qu'elle soit...même s'il y a 0,0001 par exemple pour mille de chances de réaliser ou de rêver au Congo, elle existe cette possibilité... ;
- L1 (G.D) : les mots à expliquer ici sont... L2 (les guerres internationales sont...L3 : Qu'est-ce qu'une origine ? à origine nous pouvons prendre comme synonyme cause, la raison pour laquelle une chose existe...L4 : alors on entend par inflation....

Cette panoplie « d'explications » vise à lever l'équivoque sur le dit des apprenants en vue d'une meilleure compréhension du message dans le cadre de leur interaction. La fonction métalinguistique est présente ici du fait que l'accent est mis sur le code et que les émetteurs en l'occurrence les élèves de la TC se donnent « pour objectif d'analyser ce code » (H. Sabbah, 1947, rééd. 1995, p. 53). Cette approche relevant de la fonction métalinguistique est aux antipodes de la fonction phatique caractérisée par l'usage des interjections, etc., « en fait, bien sûr, voyez, ok, eh bien, j'espère que vous m'avez compris », qui visent à « mettre l'accent sur le canal et sur tout ce qui peut éviter à la communication d'être rompue » (Ibidem). Dans ce sens, « la communication sociale répond à un certain nombre de conventions sociales qu'on peut appeler 'rituels', car ils se reproduisent souvent et d'une manière identique » (C. Delannoy-Poilve et al, 2000, p. 174) :

- Le présentateur/Modérateur 1 (GA) : « Aujourd'hui, nous sommes réunis pour un débat, un débat qui va faire à ce que les gens sortent de leur esprit des idées et des pensées qu'ils ont eu à avoir là où ils sont allés faire leur recherche... ;
- Le présentateur 2 (GC) : Euh chers confrères, chers condisciples, chers professeurs bonjour, nous nous trouvons ici devant vous pour... ;
- L1(GC) : Nous sommes réunis ici et nous allons débattre aujourd'hui sur le thème portant sur.... Notre groupe est composé de.... ;
- Locuteur 1(GE) : Bonjour. Bonjour, avant que nous commençons à débattre donc à définir le premier mot qui est le football, nous allons d'abord présenter notre groupe. Ici présent nous avons M, en deuxième position nous avons N. en troisième position, nous avons L. qui est vraiment animé d'une vie footballistique surnommé Alan....Voilà donc on passe la parole à N. qui va nous définir ce que c'est le football.

Ainsi, l'interaction constitue un moyen de s'approprier les compétences discursives. Bien entendu, cela passe par les outils lexicaux ou grammaticaux susceptibles d'éviter la rupture à travers des moyens définitionnels et/ou caractérisants sous-tendus par la synonymie, en mettant aussi l'accent sur certaines fonctions du langage comme la fonction métalinguistique et la fonction phatique.

Le discours des apprenants comporte une variété des formes argumentatives comme dans l'extrait ci-dessous :

- Bon déjà **vous n'êtes sans savoir que** l'immigration est un sujet très complexe qui suscite beaucoup d'opinions variées. Nous, **nous soutenons, nous soutenons cette /l'opinion selon laquelle l'immigration est une bonne chose.** Nous avons remarqué que **l'immigration procure plusieurs avantages** et c'est pour ça que nous sommes pour l'immigration. Maintenant les raisons de notre choix vont vous être avancées par ma collègue M. N.
- TC-L6-S2
- Merci beaucoup, et je vais poser la même question que je vous ai posée, à l'auditoire. Est -ce qu'il y a quelqu'un, parmi vous, qui est contre tout ce qui a été dit. Maintenant, s'il y a quelqu'un qu'il se lève et qu'il fasse part de son opposition. Oui M., le nom c'est ? Pourquoi êtes -vous contre ce qui a été avancé par le groupe B ?

La diversité des formes argumentatives se manifeste évidemment par l'emploi des liens logiques tels que l'addition (et, aussi), la conséquence (donc), la cause (parce que, c'est à cause de), l'illustration (par exemple). A cela s'ajoutent les verbes introducteurs (« nous soutenons...,

« « je peux en citer au moins deux », « on a entendu parler », « on remarque aussi que »...) ainsi que des marqueurs thématiques (« pour des besoins économiques, » « concernant aussi la démographie ») mettant en évidence dans certains cas les marques explicites du discours rapporté (« Parce que vous soutenez le positif », « J'ai entendu ce qu'ils ont avancé, ils ont parlé du positif sur l'immigration »). Ceux-ci sous-tendent une structure d'intervention cohérente : les arguments ainsi que les contre-arguments axés autour d'une idée directrice, qu'il convient d'appeler ici « acte directeur » selon la terminologie de E. Roulet (1981) se répartissent de façon équilibrée.

4. Le modèle polyphonique

Le modèle polyphonique présente un intérêt particulier, à savoir la dimension diaphonique, c'est-à-dire la reprise de paroles dans son propre discours, des autres participants du débat. Le recours à la diaphonie, au discours rapporté et aux faits de polyphonie en général, permettrait soit de renforcer l'étayage, soit d'opposer des contre-arguments. Savoir argumenter en tant qu'objectif spécifique aide les élèves à intervenir dans une discussion ou dans un débat. Dans ce sens, l'élève apprend à dire ce qu'il pense et ce qu'il ressent en faisant appel à ses compétences linguistiques. Il apprend aussi à s'exprimer de façon claire et précise pour se faire comprendre des interlocuteurs, l'objectif étant d'amener les apprenants à « défendre efficacement » (D. Labouret et A. Meunier, 2002, p. 258) leurs points de vue ou à susciter l'adhésion des pairs en s'appuyant sur les stratégies argumentatives.

Le discours argumentatif étant « un lieu de confrontation d'opinions » (D. Labouret et A. Meunier, 2001, p. 258), il peut être « un véritable débat sous forme dialoguée (conversation, discussion ...) où chacun parle pour soutenir "sa" vérité. Ce postulat est concevable « même lorsque l'argumentation est prise en charge par un seul locuteur qui défend sa position, "la voix" de l'adversaire est repérable » (Ibidem). Le discours argumentatif serait par nature un discours polyphonique où plusieurs voix se font entendre. Dans le même ordre d'idées, A. Auricchio, C. Masseron et C. Perrin-Schirmer (1992, p.7) soulignent que « cette notion empruntée aux théories de l'énonciation s'interroge sur l'hétérogénéité et la hiérarchisation des voix discursives à l'intérieur d'un même texte ». En s'appuyant sur les extraits des débats organisés notamment en TC (lycée Sébastien Mafouta dans une classe de 25 élèves), on s'aperçoit que le recours à la diaphonie, au discours rapporté et aux faits de polyphonie en général, offre plusieurs possibilités expressives aux apprenants (sans prétendre à l'exhaustivité), à l'oral, pouvant avoir un impact à l'écrit.

4.1. Les faits de polyphonie servant à solliciter l'approbation de l'allocutaire

Extrait 1 : « Je peux répondre à la question de M. P.M. P. nous a dit qu'il y a le terrorisme aux USA, c'est bien ça ? Bon, ici au Congo, nous observons le phénomène Kuluna. Va -t- on dire que c'est à cause de l'immigration ? » (TC-L1-S2)

L'extrait ci-dessus montre comment le locuteur (« nous ») sollicite l'approbation de l'allocutaire (M.P.), en reprenant les propos de ce dernier sur l'immigration. Ce procédé sert à clarifier le point de vue qu'il ne semble pas partager avant d'émettre un point de vue personnel. Ces deux points de vue sont repérables à partir de l'utilisation du discours indirect.

4.2. Les faits de polyphonie marquant la concession

Extrait 2 : « Ce qu'il vient de dire est vrai. Certes, c'est vrai, mais bon, ça dépend du pays que les étudiants choisissent... ». (TC-L2-S2)

Faire une concession, c'est accepter un aspect d'une thèse adverse, soit pour montrer qu'on y adhère partiellement, soit pour anticiper une éventuelle objection » (F. Crepin et al., 1996, p. 151). Ici, le locuteur concède partiellement le point de vue selon lequel, l'immigration serait bénéfique pour les étudiants, mais objecte que ce phénomène comporte des inconvénients pour la plupart d'entre eux. Ce procédé se signale dans le contexte par la présence des anaphores

grammaticales (« Ce qu'il vient de dire ... ») et des mots ou expressions tels que certes...mais, etc.

4.3. Les faits de polyphonie marquant l'adhésion

Extrait 3 : « (...) En fait, il a raison, il a raison. C'était l'erreur. Il devrait dire 438 matchs au lieu de dire 38 matchs. Pour ça, on ne peut même pas parler. Vraiment, il a vraiment raison. Il a fait l'erreur. » TC-L3-S5

L'adhésion épouse totalement la thèse développée par l'auteur (F. Crepin et al, 1996). Dans ce contexte (Voir ci-dessus), le locuteur tente de remettre les pendules à l'heure s'agissant des statistiques à propos du nombre de buts marqués par la star préférée du Groupe E, à savoir Cristiano Ronaldo en montrant le bien-fondé de ce que son prédécesseur affirme. Cette interaction « qui vise à mettre les choses au point avec fermeté » (*Le petit Larousse illustré*, 2013, p. 849) se manifeste par la présence d'un marqueur de discours phatique, « en fait », qui traduit « le désir d'entrer en communication » (*Le petit Larousse illustré*, 2013, p. 358).

5.4. Les faits de polyphonie marquant la réfutation

Extrait 4 : « ...Il n'a pas dit ça. Ce n'est qu'un exemple qui illustre les inconvénients de l'immigration. Il n'a pas dit que le terrorisme est causé par l'immigration, non il a dit, c'est un exemple, tu vois, de l'immigration. Est-ce que l'immigration n'a qu'un côté positif ? Comprenez ce qu'il voulait dire. » TC-L4-S2

Extrait 5 : « Vous dites que la science n'a que des conséquences ou des impacts positifs dans le monde. Alors, que faites-vous de ces différents impacts négatifs que nous voyons par-ci par-là dans le monde. Par exemple la destruction de la couche d'ozone, les émissions des gaz à effets de serre. Tout cela, qu'est-ce que vous en faites ? C'est la science et la technique qui ont causé cela.

Le discours rapporté (« Vous dites que... ») permet de mettre en évidence la thèse rejetée : « la science n'a que des conséquences ou des impacts positifs ». Le locuteur examine les arguments avancés par les détracteurs de la thèse réfutée, avant de proposer une thèse nouvelle. On peut considérer la suite comme un phatème dont l'objectif est de susciter l'adhésion par rapport à la nouvelle thèse qui soutient « les effets négatifs de la science » dans une perspective de « feedback ». Il est important d'admettre, dans ce contexte, qu'un phatème ou mot phatique regroupe des mots (interjection, « eh », « hein », « allo ») et formes verbales figées ou interjections verbales comme tu sais », « écoute voir », « dis », « tiens » relevant de la fonction dont le rôle est d'attirer et de maintenir l'attention du récepteur pour établir ou prolonger la communication (M. Kaneman-Pougatch, 1996, p.110). Cette fonction relationnelle (Voir plus loin) « intervient comme facteur de régulation du flux communicatif. Un mouvement de tête, un geste signalent au sujet le degré d'attention que l'auditeur porte à son discours, lui indique s'il doit s'interrompre, passer à un autre thème de locution. L'ensemble de ces signaux joue le rôle de feedback pour le locuteur qui détermine ainsi la manière dont son message est reçu » (G. Gschwind-Holtzer, 1981, p. 23).

5.5. Les faits de polyphonie marquant la confrontation

Les données issues des débats montrent également une tendance à la confrontation : les élèves comparent deux joueurs de renommée internationale, en l'occurrence Cristiano Ronaldo, considéré comme la star préférée par le groupe E et Messi, en mettant en exergue les points de divergence et de convergence. D'aucuns pensent que Cristiano Ronaldo serait plus talentueux, avec un palmarès immense. Ce qui fait de lui l'un des meilleurs joueurs sinon le plus brillant. Cependant, d'autres contestent ce point de vue et affirment que ce critère ne suffit pas pour faire de lui le meilleur joueur. Ils soulignent le fait que ce dernier n'a jamais remporté une coupe du monde. Cet argument est tout de suite rejeté par les partisans de Cristiano qui pensent que les exploits réalisés par ce joueur à la coupe du monde sont évidents et, d'ailleurs, bon nombre de mondialistes ne l'atteignent même pas à la cheville. En définitive, cette confrontation aboutit à

un point de vue original : la plupart des apprenants estiment que le choix d'un joueur sur son seul palmarès ne suffit pas, les trophées, il y en a eu. « Dites-nous s'il a fait naître en vous une certaine émotion qui vous permet de dire que c'est votre star préférée ». L'argumentaire des apprenants s'appuie sur le discours rapporté. Celui-ci est sous-tendu par les anaphores grammaticales ou conceptuelles, mais aussi par des tournures interrogatives directes ou indirectes comme dans l'exemple qui précède (Cf l'extrait ci-dessous).

En dernière analyse, il convient d'amener les apprenants à développer les capacités d'écoute en vue de faciliter l'acquisition des compétences discursives dans l'optique de la maîtrise de la langue perçue comme « un code à fonction informative » (G. Gschwind-Holtzer, 1981, p.10) et « interprétative » dans la mesure où « un énoncé linguistique peut être l'objet d'interprétations diverses : « Prendre en compte ce que disent les autres demande un travail spécifique de l'écoute, de la compréhension et de la sélection d'arguments. On constate souvent dans la classe de langue un besoin chez les apprenants de donner avant tout leur opinion... » (M. Kaneman- Pougatch, 1996, p. 109).

6. Le modèle informationnel

Le modèle informationnel concerne la nature des thématisations et le type de progression : en plus des procédures de thématisations, en particulier les reprises nominales essentiellement traitées à l'écrit (cf. M. J. Reich-Béguelin, 1988) s'ajoutent les procédés anaphoriques (l'anaphore nominale, la nominalisation) qui apparaissent comme des phénomènes récurrents dans les débats. En effet, l'information transmise au lecteur et/ou à l'interlocuteur « doit être organisé pour que celui-ci la reçoive facilement » (J. Jordy 1996, p. 80-81). L'information peut progresser suivant les modèles variés appelés progressions thématiques (*Ibid*). Ce qui nous interroge c'est justement ces principes d'organisation repérables dans le discours des apprenants, compte tenu de « la dynamique discursive des interactions en classe de langue » qui renvoie à un certain nombre de contraintes (F. Cicurel, 1996, p. 67) et, de ce fait, méritent d'être élucidées.

De fait, l'ébauche des schémas évoqués ci-dessus nous amène à déduire l'utilité des stratégies argumentatives qui sont loin d'être une simple coïncidence au regard des objectifs fixés au départ par le groupe/classe. Cette utilité se justifie par ce qui peut être envisagé comme une compatibilité entre les stratégies mises en œuvre en adéquation avec les buts à atteindre. Parmi ces procédés, l'on retiendra quelques-uns dans le cadre de cette étude en guise d'illustration tels que l'anaphore qui se définit comme « la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots » (S. Eurin Balmet et M. Henao De Legge, 1992, p. 125) en vue d'assurer la cohérence et la cohésion. C'est le cas des substantifs énoncés plus haut repris par d'autres substantifs (rêve, idéal, possibilité, aspiration, réussi te...). Il faut admettre que ce concept assure ici sa fonction première, celle de « rappel de référents actualisés par le cotexte antérieur et d'où découle son pouvoir de cohésion textuelle » (M. Descombes Denervaud et J. Jespersen, 1992, p.79).

À titre d'illustration, on s'appuie sur une séquence (Séquence 5, 22' : 19) portant sur le débat présenté par le Groupe E. Thème : Quelle est votre star préférée au football ou en musique ?

- Bonjour ! bonjour ! nous revoilà encore ici présents pour un nouveau débat, et ce débat ci nous sera par le groupe E ayant pour thème 'Quelle est votre star préférée au football ou en musique ? '. Et **ils vont débattre sur le pourquoi ils ont cette star préférée** alors je vais demander à l'un des membres de ce groupe ici présents de prendre la parole et si possible de nous présenter son groupe ;
- TC-L2-S5 ;
- **Tout d'abord le football** est un sport collectif qui oppose deux équipes de 11joueurs luttant contre la possession du ballon. Nous allons vous donner les dimensions du terrain de football. 120 m de longueur sur la largeur. 110 m de longueur sur une largeur de 75 m. 115m de

longueur sur une largeur de 45m. **La suite** c'est à Mme J. de vous présenter la suite comme **la durée du match et la dimension du ballon**. LTC-L4-S.5 ;

- **Pouvez -vous bien m'expliquer** les raisons de votre choix **parce que** en fait là quand vous avez parlé **je pense que** votre choix a été basé sur le nombre de trophées qu'il a gagnés mais je pense qu'il n'a jamais gagné la coupe du monde c'est un truc qui m'a frappé l'un, un meilleur joueur bon **selon vous** l'un des meilleurs joueurs **mais** qui n'a jamais gagné la coupe du monde c'est un peu bizarre.TC-L.12-S5.

De ce qui précède, il convient de souligner que ce qui suscite avant tout l'attention du lecteur, à notre humble avis, c'est la nature des thématisations par le recours aux substantifs (football, palmarès, le nombre de buts, les trophées, les statistiques...) et divers procédés syntaxiques ou lexicaux (la nominalisation, les tournures interrogatives ou comparatives, les prises en charges énonciatives ou les modalisations notamment des termes mélioratifs mettant en exergue la préférence mais aussi des termes telles "je pense que", "c'est un peu bizarre" (l'incertitude), "l'un des meilleurs", "notre joueur préféré", "chaque championnat et il a brillamment..." "il a seulement brillé "C'est notre point de vue, merci !") et le type de progression utilisée par les apprenants pour justifier le choix de Cristiano Ronaldo comme star préférée de leur Groupe d'exposé (Groupe E) en un discours cohérent. Pour ce faire, les membres de ce groupe s'efforcent de faire usage des outils linguistiques appris en classe mais aussi dans les classes antérieures. Cette cohérence se manifeste notamment à travers l'emploi des connecteurs logiques (en gras dans le texte), des anaphores conceptuelles, les présentatifs (**c'est notre joueur préféré**), des figures de style telle que la comparaison (il a seulement brillé **comme un jeune de 25 ans**) et évidemment par le type de progression employée. Signalons que chaque fragment comporte une certaine spécificité en termes de progression. Pour construire chaque texte, les phrases des élèves s'enchaînent selon diverses manières :

- **La progression à thème divisé (D. Labouret et A. Meunier, 2001, p. 62-63) :** le thème d'ensemble (le football : « avant que nous commencions à débattre donc à définir le premier mot qui est **le football** ») est divisé en sous-thèmes sur lesquels les phrases successives apportent des informations nouvelles.
 - Tout d'abord **le football** (thème 1) est **un sport collectif qui oppose deux équipes** de 11 joueurs (propos 1) (...) La suite c'est à Mme J. de vous présenter la suite comme **la durée du match** (Thème 2) et **la dimension du ballon** (Thème 3)...
 - **Le match de football** y a deux parties de 45min donc y a 2 mi-temps. Maintenant **de (en) ce qui concerne** notre sujet "Quelle est votre star préférée ou autres nous on a vu le football et de ce qui concerne notre star préférée, on a choisi Cristiano Ronaldo, le joueur né au 5 février 1985 à Funchal sur les îles, le joueur qui a commencé **son palmarès** professionnel avec le Sporting en 19= de 2001à ZOO3.

Ainsi, les thèmes et les propos s'enchaînent dans les deux extraits ci-dessus selon les effets recherchés par les interlocuteurs, renseigner l'auditoire, entre autres sur le palmarès de leur star préférée. D'où les caractéristiques du texte informatif.

- **La progression à thème constant (D. Labouret et A. Meunier, 2001) :**
 - Bon voilà, d'après ce que ce Z. M. vient de dire, nous pouvons compléter, disons, son palmarès footballistique dans le, en prenant comme disons, les trophées de ce joueur, de notre joueur préféré. Si nous pouvons citer ces trophées, nous avons : **il a remporté** cinq premières ligues de champions. **Il a remporté** sept premières, sept donc disons, il a remporté sept titres de champion de premières ligues en Manchester United. Il a remporté deux ligues e deux e disons, **il a remporté** deux coupes de série A en Juventus. **Il a remporté** deux coupes d'Espagne. **Il a remporté** deux coupes d'Angleterre. **Il a remporté** trois coupes, trois super coupes e super coupes continentales. **Il a remporté** encore e il a remporté la ligue des nations en 2019. **Il a encore remporté** l'Euro en 2016. Voilà pourquoi selon nous on se dit que d'après son

palmarès c'est ce qui montre que ce joueur est impressionnant et cela fait de lui l'un des joueurs les plus parfaits dans le monde. On va encore parler des buts (...)

Dans cet extrait (voir ci-dessus), chaque phrase du texte part du même thème avec des propos successifs différents. Ce type de progression offre l'inconvénient d'une certaine monotonie. Elle est contrebalancée ici, dans l'ensemble, par la variété des termes qui désignent le référent : ce joueur, l'un des joueurs les plus parfaits dans le monde, ce joueur est impressionnant, notre joueur préféré, etc.

- **La progression linéaire (D. Labouret et A. Meunier, 2001)**

- C'est/ nous on a dit que **c'est notre joueur préféré** c'est par rapport à son **palmarès**. Voilà, c'est **ce** que j'allais même vous demander. **Palmarès**, on peut définir ça footballistiquement par rapport, disons, **un succès** qu'il a acquis voyez, **un succès** tellement de succès... Voilà pourquoi il est considéré pour nous comme (...)

Dans ce passage, le propos (palmarès) est repris comme thème de la phrase suivante. Ce nouveau thème fait l'objet d'un nouveau propos (succès) et ainsi de suite (« un succès, tellement de succès », ...

Du reste, les données réelles (palmarès, les trophées, le nombre de buts, ...) utilisées par les apprenants ne laissent pas assez de place quant à la construction des espaces hypothétiques pouvant susciter l'adhésion des interlocuteurs :

- (...) Tout à l'heure M. Tino, c'est bien ça votre nom ? Divino a dit que ils ont décidé de vendre M. Cristiano Ronaldo comme leur propre, euh ! par rapport à son palmarès, oui, donc par là on comprend que, en fait, ce qui vous marque chez lui, c'est juste le nombre de trophées qu'il a gagnés, n'est-ce pas, c'est bien ce que vous avez dit, en fait, il n'a pas fait naître une certaine émotion en vous qui vous permet de dire que euh ! c'est votre joueur préféré (...) TC-L15-S5

Ce passage se caractérise surtout par l'emploi de la polyphonie qui consiste à reprendre les propos d'autrui afin de proposer un point de vue personnel qui découle directement de ce raisonnement assez paradoxal. En définitive, soulignons que « si ces procédures de thématisation, en particulier les reprises nominales, sont essentiellement travaillées à l'écrit (cf M. J. Reichler-Béguelin, 1988), il n'en reste pas moins qu'on retrouve l'anaphore nominale dans les débats comme c'est le cas dans le présent passage.

Il est évident qu'une approche inclusive tenant compte à la fois des mesures incitatives à la production écrite et à la dimension orale dans une perspective « d'interconnectivité discursive » (C. Sanders, 1996), pourrait sans nul doute s'avérer plus efficace dans la mesure où l'élève occupe une position centrale dans l'acte pédagogique par rapport aux séquences didactiques, au regard des TD fondés souvent sur des motifs inavoués, perçus comme des palliatifs sans tenir compte des difficultés réels de l'apprenant. Or, il faut admettre que les démarches d'enseignement à privilégier doivent amener les élèves à réfléchir sur la langue et donc les rendre davantage actifs dans la conceptualisation. Certes, ces démarches ne remplacent pas les démarches de type traditionnel – exposé par l'enseignant d'éléments informationnels sur l'objet à enseigner, demande de leur mémorisation par les élèves, réalisation d'exercices de mise en application de ces savoirs, mais elles les intègrent dans des dispositifs plus complexes. L'intérêt de cette approche réside donc d'une part dans le fait que ce dernier devient l'acteur à part entière à tous les niveaux de la construction du savoir, et d'autre part, ce savoir enseigné s'intègre dans un processus d'évaluation compatible avec les prérequis et les acquis des élèves.

Conclusion

L'exploitation des données du corpus a permis mettre en évidence trois modèles argumentatifs associés à des stratégies discursives dans les situations de débats instaurées au sein de la salle de classe : le modèle argumentatif relationnel, le modèle argumentatif polyphonique et le modèle argumentatif informationnel. Le modèle argumentatif relationnel qui attribue des fonctions aux différents constituants de l'acte communicationnel telles que la

fonction d'argument, de contre-argument, de reformulation, de métadiscours a permis de mettre en évidence les motivations des relations entre les constituants discursifs comme les connecteurs explicites ou implicites. L'analyse du discours portant sur les extraits du corpus en rapport avec ce modèle argumentatif a montré que le contenu lié à la dimension discursive obéit à une cohérence discursive argumentative. Les formes argumentatives relationnelles convoquées sont : l'addition, la conséquence, la cause, l'illustration, ainsi que les verbes introducteurs et les marqueurs thématiques.

Le recours à la diaphonie, au discours rapporté et aux faits de polyphonie en général, dans le modèle polyphonique, a permis de renforcer l'étayage et d'opposer les contre-arguments. Le discours argumentatif polyphonique. La confrontation d'opinions s'est déclinée en débat sous forme dialoguée (conversation, discussion ...) où chacun parle pour soutenir "sa" vérité, une joute oratoire de défense de sa position. Les faits de langue relevés intègrent une hiérarchisation taxonomique sur une échelle allant de l'approbation-adhésion à la réfutation-confrontation : faits de polyphonie servant à solliciter l'approbation de l'allocutaire, faits de polyphonie marquant l'adhésion, faits de polyphonie marquant la concession, faits de polyphonie marquant la réfutation, faits de polyphonie marquant la confrontation.

Enfin, le modèle argumentatif informationnel a été mobilisé dans la thématisation et la progression discursive. En plus des procédures de thématisation, en particulier les reprises nominales, s'ajoutent les procédés anaphoriques (l'anaphore nominale, la nominalisation) qui apparaissent comme des phénomènes récurrents dans les débats. Trois types de progression argumentative ont été déployés en situation de classe : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thème divisé.

Les stratégies d'argumentation en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage méritent d'être prises en considération par les formateurs, en vue d'améliorer les performances des élèves notamment à l'oral mais aussi dans la perspective d'une didactique, socioconstructiviste, de l'enseignement et de l'apprentissage du débat.⁵

Références bibliographiques

- AURICCHIO Agnès, MASSERON Caroline et PERRIN-SCHIRMER Claude, 1992, « La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques », *Pratiques*, 73, p.7-43.
- AUSTIN John Langshaw, 1962, trad. fr., rééd. 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, coll. « Points essais ».
- BENVENISTE Emile, 1966, *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BOUCHARD Robert, 1996, « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », *Langue française*, 112, L'argumentation en dialogue, p. 88-105.
- BRONCKART Jean-Paul, 1985, *Les sciences du langage : Un défi pour l'enseignement*, Paris, Unesco, Lausanne, Delachaux Niestlé.
- CREPIN Florence, DESAINTGHISLAIN Christophe et POUZALGUES-DAMON Evelyne, 1996, *Français : méthodes et techniques*, Paris, Nathan.
- DE PIETRO Jean-François et GAGNON Roxane, 2011, « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public. L'enseignement du débat à l'école », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 94, p.1-24.
- DE PIETRO Jean-François et GAGNON Roxane, 2013, « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école », *Bulletin VALS-ASLA*, 98, p. 155-179.

⁵ Cela vise, à préparer concrètement les élèves à participer, dans leur vie future, à la constitution d'un espace public basé non pas sur la confrontation stérile de positions tranchées et définitives, mais sur la construction collective d'une position commune et négociée par l'outil sémiotique que devrait constituer le débat public régulé pédagogiquement. Cf J.-F. De Pietro et R. Gagnon (2013, p. 155).

- DELANNOY-POILVE Chantal, 2000, *Français 2^e professionnelle et Term. BEP. Manuel Elève*. Paris, Belin.
- DESCOMBES DENERVAUD Monique et JESPERSEN Janine, 1992, « L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite », *Pratique, L'argumentation écrite*, Metz, CRECEF, 73, p.79-95.
- EURIN BALMET Simone et HENAO De LEGGE Martine, 1992, *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette.
- FILLIETTAZ Laurent, 2006, « La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 129-130, p. 71-88, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_129_1_2097, fichier pdf généré le 13/07/2018 à 21h.
- GOLDER Caroline, 1992, « Le discours argumentatif : Impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites », *Pratiques*, 73, p. 119-125.
- GSCHWIND-HOLTZER Gisèle, 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Hatier.
- JACOBSON Roman, 1960, 1963, *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit.
- JORDY Jean et TOUZIN Marie-Madeleine, 1996, *Français lycée : textes et méthodes*, Paris, Les Editions Bertrand Lacoste.
- KANEMAN-POUGATCH Massia, 1996, « Pour évaluer l'argumentation orale. Une approche multidimensionnelle », *Le français dans le monde, Recherche et application*, Paris, EDICEF, p.164-171.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1980, *L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LABOURET Denis et MEUNIER André, 2001, *Méthodes du français seconde première*, Paris, Bordas VUEF.
- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, 2025, « L'usage des phatèmes dans les échanges en contexte congolais conversationnels en contexte congolais d'apprentissage guidé », *Akofena Varia* 16, Vol.3, p. 309-322.
- POUZALGUES-DAMON Eveline, DESAINTGHISLAIN Christophe, MORISSET Christian et WALD LASOWSKI Patrick, 2007, *Français Méthodes et Techniques, Les objets d'étude, les épreuves du bac, L'écrit et l'oral Classes des lycées*, Paris, Nathan.
- ROULET Eddy, 1981, *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours*, Paris, Dunod.
- SABBAH Hélène, 1947, rééd. 1995, *Le français méthodique*, Paris, Gallimard.
- TROGNON Alain, BRASSAC Christian 1988, « Actes de langage et conversation », *Intellectica*, Numéro thématique : Langage et cognition 6, p. 211-232.
- VINCENT Diane, 2001, « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », *Revue québécoise de linguistique*, Volume 30, 1, p. 177-198.



LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation...). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)

Éditeur : LARSCED

<https://doi.org/10.55595/LAKISA>

www.lakisa.larsced.cg

revue.lakisa@larsced.cg

revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo