

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE ABD-EL-HAMID IBN-BADIS – MOSTAGANEM
Faculté des Lettres des Arts

Ecole doctorale de français
Pôle Ouest
Antenne de Mostaganem

Thème :

Quel dispositif pour l'activité de l'exposé ? Analyse des interactions
verbales en classe de langue

Thèse de doctorat de didactique

Présentée par :

Souhila SOLTANI

Sous la direction de :

Mme Aïcha BENAMAR (Directeur de recherche CRASC)

Membres du jury :

M. BRAÏK Sâadane (Pr. Université de Mostaganem) Président
Mme. DE NUCHEZE (Pr. Université Stendhal Grenoble 3) Rapporteur
Mme. Aïcha BENAMAR (Directeur de recherche CRASC) Rapporteur
Mme. SEBANE Mounia (M. C. Université de Mascara) Examineur
Mme BENSEKAT Malika (M. C. Université de Mostaganem)..... Examineur
M. AMARA Abderrazak (M. C. Université de Mostaganem) Examineur

Année universitaire 2015/2016

Dédicace

A mes parents

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à mes directeur de recherche Madame Aïcha BENAMAR qui a accepté de suivre ce travail. Je la remercie également pour ses lectures et pour tous les échanges qui ont encadré cette recherche.

Mes remerciements vont à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements s'adressent à mes amis qui m'ont soutenu durant ce long parcours.

Un merci aux enseignants et aux étudiants qui ont accepté d'être enregistrés et filmés.

Également aux membres de ma famille, qui m'ont aidée à concilier mes responsabilités de mère avec mes activités professionnelles.

SOMMAIRE

	Page
INTRODUCTION.....	6
Plan de travail	13
 <u>PREMIER CHAPITRE</u> : CONSTRUCTION DE L’OBJET DE	
RECHERCHE.....	17
1. Recueil des données et constitution du corpus	19
1.1. Conditions d’enregistrement et matériel utilisé	20
1.1.1. Organisation de l’espace-classe	21
1.1.2. Technique de collecte et rôle des participants	23
1.1.3. Caractéristiques des apprenants observés.....	24
1.2. Présentation des corpus recueillis	25
1.3. Conventions de transcription	29
Conclusion partielle	33
 <u>DEUXIEME CHAPITRE</u> : CONTEXTE SOCIOCULTUREL DES APPRENANTS	
ENREGISTRÉS	34
Enjeux	35
2. Activité communicative des apprenants enregistrés.....	36
2.1. Le répertoire verbal des apprenants enregistrés.....	38
2.1.1. Le français pour les apprenants enregistrés.....	41
2.2. L’interculturalité et processus interactionnel	43
2.2.1. L’interculturalité et choix thématique des exposés.....	43
2.3. Représentations au profit de l’apprentissage de la langue	47
2.3.1. L’origine des représentations de l’apprenant sur la langue française.....	48
2.3.2. Culture de la langue cible et culture ciblée par l’apprentissage du FLE	50
2.3.3. Le stéréotype entre savoir-faire et savoir-refaire.....	50
2.3.4. Communication interculturelle des apprenants du FLE.....	53
Conclusion partielle.....	55

TROISIEME CHAPITRE : ANCRAGE THEORIQUE : COMPETENCE

COMMUNICATIONNELLE ET CRITÈRES D'ANALYSE.....	56
3. La compétence communicative dans l'enseignement de la LE	57
3.1. Définition de la compétence de communication.....	58
3.1.1. Compétence communicationnelle spécifiquement linguistique.....	61
3.1.2. Compétence communicationnelle selon l'ethnographie de la communication....	62
3.1.2.1. Modèle ethnographique de la compétence communicationnelle	64
3.1.3. De la pragmatique pour définir la compétence communicative.....	65
3.1.4. Pour un modèle de la communication en didactique des langues.....	68
3.1.5. Interaction et autonomie langagière de l'apprenant	71
3.2. Un modèle pour l'interaction d'inspiration pragmatique	72
3. 2.1. L'interaction comme objet de l'analyse conversationnelle	74
3.2.2. L'interaction à visée fonctionnelle.....	76
3.2.2.1. L'interaction en classe entre coopération et collaboration.....	77
3.2.2.2. Maximes conversationnelles et principes de coopération	79
3.2.3. Critères d'analyse des formes de l'interaction en classe	80
3.2.3.1. Les types d'intervention	81
3.2.3.2. Types d'activités et contenus du travail.....	82
3.2.3.3. L'organisation des tours de parole	83
3.2.3.4. Modalisation dans le discours des apprenants et de l'enseignant	86
3.2.3.5. Domaine de référence	86
3.2.3.6. Productivité des apprenants	87
3.3. Microstructure et macrostructure conversationnelle	88
3.3.1. Microstructure de la paire adjacente	88
3.3.2. Macrostructure et organisation de l'activité langagière des apprenants	89
3.3.2.1. Système de face et rapport de place	91
3.3.2.2. Construction collaborative des tours de parole	92
3.3.2.3. Principe de coopération selon la pragmatique	93
3.4. Le dispositif un contexte d'apprentissage	95
Conclusion partielle	100

<u>QUATRIEME CHAPITRE</u> : L'EXPOSE UNE ACTIVITE DIDACTIQUE ET INTERACTIVE	102
4. L'exposé une activité interactive	103
4.1. L'exposé entre activité éducative et représentation	104
4.1.1. L'exposé une activité régulière en classe de langue	105
4.1.2. La dimension spatio-temporelle de l'exposé.....	106
4.2. L'exposé un contexte d'interaction didactique / authentique	108
4.2.1. Le débat une sous-activité interactive dans l'exposé	109
4.2.2. L'oral dans l'exposé	110
4.3. Description de la situation observée.....	114
4.3.1. La consigne de travail de l'activité de l'exposé.....	115
4.4. L'exposé entre tâche interactionnelle et authenticité.....	116
4.4.1. Approche interactionnelle et tâches sociales.....	118
4.4.2. Réalisation des tâches entre coopération et collaboration.....	120
4.4.3. Réalisation des tâches entre coopération et compétition	122
4.4.4. Les tâches langagières dans le dispositif.....	123
4.4.5. La tâche dans l'exposé.....	127
4.4.5.1. La macro-tâche dans l'exposé.....	128
4.4.5.2. Les méso-tâches dans l'exposé.....	129
4.4.5.3. Les micro-tâches dans l'exposé.....	133
Conclusion partielle	135
<u>CINQUIEME CHAPITRE</u> : RÔLE DU DISPOSITIF DANS LA CLASSE	137
5. Dispositif organisationnel des activités en classe	138
5.1. Description du dispositif de l'activité de l'exposé	140
5.1.1. Modèle de dispositif communicationnel	141
5.1.2. Modèle de dispositif des apprenants dans l'exposé	143
5.1.3. Modèles de dispositif interactif dans l'exposé	144
5.1.4. Finalités du dispositif de l'activité de l'exposé	151

5.2. Compétences et dispositif de l'activité de l'exposé	152
5.2.1. Apport de la compétence discursive	155
5.2.1.1. Micro-fonctions et macro-fonctions de la compétence communicative.....	156
5.2.2. Apport de la compétence culturelle	160
5.2.3. Apport du schéma interactif	164
5.3. L'échec et la réussite d'un exposé.....	166
5.3.1. Le parcoeurisme dans l'exposé	167
5.3.2. Cohésion et cohérence indices de réussite.	175
5.3.3. Apport de l'enseignant	182
Conclusion partielle	183
 <u>SIXIEME CHAPITRE</u> : L'ACTIVITE INTERACTIVE DANS L'EXPOSE	185
6. Apport de la compétence pragmatique	187
6.1. La dynamique interactive des participants	188
6.1.1. Dynamique interlocutive dans l'exposé	189
6.1.1.1. Occupation de l'espace discursif	190
6.1.1.2. La productivité des apprenants	199
6.1.1.3. L'organisation des échanges	200
6.1.1.4. Dialogicité dans les échanges	204
6.2. La place des participants dans l'échange	205
6.2.1. L'enseignant guide et auteur de l'organisation	206
6.2.1.1. L'origine des prises de parole de l'enseignant	210
6.2.1.2. Type d'implication de l'enseignant dans l'activité de l'exposé....	211
6.3. Orientation thématique	212
6.4. L'exposé une activité d'auto-apprentissage et de collaboration	216
6.4.1. Dispositif d'individualisation et de collaboration	217
6.4.2. La dimension spatio-temporelle du dispositif de l'exposé	220
6.4.3. L'exposé entre monôme et binôme	221
6.4.4. Individualisation et collaboration entre dualité/complémentarité.....	224
6.4.4.1. Etude de cas : entre individualisation et collaboration	225

6.4.4.2. Les chevauchements dans la collaboration.....	229
6.4.5. Travail individuel entre objectif/ problématique.....	235
6.4.5.1. L'autonomisation entre simulation et individualisation	236
Conclusion partielle	238
CONCLUSION FINALE	241
BIBLIOGRAPHIE.....	249
LISTE DES TABLEAUX, DES FIGURES, DES SECTEURS, DES HISTOGRAMMES, DES SCHEMAS, ET DES ANNEXES	264
ANNEXES À LA THESE.....	267

INTRODUCTION

La classe de langue accorde autant d'intérêt à l'écrit qu'à l'oral pour l'apprentissage d'une langue. C'est ce qui fait que les recherches dans le champ de l'éducation sont en continuelle progression. L'objectif est celui de donner des réponses aux interrogations qui se posent sur l'origine des échecs des apprenants en classe.

L'étudiant qui entame sa première année à l'université doit être capable de réaliser des objectifs tracés antérieurement (parcours scolaire) lors de son apprentissage. Il a déjà capitalisé, du primaire jusqu'à la terminale, un bon nombre d'heures d'apprentissage. En 3AS (filière Lettres et Langues étrangères) les élèves ont reçu 4 heures d'enseignement de français par semaine, dont des séances destinées à la pratique de l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Leur profil d'entrée à l'université doit ainsi correspondre à celui de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire. Ce profil assurera la mise en pratique de la langue en situation, selon la perspective « actionnelle ». Il est attendu à l'université que les étudiants atteignent des compétences, qui sont langagières, discursives, interactionnelles et organisationnelles.

Ces apprenants, mis en situation d'apprentissage au lycée, doivent être capables de comprendre et d'interpréter des discours et de produire des messages oraux en situation d'interlocution. A leur arrivée à l'université, ils sont donc en mesure de présenter un exposé et d'assurer un débat sur différentes idées, mais aussi d'occuper la place de locuteur et d'interlocuteur, à tour de rôle, dans une discussion.¹

Cependant, l'enseignement du français pose problème à l'université, dans le sens où ces objectifs d'apprentissage sont partiellement réalisés. Notre question de départ est de savoir pourquoi des étudiants de 1^{ère} année LMD, qui ont un tel profil d'entrée², éprouvent des difficultés à l'oral.

¹ Commission Nationale des Programmes : Français 3^{ème} année secondaire février 2006.

² A partir du profil établi par la Commission Nationale des Programmes (2006) pour les élèves de 3 AS, le profil d'entrée des apprenants de 1A universitaire, admet qu'ils ont : acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ; utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ; exploité la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendu ; adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ; produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ; appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.
Objectif Terminal d'Intégration : Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement.

Nos hypothèses pour répondre à cette interrogation remontent aux origines de ces échecs, mais aussi sont celles que nous avons formulées dans notre étude de magistère. À savoir :

- les étudiants n'ont pas été suffisamment entraînés à l'oral. Autrement dit, faute de temps les activités qui portent sur l'enseignement de l'oral n'ont pas été assez travaillées au lycée et au collège ;
- un manque d'intérêt est accordé à l'oral, au collège et au lycée, dans la mesure où l'évaluation sommative et certificative (BEM, BAC) ne porte que sur l'écrit (une focalisation sur des activités qui portent sur la compréhension de texte, sur le travail de la langue et sur la production écrite)
- les activités de production et d'expression orale (débat, exposé, jeu de rôle) n'ont pas permis de promouvoir l'oral ou ne sont pas assez sollicitées en classe ;
- les thématiques des activités qui sont destinées à l'oral n'offrent pas la possibilité à l'allongement des débats et des séquences communicatives.

Dans cette étude nous assurons une continuité de la recherche et nous essayons de trouver de nouvelles perspectives de recherche au profit de l'oral en classe de langue. Toutefois, notre expérience comme enseignante à l'université nous amène à nous interroger sur les différents paramètres qui influent sur le déroulement de l'activité orale. Nous reconnaissons la maîtrise de la langue, mais aussi le fonctionnement de l'interaction qui assure la pratique de cette dernière.

Devant la réalisation de l'activité de l'exposé en classe, nous pensons que l'organisation suivie par les apprenants est un moyen qui permet de répondre aux interrogations sur l'échec de l'oral et de situer les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Une pré-enquête réalisée dans notre environnement universitaire dévoile les avis des enseignants de langue quant à la réalisation des étudiants de l'activité de l'exposé³.

³ Le choix sur une étude des interactions verbales dans le cadre de l'exposé peut apparaître comme étant moins prometteur, dans le sens où cette activité ne correspond pas au profil des exercices qui offrent plus de possibilités à la dynamique interactionnelle, cependant il nous semble que pour une étude qui se donne pour tâche de relever l'échec de l'oral, il revient de porter son regard sur des activités dans lesquelles l'absence de dynamique est éminente.

Ils considèrent qu'un grand nombre d'apprenants se contente d'un travail sur le contenu informatif, au lieu de conduire l'activité vers les échanges interactifs et que le choix thématique des sujets tourne généralement sur l'étude d'œuvres littéraires. L'activité orale finit par se contracter au profit du discours préparé et appris par cœur. Une situation des plus problématiques lorsque nous savons que ces thématiques, même si elles provoquent des prises de parole, elles ne correspondent pas nécessairement à des situations « réelles », auxquelles l'apprenant doit être confronté pour faire face à la société. Ce qui remet en question la mise en perspective de l'approche communicative en classe de langue, par laquelle les apprenants sont placés dans des échanges qui se rapprochent des situations sociales authentiques.

Corollairement, les décisions des apprenants, que ce soit pour le sujet à traiter ou pour la prise de risque, lors des échanges interactifs, sont dues à un certain nombre de facteurs. Il revient de suivre ces pistes de recherches pour situer l'origine de ces prises de décisions, qui apparaît comme un contexte influent sur le déroulement des activités interactives en classe.

Notre recherche se construit, d'une manière générale, sur les origines de l'échec des activités orales en langue française et principalement sur celle de la présence ou de l'absence des interactions dans ces activités.

- devant des activités qui visent l'autonomie par l'implication de l'apprenant dans son apprentissage à travers des situations contraignantes, tel que l'exposé, de quelle manière les locuteurs procèdent-ils pour construire leur apport informatif et amener les interlocuteurs à interagir ?
- qu'est-ce qui fait que les séquences communicatives soient plus nombreuses et plus longues dans certains exposés et pas dans d'autres ?
- jusqu'à quel point le choix thématique peut-il influencer sur la présence ou l'absence des échanges ?

Suite à ces interrogations, c'est une étude sur le dynamisme interactionnel qui nous semble s'imposer. Si le temps consacré à l'oral se voit réduit et les activités orales se transforment en des séances de textes écrits préparés ensuite « oralisés », les échanges interactifs deviennent inévitablement systémiques. Cette manière d'agir annonce des pratiques orales qui sont construites sur des modèles de l'écrit et un espace

interactif qui est voué à n'inclure que des discours stéréotypés contraints dépourvus de toute spontanéité et de toute improvisation.

Cependant ce tableau descriptif de l'activité de l'oral dépend des conditions de réalisation dans lesquelles il se déploie. Autrement dit, nous partons du principe que l'échec ou la réussite du maintien de la communication dans une activité orale est le résultat de l'organisation interlocutive, que suivent ses interlocuteurs, et du contexte immédiat qui est spécifique, dans le cas de notre étude, à chaque exposé. Les travaux des étudiants ne sont pas uniformes et la construction du discours oral, qui se met en place après l'apport informatif, peut correspondre à des séquences conversationnelles qui se produisent en situations sociales réelles.

Une analyse des enregistrements des travaux des apprenants nous permettra de situer ces contextes qui sont d'un enjeu majeur dans le repérage des paramètres influents sur les échanges interactifs.

Objet de recherche

Deux formes d'analyse ont été appliquées pour cette étude :

- sur un premier temps, nous avons décrit l'exposé pour repérer les étapes organisatrices de l'activité.
- sur un second temps, nous avons fait une analyse des structures interactives, afin de comprendre et d'identifier les paramètres de construction des séquences conversationnelles.

L'articulation de ces deux étapes d'analyse nous permettra de repérer la méthodologie suivie par les participants et les conditions de réalisation de l'activité. Il revient de relever :

- les types de sous-activités nécessaires pour la réalisation de l'exposé (recherche, exposition des données, discussion, débat, ...) ;
- les relations interactives entre enseignant/apprenant et entre apprenant/apprenant ;
- la place de l'apprenant comme participant dans les échanges, entre énonciateur, archi-énonciateur ou passif ;

- la présence des indices révélateurs de l'implication personnelle des participants et de la collaboration des différentes parties du groupe (coopération, négociation, co-responsabilisation et partage des tâches) ;
- les différents types de tâches : linguistique, interactive, discursive, etc ;
- la procédure interactive suivie (les techniques et les procédés employés par l'enseignant, par lesquels il apporte de l'aide aux apprenants, pour développer leurs compétences et pour choisir la thématique, par laquelle l'activité évoluera).

Ceci dit cette procédure de repérage se construit selon un cadre méthodologique qualitatif mais aussi quantitatif, afin de considérer la dynamique interactionnelle qui se déploie dans les échanges interactifs enregistrés. Nous aurons à estimer :

- le taux d'implication des apprenants dans l'élaboration et la gestion de l'ensemble des tâches de l'activité ;
- le taux d'implication de l'enseignant dans la gestion de l'activité, plus spécifiquement des séquences interactives ;
- les formes et les modalités d'interactions dans le déroulement de l'activité, vis-à-vis de l'organisation des deux sous-activités conjointes, celles de l'exposition du contenu et de la discussion.

Les résultats obtenus nous indiqueront les différentes modalités qui apparaissent dans le discours, partant de la « coordination des activités, à l'ajustement thématique et à la sélection des moyens langagiers appropriés. » (Pekarek, 1999 : 24). Un travail qui se fait à la fois sur les structures langagières, l'organisation des échanges, la gestion des contenus thématiques et la gestion des relations interpersonnelles, selon une logique interactionnelle.

Pour renforcer cette analyse des outils conceptuels sont empruntés (recherche pédagogique, didactique, psycholinguistique et du domaine technique). Que cela soit pour la description ou pour l'interprétation des données, ces notions nous permettent de comprendre le fonctionnement des actions entreprises dans l'activité et les choix comportementaux et discursifs que les participants sont amenés à faire.

Nous retenons parmi ces concepts ceux de :

- dispositif, qui est un terme emprunté au domaine technique. L'intérêt est porté sur son exploitation, d'abord en tant que procédure élaborée, par laquelle se crée un agencement d'actions organisées, ensuite en tant que système de base de l'organisation des échanges interactifs en classe;
- modèle et processus de communication : suivre les actions entreprises par les apprenants, nous permettra de relever les différents cheminements parcourus, pour faire la reconstitution de l'un des modèles d'échange interactif qui se produit en classe.
- les schémas conversationnels : dans le sens où ils sont la régénération de *structures organisationnelles* qui préexistent déjà lors des pratiques langagières sociales et qui finissent par réapparaître en classe. Il s'agit d'une conception comportementale antérieure, qui est à l'origine de la contribution des apprenants dans les échanges interactifs. Autrement dit, c'est à la base d'un dispositif, qui est une procédure organisationnelle des actions et des décisions à entreprendre à caractère social, que les apprenants construisent des séquences conversationnelles. C'est aussi un renvoi à une situation naturellement développée, qui fût adoptée par des domaines techniques, dont la progression et le besoin l'ont conduit vers l'espace éducatif de la classe.

Ainsi pour un parcours exploratoire, nous serons aussi amenés à réinterroger et à recourir aux différentes conceptions théoriques qui traitent de la question de l'interaction (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Py, 1994 et Arditty & Vasseur, 1999). Ces prédécesseurs, qui se sont intéressés au domaine des actes langagiers, se sont préoccupés au processus discursif, comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières, et à l'acquisition de la L2 dans le cadre des fonctionnements interactionnels.

Ceci dit, les conduites langagières répondent aux conditions spécifiques au moment du discours, mais aussi à l'organisation suivie (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation, etc.) qui forment les échanges communicatifs. Autrement dit, leur mise en pratique répond à des mécanismes socio-interactifs, qui sont des dispositifs d'accompagnements fondamentaux pour l'élaboration des compétences langagières, discursives et interactionnelles.

Dans cette même perspective, nous considérons que les postures qu'adoptent les apprenants, aussi diversifiées soient-elles entre passivité et implication dans l'acte communicatif, sont à l'origine de la création de situations dynamiques en classe. Par conséquent, nous devons nous y intéresser et en tenir compte pendant l'enseignement de langues. Leur analyse permettra de cadrer les différents cheminements organisationnels, qui sont adoptés par un groupe d'apprenants. L'objectif est d'intervenir de manière pertinente sur le choix des tâches à accomplir, ensuite sur celui des stratégies à adopter en classe, corollairement sur le déroulement des activités d'échange interactif dans ces lieux.

Pour atteindre nos objectifs, nous tenterons de répondre aux interrogations que nous nous posons sur l'origine de l'échec de l'oral, plus particulièrement sur celles formulées sur le dispositif approprié pour la réalisation de l'activité de l'exposé en classe de langue.

Plan de travail

Nous commençons dans le premier chapitre par le cadre méthodologique, dans lequel nous reprenons la démarche que nous avons suivie, pour la construction de l'objet de recherche. Cette dernière a un caractère empirique qui emprunte le parcours d'une approche ethnographique. Ce choix est justifié par le besoin de la collecte des données et de la sélection des modalités, qui ont servi notre étude. Nous exposons des points techniques qui vont de la constitution du corpus à son découpage, en passant par sa transcription.

Ce chapitre prend en charge le corpus, que nous retrouvons sous forme de données transcrites orthographiquement en annexe. Celles-ci sont constituées de l'ensemble des activités langagières des apprenants, qui apparaissent sous-forme de séquences⁴ communicatives, relevées lors de la partie observable de l'activité de l'exposé, qui se produit en classe. Dans ces séquences, nous retrouvons celles de l'ouverture, de la partie informative, des échanges interactifs, ainsi que celles de la clôture. Elles ont été enregistrées lors de la réalisation de l'activité en classe, entre les différents participants, qui sont les apprenant-exposants, l'enseignant et les apprenants du Groupe/classe.

⁴ Nous considérons que les séquences communicatives sont constituées de deux tours de parole successifs de deux locuteurs.

Nous nous intéressons, dans le second chapitre, au contexte socioculturel, comme facteur déterminant de la construction des productions verbales des apprenants. Leurs objectifs étant portés sur la transmission de contenus à visée informative, sur l'établissement d'échanges et sur le développement d'une compétence de communication ; c'est-à-dire que la pratique de la langue à l'oral en classe peut être envisagée selon qu'elle soit un objet d'enseignement ou un moyen d'apprentissage. Les interactions de ces derniers en français (langue étrangère) installent des échanges, comme elles peuvent mettre certains apprenants dans des situations d'incompréhension dans la LÉ. Ceci dit, définir la place et le rôle de la langue française en société permet de situer l'origine de ce problème qui se produit en classe.

Nous accordons aussi de l'intérêt aux principales variables exogènes spécifiques à la situation de communication en classe, qui sont la langue et la culture de l'apprenant. Ces dernières, dans le cadre de la réalisation de l'exposé, sont aussi à l'origine des choix des apprenants par rapport aux voies thématiques qu'ils explorent.

Dans le troisième chapitre, en matière d'ancrage théorique, nous parcourons les différents domaines qui sont en relation avec notre objet de recherche. Leur vision nous permettra d'apporter de la lumière sur les hypothèses que nous avons avancées et sur l'analyse à effectuer. Ainsi des mouvements théoriques transdisciplinaires (l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie linguistique, l'analyse du discours, les comparaisons de méthodologies d'enseignement, etc), qui se sont intéressées aux interactions, nous engageront sur des pistes de recherche, qui valideront les résultats de notre analyse. De ces conceptions théoriques, nous nous servirons, tant au niveau méthodologique que pratique, de la conception qu'ils se font de l'objet de l'interaction, mais aussi des concepts et des critères employés pour traiter les questions que nous nous posons.

Il nous paraît approprié de fixer des limites quant au champ disciplinaire à exploiter, sachant que notre recherche nous conduit particulièrement à nous intéresser aux études faites sur les interactions. Cette procédure constitue une étape importante de notre travail de recherche, par laquelle nous espérons expliquer les choix méthodologiques et théoriques que nous avons faits.

Ainsi les interrogations qui suivent sont à l'origine du cadre théorique que nous nous sommes fixés :

- quels cadres théoriques et méthodologiques se sont donné les différents travaux conduits sur les interactions verbales en classe de langue ?
- quelle place l'analyse des interactions verbales occupe-t-elle dans le champ disciplinaire choisi ?
- selon quelles perspectives pouvons-nous analyser ces interactions, spécifiquement celles qui se produisent en classe ?

Ces questions sont des orientations à suivre lors des lectures en rapport avec notre recherche, elles nous permettent de tracer le parcours théorique et méthodologique à suivre. Elles sont, surtout, en constant accord avec nos données et notre problématique. Autrement dit, il s'agit des besoins que nous avons identifiés et qui nous ont conduits à la sélection du champ disciplinaire et des outils d'analyse. Dans ce chapitre, nous avançons une réflexion théorique, en évoquant un certain nombre d'observables. Nous empruntons les définitions de concepts sur la question des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990,1996) pour ôter l'ambiguïté au tour des paramètres sélectionnés.

Dans le quatrième chapitre, nous faisons la description de l'activité de l'exposé, ainsi que les sous-activités qu'elle comporte ; mais aussi, nous abordons les besoins et les tâches réalisés par les apprenants pour développer la compétence communicative.

L'exposé de chaque apprenant se distingue par les objectifs qu'il est amené à réaliser, ce qui constitue la première forme d'organisation à laquelle les apprenants sont confrontés, lors de la construction du plan de leur exposé. Cependant, il arrive que la différence apparaisse aussi à partir des choix des apprenants, à savoir ceux liés à la thématique et ceux liés aux nombre des exposants. C'est au cours de ce chapitre que nous nous apprêtons à faire le constat des similitudes et des différences.

Nous consacrons le cinquième chapitre à l'étude des dispositifs⁵ organisationnels (des actions et des interventions) empruntés par les apprenants. Nous partons de sa

⁵ Nous entendons par dispositif, la procédure et l'organisation suivie par chaque apprenant pour la réalisation de la tâche finale.

définition pour arriver aux modèles et aux stratégies suivis par les apprenants. Ceci dit, nous prenons en considération la représentation schématique commune et la structure organisationnelle qui sont relevées à partir des travaux des apprenants. Le terme de dispositif apparaît, à travers les chapitres consacrés à l'analyse, comme le fil conducteur de l'étude ; c'est-à-dire qu'il permet de parcourir l'ensemble des tâches qui apparaissent dans l'exposé, ensuite il permet de suivre les séquences interactives.

Nous finissons par un sixième chapitre, dans lequel nous procédons à une analyse des interactions des participants. Celle-ci est focalisée sur l'organisation des actes langagiers, dans lesquels nous retrouvons les différentes stratégies interactionnelles empruntées par les apprenants. Ces observables dans l'interaction, nous permettent de relever le taux de contribution des locuteurs dans la construction de la dynamique interactionnelle, afin de repérer leur taux d'occupation dans l'espace interlocutif. Autrement dit, la participation dans l'échange d'un locuteur à un autre varie et c'est le taux de l'implication des apprenants dans l'échange qui finit par déterminer la réussite ou l'échec de l'activité de communication.

Nous nous intéressons dans cette analyse à la structuration de la communication, qui s'effectue selon la circulation de la parole et le découpage des échanges. Elle prend en charge la distribution des places qu'occupent les participants, par rapport à la parole (locuteur ou interlocuteur – passif ou actif) et à sa circulation (attribution de tours de parole, prises de parole spontanées...). Ces modalités ont un impact sur la relation interpersonnelle qui se construit dans l'échange.

Nous portons aussi un regard sur la fonction principale de l'enseignant, qui contribue dans le déroulement des interactions entre les apprenants. Ensuite, nous incluons à l'étude l'analyse des deux séquences de l'ouverture et de la clôture des échanges, qui sont marquées, habituellement, par les interventions attribuées à l'enseignant et qui lui accordent la position dominante. Ceci pour voir si l'activité choisie représente un terrain favorable à la réalisation des interactions en classe, particulièrement à ceux tenues entre les apprenants.

L'analyse des interactions permettra au final de mettre en lumière les modalités de collaboration dans la gestion du discours, en plus de celles des thématiques qui orientent la discussion. C'est ce qui nous permettra de penser à un schéma organisationnel pour les échanges interactifs dans l'exposé.

CHAPITRE I

Construction de l'objet de recherche

Nous avons formé un corpus oral fondé sur le repérage et nous avons fait une description des situations de la communication d'une activité didactique en contexte d'apprentissage.

Notre objectif est d'aboutir à l'interprétation des données, qui nous permettra d'appréhender les échanges interactifs. Sachant qu'une analyse *interprétative* est considérée, selon Mucchielli, comme « une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données » (Mucchielli, 1996 : 182)

Dans un premier temps, nous prenons en considération les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Notre objectif est celui de lui emprunter la technique d'enregistrements audiovisuels et celle de la transcription des échanges interactifs, afin de concrétiser les interactions et de transformer l'oral en écrit. Pour la description, nous lui empruntons l'approche inductive pour l'interprétation des données.

Ainsi pour Mucchielli la spécificité « des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). C'est-à-dire de leur parti pris épistémologique de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (...) qui peuvent être « compris » par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens. » (Mucchielli, 1996 : 183)

Notre intérêt est aussi porté à l'ethnométhodologie, dont l'objectif est de décrire les *méthodes* ou les *raisonnements pratiques* ; autrement dit, les informations sur individus ne constituent pas une donnée préexistante, mais leur fonctionnement est la résultante de l'amalgame de multiples facteurs. Les attitudes des apprenants en classe sont à l'origine le produit d'une construction préalable.

Toutefois, cette étude se veut essentiellement portée sur la pragmatique, comme l'avance Mondada : « d'une part la temporalité de l'événement et son déroulement

séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination, de synchronisation et d'articulation ordonnée du déploiement des activités ; d'autre part les détails observables, mais non imaginables qui rendent disponible et descriptible cet ordre » (dans Sacks, 1984 :183). En fonction de notre objet d'étude, nous conservons les productions verbales telles qu'elles sont enregistrées. L'objectif est de décrire les échanges entre les apprenants et les finalités de leurs productions langagières. Nous prendrons en considération les relations interpersonnelles, l'organisation des structures verbales des échanges et le choix thématique des apprenants.

Auprès du caractère qualitatif, que nous avons choisi d'adopter pour cette étude, nous joindrons d'autres phénomènes à l'analyse, qui sont de l'ordre du quantitatif, linguistique ou conversationnel ; ce sont *indices* révélateurs du degré d'implication dans les activités entreprises par les apprenants. C'est-à-dire que nous incluons à notre étude d'autres formes d'analyse, telles que le comptage du nombre des tours de parole et des interventions, pour obtenir des statistiques fiables.

Également, nous considérons de près l'organisation et la distribution de la parole, la place des participants dans la communication, en plus de l'influence que peut avoir la culture et la langue sur le choix des apprenants lors les situations d'apprentissage, tel un indice sur les origines des actes langagiers d'ordre socioculturel.

Ces données apparaissent sous forme d'éléments explicatifs du déroulement des activités, qui sont en rapport avec notre objet de recherche. Cependant, il reste à ajouter que les éléments non verbaux ne seront pas pris en considération dans notre analyse, conformément aux principes de l'analyse du discours et de l'approche internationaliste de l'acquisition.

1. Recueil des données et constitution du corpus

Le corpus oral conçu à partir d'enregistrements audio-visuels permet d'obtenir des données orales normalisées, ensuite ils sont inscrits selon un codage de transcription orthographique.

1.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé

Pour obtenir les enregistrements qui ont constitué le corpus, nous avons utilisé des dictaphones, que nous avons posés à des distances proches des apprenants, afin de relever les données verbales. Nous avons aussi, mis à la disposition des apprenants, une caméra pour confirmer et compléter les données enregistrées.

Autrement dit, même si notre premier objectif est celui de la collecte des données verbales, les données visuelles sont là comme un recours à certaines interrogations qui peuvent se poser quant à certaines séquences communicatives. Le fait de faire appel à un second appareil d'enregistrement est donc validé par notre objectif, qui est celui d'obtenir des résultats fiables.

Cependant le bruitage, extérieur à la salle, s'est avéré comme un élément parasite, masquant ainsi certains sons et perturbant les séquences enregistrées. Ceci dit, nous sommes parvenue à obtenir 26 enregistrements d'exposés ; mais aussi sur les 28 enregistrements, il n'y a eu que deux d'entre eux qui se sont avérés endommagés et que nous n'avons pas pu inclure à l'analyse et à l'interprétation des données. Autrement dit, il y a 93 % des enregistrements qui sont pris en considération dans l'étude.

L'opération d'enregistrement n'a pas été imposée et certains étudiants n'ont pas accepté d'être filmés, notamment les filles qui nous ont paru réservées ou gênées de se positionner devant un objectif. Leurs réactions, vis-à-vis de l'opération d'enregistrement se sont avérées néfastes pour la collecte de l'ensemble des tours de parole des apprenants présents dans la classe.

Ceci dit, les étudiantes ont maintenu leur refus de l'idée d'être filmée ou enregistrée sur une bonde sonore ; ceci malgré les explications que nous avons fournies quant à l'objectif de la recherche. Les considérations, de certains aspects sociaux et religieux, nous ont semblées, suite aux propos qu'elles ont tenus, comme étant à l'origine de leur réticence.

1.1.1. Organisation de l'espace-classe

Dans le cas qui nous intéresse, le cadre de la classe est déterminé par l'exploitation de son espace libre et de l'emplacement des participants à la communication.

Les données ont été recueillies dans des salles de classe avec deux modèles d'organisation. Nous assistons avec des groupes-exposants qui présentent leur travaux devant des apprenants installés en face d'eux (tel que ceci est présenté dans le schéma A) ; ainsi qu'avec des groupes-exposants qui présentent dans des salles avec des tables placées en forme de U (tel qu'il apparaît dans le schéma B).

Schéma (A): Représentation de la salle de TD1.

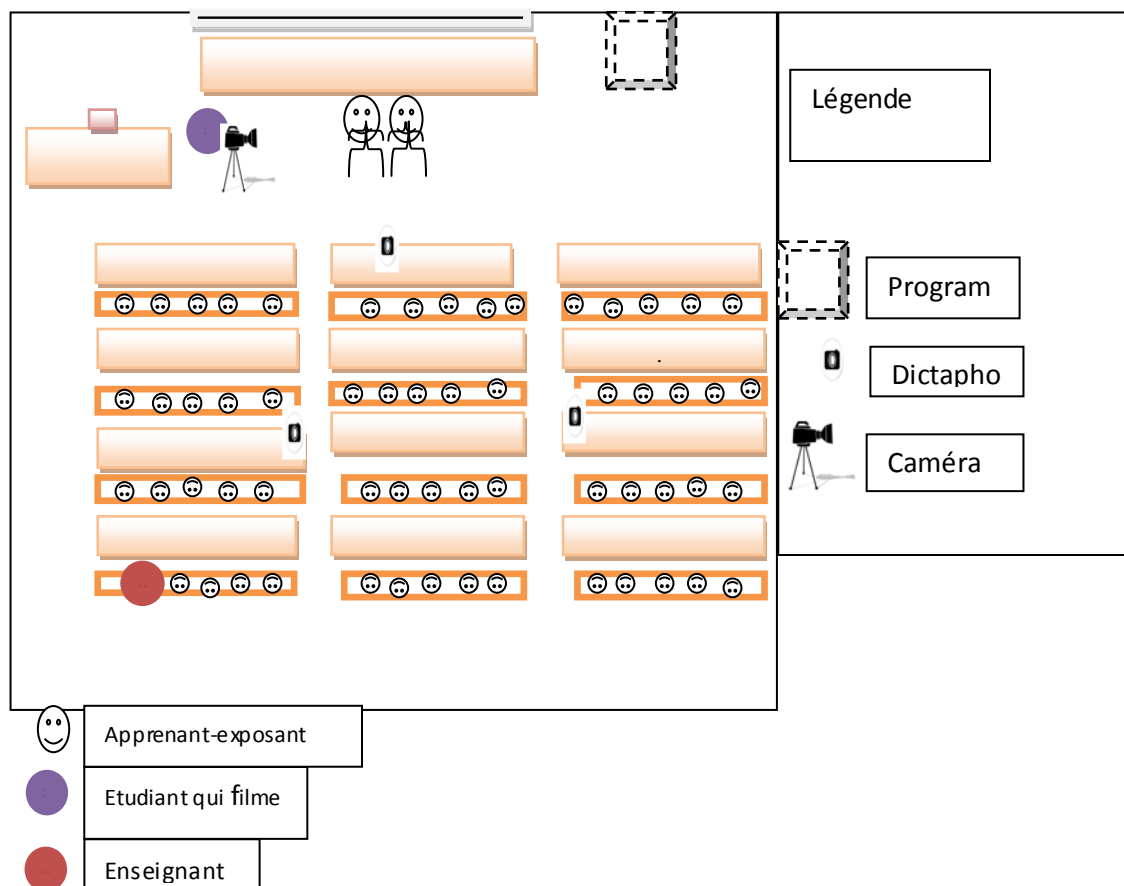
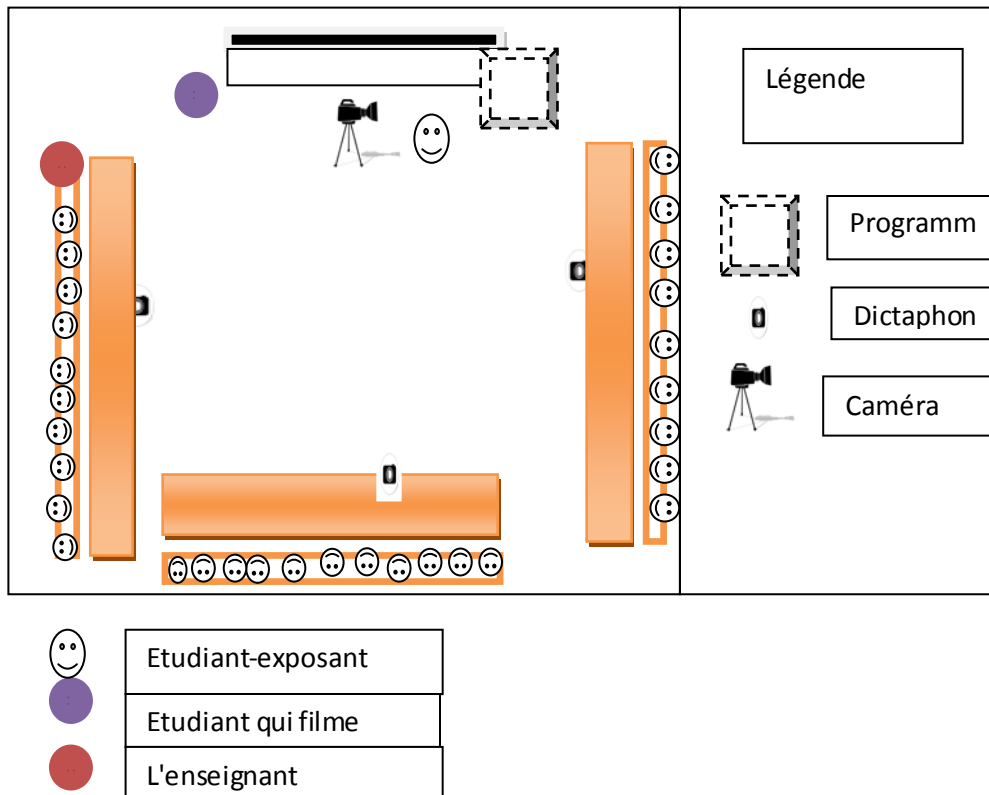


Schéma (B): représentation de la salle de TD2.



À partir de ces schémas l'organisation du matériel didactique correspond à celle d'une organisation courante, à laquelle les apprenants sont habitués à voir en classe. Cependant, il semble que la seconde disposition des tables offre plus de possibilités à l'implication des apprenants du groupe-classe dans l'activité. Ainsi aucun objet ni aucun apprenant n'est mise entre les deux participants, quelque soit la distance, le locuteur et l'interlocuteur se retrouvent face à face. C'est une première forme d'organisation, qui est celle de l'espace de la classe. En plus du fait que l'ensemble des apprenants sont sur le même pied d'égalité, chacun d'entre eux est orienté de manière similaire vers les apprenants-exposants.

L'organisation de la classe est d'autant plus importante que lorsqu'il s'agit d'activité d'échange interactif. Cette mise en place du matériel et cette formation des tables en (U) offre la possibilité de transférer les apprenants d'un espace classe type à un espace classe indulgent. De cette manière, l'enseignant recrée une atmosphère inspirée de situations d'échange interactif social, telle qu'elle se produit à l'extérieur de la classe. D'habitude les participants à la communication, hors de la classe, se

rapprochent et se mettent en cercle, de façon à ce qu'ils conçoivent leur propre cadre et le délimitent par leur positionnement respectif.

Ajoutant au rôle de l'organisation des participants dans l'activité interactive, la prise en charge du matériel d'enregistrement, à savoir l'emplacement des trois dictaphones. Dans le premier schéma, il y a plus de tables, ce qui revient à dire que l'enregistreur risque de ne pas pouvoir absorber la totalité des actes langagiers. Autrement dit, dans les séquences où il y a des parasites, tel que le bruitage, les données formulées par ceux qui sont trop éloignés du matériel risquent de ne pas être enregistrées. Contrairement, aux dictaphones du premier schéma, ceux du second schéma sont mieux positionnés et ont plus de chances d'obtenir plus de données.

Ces facteurs risquent d'influencer la qualité des données, ce qui nous renvoie à certains enregistrements dans lesquels nous détectons toutes sortes de parasites et de bruitages, qui se sont glissés lors de l'opération du recueil des données.

1.1.2. Technique de collecte et rôle des participants

Les activités se déroulent en classe, un contexte ordinaire auquel les apprenants sont déjà familiarisés. L'intervention du chercheur reste le seul élément nouveau, dont le rôle a été identifié par les étudiants comme un élément parasite, et par la suite non habituel à l'environnement courant de la classe. Toutefois, la pression se voit réduite d'une intervention (d'un exposé) à une autre, du moment où les étudiants s'habituent à notre présence.

Ajoutant que, leur participation aux enregistrements, par leur manipulation du matériel, les implique dans l'activité de collecte (Heath, 1997 ; Jordan et Henderson, 1995) ; cette procédure les engage dans l'enquête en tant que participants dans la quête des données. Cette technique, non habituelle, qui inclue de nouveaux participants à la collecte des données, nous semble recommandée pour obtenir des résultats plus importants en nombre et favorables à la prise de parole des apprenants.

Ce procédé conduira vers une minimisation des probabilités de l'échec du travail d'enregistrement, dans la mesure où même ces participants dans l'étude font partie du groupe-classe, auquel peuvent s'identifier le reste des apprenants.

1.1.3. Caractéristiques des apprenants observés

Les apprenants, qui ont été enregistrés au cours de l'activité choisie, sont des étudiants algériens, qui viennent de différentes régions du pays (Est, Ouest, Centre et Sud). Ils sont inscrits en première année licence d'anglais à l'université Abdelhamid IBN-BADIS de Mostaganem. Ils ont suivi relativement le même parcours scolaire et les mêmes programmes, concernant l'apprentissage de la LÉ, du primaire au lycée, de la 4ème année fondamentale à la terminale.

Cependant, l'intérêt de ces apprenants est beaucoup plus porté sur la langue anglaise que sur la langue française. Il revient à dire qu'ils conçoivent leur avenir à travers les études qu'ils sont entrain de mener en spécialité de langue anglaise. Néanmoins, l'évidence nous conduit à ajouter qu'ils sont voués à employer la langue française, après leur parcours universitaire, dans le cadre de l'emploi, ou tout simplement, dans leurs rapports avec les autres dans la société. Il s'agit d'une langue qu'ils sont portés de considérer, compte tenu de son apport dans leur quotidien.

Ceci dit, nous avons fait le choix de travailler avec cette catégorie d'apprenants, au lieu d'une autre, dans la mesure où nous obtenons au final des enregistrements d'apprenants de langue étrangère.

L'intérêt porté à cette dernière est lié aux attentes et aux besoins que peuvent manifester ces apprenants à la langue française ; celle-ci est perçue comme un moyen de communication et un moyen de découverte de la culture, que ce soit celle de la société spécifique à la langue (à travers les œuvres littéraires) ou celle de l'apprenant qui l'emploie (à travers des thématiques qui traitent de sujets sociaux). Ceci dit, ils s'intéressent à sa culture pour un besoin lié aux objectifs de l'activité et finissent par répondre aux objectifs que nous nous sommes fixés d'atteindre, à savoir l'exploitation des séquences interactives pour une analyse des données à partir d'un certain nombre de critères, dont les thématiques traités dans les échanges.

Ainsi, travailler avec cette catégorie nous a permis d'obtenir des données sur des échanges interactifs et sur les modèles d'organisation communicationnelle qui se produisent en classe.

1.2. Présentation des corpus recueillis

Le corpus que nous présentons, a été enregistré durant les mois de mars, avril, mai et juin de l'année 2008. Les apprenants appartiennent à la même tranche d'âge, à savoir entre 18 et 21 ans. Dans ce tableau récapitulatif, nous présentons les modalités de recueil des données pour décrire les situations de communication que nous avons observées :

Tableau 1 : Présentation des modalités de recueil des données

	Tâche effectuées	Durée de la présentation sans le débat	Durée du débat	Durée de la présentation + le débat
Enregistrement n° 01 monôme	- Prof : ouverture de l'exposé - Présentation du thème de l'exposé - E. Ex : Bibliographie de l'auteur - Résumé de l'histoire - Description des personnages - Résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ Explication du titre - prof/ Clôture de l'exposé	3.37 mn	2.23 mn	6mn
Enregistrement n° 02 binôme	- Prof / ouverture de l'exposé - E1/ex : Bibliographie de l'auteur - E1/ ex : Description des personnages - E2/ex : Résumé de l'histoire - Résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants - Débat, opinion, message, avis - prof/ Clôture de l'exposé	4.50 mn	1.50 mn	6.40 mn
Enregistrement n° 03 binôme	- E1 : Présentation du thème de l'exposé/ présentation du titre/ bibliographie de l'auteur - E2 : Description des personnages/ Résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ le message - prof : clôture de l'exposé	3.37 mn	2.12 mn	5.49 mn
Enregistrement n° 04 binôme	- E1 : ouverture de l'exposé / mise en contexte et présentation et exploitation du sujet de l'exposé - Débat : intervention et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants - Clôture de l'exposé	3.45 mn	3.32 mn	7.17 mn
Enregistrement n° 05 monôme	- E1/ ex : bibliographie de l'auteur/ Présentation du thème de l'exposé/	4.41 mn	1.36 mn	6.17 mn

	Description des personnages/ Résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ explication du titre/ le message - prof : clôture de l'exposé			
Enregistrement n° 06 binôme	- E1/ ex : titre/ bibliographie de l'auteur/ biographie de l'auteur/ la moral / le contexte/ les personnages/ le résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ explication du titre/ la moral	4.44 mn	2.44 mn	7.28 mn
Enregistrement n° 07 monôme	- E1/ ex : titre/ biographie de l'auteur/ le résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ relation entre titre et l'histoire	2.16 mn	1.05 mn	3.21 mn
Enregistrement n° 08 binôme	- E1 : biographie de l'auteur/ résumé de l'histoire - E2 : suite du résumé de l'histoire - Débat : intervention et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ le but et la moral de l'histoire	3.00 mn	1.38 mn	4.38 mn
Enregistrement n° 09 monôme	- E1 : titre/ bibliographie de l'auteur/ résumé de l'histoire Débat : intervention et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ Le message	4.17 mn	1.58 mn	6.15 mn
Enregistrement n° 10 monôme	- E1/ ex : bibliographie de l'auteur/ bibliographie/ Titre/ Description des personnages/ Résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ explication du titre/ le message - prof : clôture de l'exposé	3.31 mn	1.34 mn	5.05 mn
Enregistrement n° 11 monôme	Endommagé	/	/	3.41 mn retiré de l'analyse
Enregistrement n° 12 monôme	Endommagé	/	/	3.45mn retiré de l'analyse
Enregistrement n° 13 monôme	- Prof : ouverture de l'exposé - E1/ ex : bibliographie de l'auteur/présentation de l'œuvre/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants - prof : clôture de l'exposé	2.28 mn	0.34 mn	3.02 mn
Enregistrement n° 14 monôme	- E1/ ex : ouverture de l'exposé - E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions	3.01 mn	0.18 mn	3.19 mn

	des étudiants non exposants/ Réponses des exposants			
Enregistrement n° 15 monôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ explication du titre - Prof : clôture de l'exposé	1.32 mn	0.53 mn	2.25 mn
Enregistrement n° 16 monôme	- E1/ ex : présentation et biographie de l'auteur/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants	1.39 mn	1.21 mn	3.00 mn
Enregistrement n° 17 monôme	- Prof : ouverture de l'exposé - E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation de l'auteur/ les personnages - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ les événements de l'histoire/ explication du titre	2.17 mn	1.32 mn	3.49 mn
Enregistrement n° 18 monôme	- Prof : ouverture de l'exposé/ ouverture du débat/ rappel du sujet précédent - E1/ ex : reprise du sujet précédent - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants	1.15 mn	4.35 mn	5.20 mn
Enregistrement n° 19 monôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation et biographie de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire Prof : clôture de l'exposé	3.16 mn	00 mn	3.16 mn
Enregistrement n° 20 monôme	- Prof : ouverture de l'exposé - E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation et biographie de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire	2.57 mn	00 mn	2.57 mn
Enregistrement n° 21 monôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation de l'auteur/ résumé de l'histoire - Prof : clôture de l'exposé	3.58 mn	00 mn	3.58 mn
Enregistrement n° 22 monôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire - Prof : clôture de l'exposé	3.25 mn	00 mn	3.25 mn
Enregistrement n° 23 binôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation et présentation de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ les personnages/ les événements de	3.07 mn	3.15 mn	6.22 mn

	l'histoire			
Enregistrement n° 24 monôme	- E1/ ex : Titre et présentation de l'œuvre / présentation de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ sens du titre/ la présentation de l'exposé	2.56 mn	1.49 mn	3.45 mn
Enregistrement n° 25 monôme	- E1/ ex : ouverture de l'exposé/ Titre et présentation de l'œuvre / présentation et biographie de l'auteur/ définition du titre/ résumé de l'histoire/ le but de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ les événements de l'histoire - Prof : clôture de l'exposé	2.13 mn	0.56 mn	3.09 mn
Enregistrement n° 26 monôme	- E1/ ex : Titre de l'œuvre / présentation et biographie de l'auteur/ explication du titre/ résumé de l'histoire	3.12 mn	0.29 mn	3.41 mn
Enregistrement n° 27 monôme	- E1/ ex : Titre et de l'œuvre / présentation et bibliographie de l'auteur/ bibliographie/ les personnages/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ les événements de l'histoire/ explication du titre/ le but de l'œuvre	4.04 mn	2.34 mn	6.38 mn
Enregistrement n° 28 Binôme	- E1/ ex : Titre et de l'œuvre / présentation et biographie de l'auteur/ les personnages/ résumé de l'histoire - Débat/ Interventions et questions des étudiants non exposants/ Réponses des exposants/ les événements de l'histoire/	2.03 mn	0.50 mn	2.53 mn
Total		80 mn	39mn	2H 6mn et 26s moins de 7 mn 26 secondes (C11 & C12) Ce qui donne un total de 1H 59 mn

Nous retenons donc de ce tableau le nombre de 28 exposés, dont 2 d'entre eux sont endommagés. Nous nous rendons compte du volume de ce tableau, cependant ceci nous a permis de faire la collecte d'un nombre considérable d'informations. Il est aussi assez éminent, dans la mesure où il rassemble un contenu important pour l'analyse du cadre de l'activité. À savoir, un apport d'informations sur la moyenne d'âge des

apprenants, qui est de 18 ans, la totalité des tâches réalisées dans l'activité de l'exposé, dont les plus importantes d'entre elles se perpétuent tout au long du tableau. Mais aussi, nous relevons le volume horaire consacré à cette activité et sa distribution sur l'ensemble des tâches. Cette dernière donnée nous permettra d'établir une comparaison entre les deux parties de l'activité, à savoir celle de la présentation du contenu et celle de l'évolution du débat.

Ces informations sont aussi significatives pour les chapitres qui suivent, sachant que nous serons amenés à en faire part dans l'analyse afin d'apporter plus de lumière à nos écrits.

1.3. Conventions de transcription

Pour la constitution du corpus et pour avoir accès aux données orales, nous nous appuyons sur le mode de transcription orthographique, selon les conventions de transcription du projet PFC (Durand, 2006 : 139-158).

Cependant, nous nous permettons de ne garder que ce qui risque de nous servir dans notre étude. Ce dernier consiste en un simple enregistrement de données orales, qui deviendra par la suite une base de données annotées de façon à assurer son exploitation pour l'analyse.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi, uniquement, une transcription orthographique. Notre but est de faciliter la lecture des données sans pour autant suivre tout le protocole du système de transcription. Ainsi l'« *objectif que nous nous sommes fixé est d'aligner aussi fidèlement que possible les données orales au texte écrit* ». (Delais-Roussarie & al, 2002)

Au niveau lexical, les diverses réalisations d'un mot sont ramenées à leur forme standard en contexte. En revanche, nous n'introduisons pas les éléments lexicaux absents. Ainsi sera transcrit « *Il voit pas ça comme ça* » et non pas « *Il ne voit pas ça comme ça* » avec insertion de « ne » comme particularité de la négation. Il nous revient à dire qu'une transcription est un début d'analyse, dont le souci est de rester le plus fidèle possible au discours enregistré.

Ainsi, nous suivons les conventions de transcription des auteurs cités, qu'ils présentent comme telles :

- Tours de parole et ponctuation :
 - chaque locuteur est désigné par ses initiales, l'enseignant par Prof, l'apprenant par E1, E2, etc. Cependant, s'il y a plusieurs apprenants, nous les distinguerons par E G/C (groupe-classe).
 - il n'y a aucun paragraphe, ni de retour à la ligne.
 - la ponctuation est aussi normalisée, une question est signalée par un point d'interrogation.
 - nous n'utilisons ni le point d'exclamation ni le point-virgule. Rappelant que chaque tour de parole sera maintenu aussi bref que possible pour assurer l'exactitude de l'alignement.
 - Si un locuteur s'exprime longuement, le signal sera coupé par des intervalles réguliers.
 - une pause brève (ou un mouvement mélodique signifiant une continuité du tour) est indiquée par une croix +, une pause moyenne est indiquée par deux croix ++, une pause longue est indiquée par trois croix +++.
 - les chiffres sont transcrits sous la forme graphique.

- Pour les chevauchements :

Selon les conventions de cette transcription, lorsqu'un locuteur parle et qu'un autre se manifeste uniquement par des appréciations en arrière-plan comme *oui*, *non*, *hum*, *pff* ; ces remarques discursives sont ignorées et ne seront pas transcrites.

Cependant, notre travail de recherche est de prendre en considération toutes les interventions y compris un « *oui* » qui a un sens et qui témoigne d'une prise de position, d'un accord, d'une invitation à continuer le discours (continue, je te suis ou continue, pour terminer la suite). Nous ne pouvons pas passer sur cette élocution, elle reste significative et représente un tour de parole et donc d'une intervention.

Si le second interlocuteur interrompt le premier, son énoncé sera mis entre chevrons à l'intérieur du discours de E1.

S'il y a interruption ensuite changement de locuteur, nous l'indiquons par un changement d'intervalle.

Dans les deux cas, l'apprenant, qui est à l'origine du chevauchement, est indiqué par <E sans espace entre les différents symboles.

- Exemple 1 : E1 conserve la parole, malgré l'intervention de (E3)

23] E2 elle était très belle et elle était: <E5 physiquement> oui elle était très belle physiquement elle était très belle XXX

- Exemple 2 : L3 interrompt L1

13] E1 la personne qui agresse ou qui harcèle elle est elle est déjà malade elle n'est pas dans une état normal et elle peut rendre la personne harcelé <E3 c'est dû à des problèmes bien sûr> malade plus tard <E3 c'est dû à des problèmes> bien sûr il y a certains problèmes

- Exemple 3 : E2 interrompt E1 qui garde cependant la maîtrise du tour de parole.

1] E1(...) il participait aux guerres de : aux guerres de : de révolution et il : il est mort il est mort le vingt / vingt trois mars mille huit cent quarante deux, heu, d'une attaque cardiaque <Prof: d'une attaque cardiaque, bien > heu
2] Prof donc maintenant personnages et résumé

Mots tronqués :

La troncation d'un mot sera indiquée par une barre oblique suivie d'un espace.

- Exemple 1 :

32] E1 il introduit son pays durant la guerre mon/ heu la gue/ heu la guerre d'algerie heu son pays la/ + XXX la misère l'indigence

S'il y a une pause à l'intérieur d'un mot, mais que le locuteur, après cette pause, termine le mot sans répéter de syllabe, cela sera indiqué par une barre oblique immédiatement suivie d'un trait d'union.

- Hésitations, bruits, onomatopées :

Qu'il s'agisse d'hésitation ou de prononciation, le son sera transcrit par *euh*. Les bruits seront transcrits et mis entre parenthèses, exemple (bruit *chchchch*).

- Exemple :

E1 (...) il rêve d'être heu riche d'être riche c'est un séminariste heu le curé de son village il envisage il envisage heu le maire de son village lui offre un travail il offre comme précepteur pour ses enfants heu

- Des données para-verbales sont également disponibles : intonation, allongement d'un son, rires, etc.
- Allongement du son ou de la syllabe qui précède : ou :: ou ::: (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
- Passage incompréhensible est traduit par la forme de XXXX

Nous prenons en considération d'autres phénomènes comme la présence de formes linguistiques étrangères à la langue transcrite, sachant que ces étudiants sont des plurilingues. Ils parlent en français, la langue avec laquelle ils doivent exécuter les tâches, l'anglais la langue de leur cursus universitaire et l'arabe qui est la langue maternelle. Une diversité linguistique que nous transcrivons en lettre de l'alphabet français. Autrement dit, leur discours sera inévitablement véhiculé et caractérisé par des productions relevant des trois langues. Si pour la langue anglaise, qui possède une orthographe standard, compatible avec celle de la langue française, pour la langue arabe, nous nous maintiendrons à une transcription orthographique standard, en y ajoutant d'autres normes rédactionnelles, selon nos besoins. Nous incluons la représentation des passages en arabe comme un moyen de fixer les données à analyser. Pour Beguelin (2000 : 211), « une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur ».

Remarque

Dans un souci de transparence et d'honnêteté, quant aux conditions d'enregistrement, nous devons parler de certains phénomènes parasites, comme le bruitage qui a perturbé la réalisation de l'activité. Un bruitage interne à la classe, dû au nombre important d'apprenants présents, est mis en cause. Ceci dit, il est aussi externe à la classe et il s'explique par le mouvement des passants dans les couloirs. Ces parasites, qui témoignent des conditions d'enregistrement, ont fini par perturber le déroulement de l'activité et des échanges interactifs, masquant les actes langagiers et les sons enregistrés.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons décrit le contexte dans lequel les enregistrements ont été réalisés. Nous nous sommes intéressée à l'organisation du matériel didactique de l'activité et au positionnement des apprenants. Deux représentations de la classe sont retenues, d'abord celle dans laquelle les tables sont placées en rangées parallèles, ensuite celle dans laquelle elles sont assemblées en forme de « U ». Ceci dit, dans les deux modèles, l'emplacement des apprenants n'est pas identique et le positionnement de l'apprenant-exposant (le focus) est différent. Reste à savoir qu'elle est la disposition (des objets et des acteurs de la communication) qui est la plus favorable à l'organisation des échanges en classe.

L'implication des apprenants dans l'étude, par leur manipulation des appareils d'enregistrement visent à intégrer l'apprenant dans l'opération de l'enregistrement des données, mais aussi à établir un climat de confiance en classe. En prenant connaissance des objectifs de la recherche l'apprenant se montre plus coopératif et le nombre des prises de parole peut être plus important.

Le corpus recueilli a permis de dresser les différentes tâches que les apprenants ont effectuées, le volume horaire de chaque exposé et la durée des deux phases de l'activité. Ceci nous a permis d'obtenir les premiers chiffres sur le nombre de travaux réalisés, sur le nombre des tâches accomplies (à exploiter dans le chapitre V) ; mais aussi de calculer la durée de chaque exposé et de chaque partie afin d'établir une analyse comparative dans le chapitre (VI).

In fine, le protocole suivi pour la transcription des enregistrements est choisi à partir des besoins spécifiques à l'étude ; c'est-à-dire que nous adoptons les normes qui peuvent être mises en rapport avec les données.

CHAPITRE II

Contexte socioculturel des apprenants enregistrés

Enjeux

Même si l'objet d'étude se focalise sur l'organisation des activités interactives lors de l'exposé, il reste que les indices d'origine socioculturelle nous permettront d'obtenir des réponses sur les choix thématiques des exposés et des séquences interactives. C'est ce qui nous a conduit à nous intéresser au contexte socioculturel avant d'entamer la phase de l'analyse des données.

Ainsi dans ce chapitre nous accordons de l'intérêt à l'impact des *culturels*¹ sur l'apprentissage de la langue, sachant que la culture a un effet structurant sur les attitudes et le choix que peut prendre un apprenant lors de son apprentissage. Que ce soit sur l'image qu'il peut développer de la langue ou sur l'idée d'un apprentissage par cette langue, il est amené à suivre des conceptions qu'il a accumulées tout au long de son vécu. L'apprenant se présente en classe, avec un bagage culturel qu'il a acquis à partir de l'espace social qu'il côtoie. Il s'est donc déjà forgé ses propres idées et opinions sur les sujets auxquels il a été confronté, qui incluent aussi ceux des images qu'il a développées sur la langue. Ainsi il fait la connaissance de la culture de la langue française à partir des idées transmises hors de la classe avant que ce soit à l'intérieur.

Cette culture de la langue, est-elle si étrangère, telle qu'elle est révélée ? De nombreuses images, la concernant, sont déjà intériorisées par l'apprenant bien avant qu'il la rencontre en classe. Ces dernières influent sur la conception qu'il se fait de la culture et sur l'apprentissage de la langue en question. Il s'agit, entre autres, de représentations mentales, qui font que l'apprenant réagit positivement ou négativement compte à l'emploi de la langue.

Ceci dit, faire un travail dans le cadre de l'activité de l'exposé dépend du développement de l'ensemble des compétences de l'apprenant. La compétence culturelle est donc à considérer, si nous avançons que la majorité des apprenants ont opté pour l'étude d'œuvres littéraires d'auteurs français. Ceci dit, l'impact de la culture semble décisif lors de la sélection du sujet à traiter ; autrement dit chaque apprenant manifeste des affinités et un penchant vers divers domaines, mais il est aussi confronté à des

¹ Nous employons le mot culture au pluriel et non pas au singulier, dans la mesure où nous songeons à plusieurs cultures : 1. Culture propre de l'apprenant algérien 2. Culture de la langue française, transmise à travers les ouvrages 3. Culture selon les représentations personnelles, des images qui peuvent correspondre ou non à celles de la culture réelle de la langue.

situations sociales et à un vécu, qui lui est spécifique et qui finit par l'orienter dans sa démarche de la recherche.

Dans ce chapitre, nous parcourons la situation sociolinguistique et socioculturelle des apprenants de l'université de Mostaganem, plus précisément, des apprenants que nous avons enregistrés. Nous nous interrogeons sur les différentes langues qui constituent le répertoire verbal de l'apprenant et sur la place et le rôle de la langue française pour ces apprenants. Ensuite, nous abordons l'impact de la culture, que ce soit celle que possède l'apprenant de la langue ou de celle qui est transmise par cette dernière, en prenant en considération ce qu'elles engendrent comme représentations.

2. Activité communicative de l'apprenant enregistré

L'activité de l'exposé que nous avons enregistrée est destinée à des apprenants qui sont censés avoir reçu plusieurs années d'enseignement de la langue. Ils ont donc déjà été confrontés à des changements de position dans la communication verbale, selon les rôles à adopter dans le dispositif organisationnel de l'activité en question. En classe l'apprenant peut être locuteur ou interlocuteur ; en d'autres termes il peut être spectateur, auteur ou acteur dans les séquences conversationnelles qui se produisent lors des séances de l'oral.

Le groupe-classe est constitué d'apprenants algériens issus de différentes régions de l'Algérie. Nos apprenants possèdent un répertoire assez riche, ils connaissent un minimum de trois langues. Au cours de cet exercice, on leur demande de communiquer en langue française pour un apprentissage de la LÉ, sans procéder à d'autres langues.

C'est un apprentissage qui s'effectue selon une interaction exolingue, puisque c'est une communication « qui s'établit par des moyens autres qu'une langue maternelle (...) éventuellement commune aux participants » (Porquier, 1984 : 18-19). Nous avons constaté que la langue française, employée en classe et en société, n'est pas si étrangère, telle qu'elle est avancée ; dans la mesure où les apprenants l'incluent dans leur parlé du quotidien. Ils l'imbriquent à d'autres codes linguistiques et cela finit par former une langue à la fois sociétale et composée d'un amalgame de langues, constituant ainsi le répertoire verbal de chaque apprenant.

Dans un autre temps, la situation de l'apprentissage détermine la langue avec laquelle ils doivent communiquer. Les apprenants suivent alors un cursus, dans lequel la technique d'expression écrite et orale est aussi enseignée en français. Un cadre qui détermine la langue à employer pour maintenir la communication en ayant très peu recours à la langue maternelle. L'apprenant est aussi tenu de s'abstenir d'employer une autre langue que celle du français durant l'activité (dans le cas de cette étude les apprenants ont une certaine maîtrise de l'anglais et peuvent en faire recours devant des situations-problèmes). Pourquoi ajoute :

« Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue ou la dimension exolingue de la situation dans laquelle :

- les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations² qu'ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (Porquier : 1984)

Plus précisément, les apprenants sont en communication et en « interaction dans des situations de contact entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas la langue primaire » (Behrent, 2002 : 3). Cette définition intègre les situations dans lesquelles des interlocuteurs, de la même langue première, emploient une seconde langue pour communiquer en situation d'apprentissage.

Ces apprenants, qui sont des non natifs dans leur totalité, réalisent cette activité dans le cadre d'échanges interactifs et communiquent en français, langue cible de l'activité. Nous songeons ainsi au fonctionnement de ce type d'interaction, où la langue

² Il s'agit ici des représentations mentales ou pensées, qui pour la Psychologie et l'Ergonomie Cognitive, ce sont des représentations mentales dites internes par rapport aux individus, contrairement aux représentations dites externes que sont les photographies, les images, les spectacles, bref, tout ce qui est extérieur aux individus.

de communication de l'activité n'est pas la L1, mais celle que veulent acquérir les participants de la communication.

Behrent (Behrent, 2007 : 233) parle des méthodes qui sont à l'origine du fonctionnement de la communication intralogotte, devant des situations d'incompréhension dans la langue étrangère. Ceci conduit les interlocuteurs à faire preuve d'« indication, d'anticipation, de négociation de problèmes de formulation et de compréhension ; sollicitation d'aide ; préparation et mise en œuvre d'une solution appropriée. »

Ainsi à partir des propos de Behrent, nous formulons l'idée que lors de situations-problèmes, les apprenants s'entraident dans ce genre de communication. L'objectif des apprenants devient celui d'adopter, dans leurs échanges, un certain nombre de procédés, afin de surpasser la difficulté. Durant les échanges interactifs, ils ont recours à de nombreuses particularités d'un dispositif organisationnel de la communication, qui reposent sur leur coopération et leur collaboration.

2.1.Le répertoire verbal des apprenants enregistrés

Décrire la situation linguistique de l'apprenant, que nous avons enregistré, nous conduit à emprunter à Gumperz (1971) la notion de « répertoire verbal », pour dévoiler les différentes langues dont il fait usage. Pour communiquer, il emploie des codes usuels, avec lesquels il interagit en société. En plus de ces derniers, son répertoire s'enrichit de langues apprises en classe, à savoir l'arabe classique et le français.

La particularité des apprenants que nous avons enregistrés, est leur connaissance de la langue anglaise, celle-ci peut devenir pour ce groupe une langue commune, en plus de celle de l'arabe. Ce qui nous amène à l'inclure dans leur répertoire verbal. Ils l'emploient en classe bien plus que l'arabe et le français et font de cette langue celle de la connaissance et de la communication. Ainsi leurs échanges interactifs dans le cadre de l'apprentissage s'effectuent principalement en anglais, suivi de l'Arabe et du français en dernière position.

Néanmoins, la combinaison des langues apprises en classe et de celles rencontrées en société finit par former le répertoire langagier de l'apprenant.

Cependant, il faut croire que ceci n'est pas une règle incontestable, les répertoires peuvent être aussi nombreux que le sont les apprenants ; autrement dit, la diversité régionale que renferme un lieu comme la classe peut aussi être à l'origine de la diversité des répertoires verbaux³.

Ainsi chaque apprenant possède son répertoire personnel, compte tenu de la diversité linguistique liée aux origines sociogéographiques de chacun d'entre eux ; c'est-à-dire qu'en plus des langues apprises en classe (qui sont : l'arabe, le français et l'anglais), les langues de la société se subdivisent à leur tour en langues spécifiques à une communauté plus restreinte, telle que la langue kabyle.

Nous n'avons pas l'intention de faire l'inventaire des langues sociétales, sachant que notre intérêt dans ce chapitre est lié à un contexte qui se produit en classe. D'autant plus que les apprenants, au cours de leur pratique langagière, pour la réalisation de l'activité de l'exposé, ne font recours en plus du français qu'à l'arabe et à l'anglais.

Exemple 1 : enregistrement n°17

21]	E1	makench <en arabe il n'y a pas de > le but
-----	----	--

Néanmoins, les trois langues apprises en classe durant leur parcours éducatif sont les mêmes sur tout le territoire national ce qui finit par les réunir. Ils connaissent bien les langues suivantes :

- L'arabe standard, première langue enseignée à l'école et qui le reste jusqu'à la terminale. C'est la langue qui occupe aussi la première place, langue nationale et officielle en Algérie depuis l'arabisation. Nous la retrouvons ensuite dans tous les cadres administratifs, dans la mesure où elle est la langue de rédaction des documents officiels.

C'est une langue qui n'est pas employée hors de certains espaces, sa conception non naturelle fait que les apprenants sont confrontés à des situations-obstacles au cours des activités interactives. Cependant, lors

³ Les parcours éducatifs des apprenants sont différents et les variantes qu'ils rencontrent en société diffèrent d'un espace géographique à un autre, ce qui fait que chaque étudiant a son propre répertoire langagier qui est le résultat d'une richesse linguistique constituée par rapport à son passé propre à lui.

des échanges ils en font rarement appel, contrairement à l'Arabe parlé du quotidien (social), qui est surtout employé sous sa forme orale.

Cette langue apprise (l'arabe standard) ne franchit pas tous les espaces, à l'inverse de la langue maternelle qui persiste en classe. Elle se présente comme une langue véhiculaire, qui n'est d'autre que l'amalgame des langues qui sont employées en Algérie : l'arabe standard, le français, le berbère, l'espagnol (et de nombreux dialectes qui sont employés dans les différentes divisions géographiques algériennes).

- La langue française est-elle si étrangère qu'on le suppose, dans le sens où les apprenants y sont confrontés assez tôt, bien avant de faire son apprentissage à l'école. Ils ont déjà employé cette langue au cours de leur parlé quotidien, ils possèdent donc une certaine connaissance. Cependant le niveau de maîtrise varie d'un apprenant à un autre, ce qui risque d'agir sur la qualité des travaux qu'ils auront à réaliser. La maîtrise des apprenants dépend du degré d'aisance que chacun d'entre eux possède de la langue, mais aussi il reste lié à la pratique de la langue, durant le parcours éducatif et hors de la classe.

Pour ces apprenants, qui ont déjà été confrontés au français durant leur scolarité antérieure, cette langue restera présente dans le quotidien de tous les jours, en dehors du cadre institutionnel qui l'abrite. Elle est et elle restera investie dans le commerce, dans l'administration, la publicité, les indications routières ...etc. Elle est aussi présente que l'Arabe dans le cours de la vie quotidienne de l'Algérien.

- À ces langues communes aux Algériens, nous ajoutons l'anglais au répertoire des apprenants que nous avons enregistré. Malgré son absence dans le parlé du quotidien, elle est une langue reconnue internationale ; au-delà du fait qu'elle figure dans les programmes scolaires, elle est de plus présente dans le quotidien des apprenants universitaires, surtout avec la nouvelle technologie et les sites sociaux sur internet. Comme pour les apprenants enregistrés, les groupes sur Facebook se multiplient et pour ce groupe la langue d'expression première est celle de l'Anglais. Pour cette

seconde langue étrangère, les apprenants algériens sont ouverts à son apprentissage, dans la mesure où elle véhicule des représentations positives, langue de savoir et de communication avec le monde extérieur. A l'observation, pour les apprenants elle est bien plus expressive que fonctionnelle. Ils se sont inscrits à l'université pour l'obtention d'un diplôme de licence de langue anglaise, ils ont donc une certaine maîtrise de celle-ci. Cela leur offre la possibilité d'en avoir recours pour communiquer autant que les langues déjà citées. Plus sollicités par eux, ils font appel à des *anglicismes*, qu'ils ne considèrent pas seulement comme un phénomène de mode, mais comme code qui leur permet de dépasser les situations-obstacles.

2.1.1. Le français pour les apprenants enregistrés

Malgré le statut de première langue internationale que les apprenants enregistrés accordent à l'anglais, celle-ci ne fait pas l'unanimité, la langue française semble une langue plus expressive que toute autre langue en Algérie. Sans parler de sa conception en tant que langue du savoir, de l'administration, c'est aussi une langue d'une utilité communicationnelle et fonctionnelle. La langue française fait partie de la langue parlée ; c'est-à-dire que le sujet algérien l'emploie pour communiquer, elle coexiste avec les différentes conceptions de dialectes et d'accents dans l'oral algérien.

Elle est employée au cours de leur parlé, ce qui remet en question son évocation en matière de langue étrangère, des emprunts de la langue française sont intégrés dans l'oral algérien. Nous nous retrouvons devant une langue autre que celles répertoriées par le système éducatif algérien. Elle est à l'origine le produit d'une recherche du sujet algérien à vouloir communiquer et à se faire comprendre par son groupe social. La société évolue et les besoins communicatifs évoluent aussi. L'individu est devant la nécessité d'employer les mots qui peuvent traduire ses pensées. Ce qui fait que le locuteur par le biais de ces emprunts arrive à dépasser les situations-problèmes, d'ordre linguistique, auxquelles il se retrouve confronté.

Ceci dit, nous désignons cette langue par la notion de langue *commune* spécifique à une communauté déterminée qui se manifeste dans l'espace géographique algérien. Ce qui nous incite à reconsidérer le statut de langue française comme langue étrangère pour le sujet algérien, sachant que ce caractère *d'étrangéité* finit par s'atténuer suite aux pratiques quotidiennes de la langue.

Les apprenants n'ont pas choisi d'étudier la langue française, elle est prescrite dans le programme comme langue étrangère. Son apprentissage reste imposé, ce n'est pas un module de choix, il est cité dans le canevas comme module obligatoire. Cependant, malgré la domination de l'anglais, il reste que ces apprenants manifestent une curiosité vis-à-vis du français et de la culture qu'elle véhicule. Nous verrons à travers l'analyse des données que malgré leurs difficultés vis-à-vis de la pratique de la langue, l'observation révèle un nombre éminent d'exposé qui porte sur des lectures d'ouvrages romanesques ; c'est ce qui est communicatif de leur choix et de l'orientation thématique empruntée.

Il semble que les étudiants sont conscients de la valeur de la langue française, qui reste en Algérie d'une importance capitale pour leur intégration dans le monde professionnel. Ils savent que le français bénéficie d'un statut privilégié, c'est donc dans leur intérêt de l'apprendre.

Dans ces conditions, il est aussi nécessaire de considérer les représentations⁴ des apprenants pour la langue française. Celles-ci peuvent se présenter comme un facteur motivant ou démotivant qui finit par engendrer un malaise ou un bien-être de l'apprenant quant à l'emploi du français LÉ.

2.2. L'interculturalité et le processus interactionnel

Nous considérons que les images intériorisées par l'apprenant sur une langue ont un effet considérable sur sa prise de risque et dans son engagement lors de la prise de parole en LÉ. Les représentations que possède l'apprenant ont un *effet structurant* (Pekarek, 1999 : 31), qui est important vis-à-vis de son engagement à vouloir prendre la parole en cette langue et sur la longueur des tours de parole et des séquences conversationnelles.

⁴ Il s'agit de représentations que se font les participants de la communication et qui constituent un caractère autre que linguistique de la langue cible.

Afin de traiter cette question, nous mettons en relation le processus interactionnel et la dimension culturelle de la langue. Autrement dit, la pragmatique, qui a pour objet l'étude des actes de la parole, considère que les imprégnations culturelles que le locuteur accumule ont un effet sur le développement des prises de parole et sur la construction des séquences conversationnelles. L'interprétation des conduites interactionnelles (De Nuchèze, 2002 : 202) est soulevée à partir de reconsidérations de la vision que se fait l'acteur de la communication.

2.2.1. L'interculturalité et le choix thématique des exposés

Pour notre part, les indices liés à la dimension culturelle sont minimes dans la mesure où notre corpus est constitué d'enregistrements d'une activité didactique, dont les séquences conversationnelles sont en rapport avec l'apprentissage. Dans cette étude, il ne suffit pas d'un contexte authentique de pratiques de la langue, dans lequel les locuteurs peuvent s'exprimer de manière délibérée, les productions des apprenants sont conditionnées dans un cadre d'apprentissage. Loin de la subjectivité ils évoluent dans leur élocution selon le thème d'étude et un plan de travail bien déterminé, sans donner suite à des conversations prolongées sous peine de faire du hors sujet. Les apprenants ne font pas référence, au cours de leur élocution de leur avis personnel, quant à l'image qu'ils retiennent de la langue qu'ils emploient.

Il s'agit dans cette étude de la langue française employée comme moyen d'apprentissage véhiculaire du savoir qu'ils partagent avec le reste de la classe.

Néanmoins, il est à considérer que les apprenants laissent apparaître à travers leur choix thématique, quant à l'exposé qu'ils entreprennent de mener, des indices non négligeables pour interpréter la perception qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de la langue française. C'est en cela que notre choix fut orienté vers la possibilité d'accorder à l'apprenant la liberté de mener un travail sur le thème qu'il juge bon de traiter.

Dans le tableau qui suit, nous avançons les différents choix de sujets qui traitent de thèmes d'intérêt général ou sur la lecture d'une œuvre de littérature ou de fiction. Ceci nous permettra d'avoir une interprétation sur les visions que peuvent avoir nos apprenants vis-à-vis d'un travail qui se fait en langue française.

Tableau n °2 : Choix des apprenants du thème de l'exposé⁵

Thème	Référence	Enregistrement	Auteur	Nombre
Sujet d'intérêt général		Enregistrement n°4	/	1
Sujet sur une œuvre	Œuvre de fiction	Enregistrement n°26	- Les Animaux dénaturés, Jean Bruller, Vercors	1
	Œuvre de la littérature magrébine d'expression française	Enregistrement n°1	- Le fils du pauvre, Mouloud Feraoun	3
		Enregistrement n°2	- Le chemin qui monte, Mouloud Feraoun	
		Enregistrement n°12	- La colline oubliée, Mouloud Maamri	
	Œuvre de la littérature française	Enregistrement n°3	- Le rouge et le noir, Stendhal	22
		Enregistrement n°5	- Voyage au bout de la nuit, Louis Ferdinand Céline	
		Enregistrement n°6	- Les âmes mortes, Nicolas Gogol	
		Enregistrement n°7	- La porte étroite, André Gide	
		Enregistrement n°8	- La symphonie pastorale, André Gide	
		Enregistrement n°9	- Boule de suif, Guy De Maupassant	
		Enregistrement n°10	- La chartreuse de parme, Stendhal	
		Enregistrement n°13	- Nana, Emile Zola	
		Enregistrement n°14	Voyage au bout de la nuit, Louis Ferdinand Céline	
		Enregistrement n°15	- Germinal, Emile Zola	
		Enregistrement n°16	- Le procès, Joseph France Kafka	

⁵ L'enregistrement n°11 étant endommagé, nous n'avons pas pu relever le thème de l'exposé.

		Enregistrement n°17	- L'étranger, Albert Camus	
		Enregistrement n°18	- L'étranger, Albert Camus	
		Enregistrement n°19	- Le rouge et le noir, Stendhal	
		Enregistrement n°20	- L'enfant, Jules Vallès	
		Enregistrement n°21	- Le bachelier, Jules Vallès	
		Enregistrement n°22	- Bonjour tristesse, de Françoise Sagan	
		Enregistrement n°23	- Un amour de Swan, Marcel Proust	
		Enregistrement n°24	- Bonjour tristesse, Françoise Sagan	
		Enregistrement n°25	- La peste, Albert Camus	
		Enregistrement n°27	- Au bonheur des dames, Emile Zola	
		Enregistrement n°28	- Madame Bovary, Gustav Flaubert	

Le nombre d'exposés portés sur l'œuvre littéraire française est nettement supérieur à celui des autres thèmes. Nous retrouvons 22 exposés sur les 28 qui ont traité de l'étude d'une œuvre littéraire d'auteur français. Ceci indique que les apprenants ont choisi de traiter des sujets portant sur la lecture d'œuvres littéraires, plus précisément sur celles d'auteurs de la littérature française. De tels écrits sont imprégnés de la culture de chacun d'entre eux, à savoir des documents dans lesquels nous trouvons des traces de la société et de l'époque de l'auteur.

Il nous revient de dire que les représentations des apprenants ont un effet structurant sur leur comportement, mais aussi sur leur décision ; c'est-à-dire que pour eux « langue » rime avec « origine et avec culture ». Nous avançons, que pour les apprenants, l'œuvre littéraire de l'auteur français reste le support le plus approprié à la pratique de la langue et à la découverte de la culture de celle-ci. Ce qui nous amène à la déduction qu'un travail qui doit s'effectuer à partir de cette langue est relativement pensé selon un cadre littéraire, voir selon un cadre littéraire d'auteur d'expression et d'origine française.

Cependant, nous relevons une contradiction vis-à-vis du choix de l'œuvre, qui dépeint une réalité d'un contexte différent de celui de l'apprenant, par son appartenance à une époque, à un espace et une culture spécifique à l'auteur. Les raisons de ce choix, incliné vers l'occident, sont peut-être dues à un besoin de connaissances de la culture de l'autre ou de celui lié à la connaissance de la culture de la langue qui lui est étrangère. Ce qui renvoie aux bonnes aptitudes que peuvent adopter les apprenants vis-à-vis de la découverte et qui dénonce une curiosité de leur part.

Nous devons nous rendre à l'évidence que les représentations sont connues pour être entachées d'images souvent négatives, qui génèrent un comportement hostile quant à l'apprentissage d'une langue qui est étrangère.

2.3.Représentations⁶ au profit de l'apprentissage de la langue

C'est un mélange de sentiments, d'images positives et négatives de la langue française qui se dégagent des visions d'apprenants de la langue française. D'une part, c'est le symbole de la réussite et de l'avenir, l'emblème du rêve pour cette génération, d'autre part, c'est la reproduction d'un tableau assombri par un passé historique. Cette vision, arbitraire et ethnocentrique de l'étranger, est bâtie sur des références et des jugements qui constituent autant de clichés qui opèrent sur l'acquisition de la langue.

Il reste que nous sommes dans un espace d'apprentissage, de sensibilisation, d'éveil, mais aussi dans un lieu de réflexion qui permettra d'apporter un changement à la vision de l'apprenant. L'objectif final est donc celui d'un rapprochement de l'apprenant de la langue française pour un meilleur apprentissage et une maîtrise de celle-ci.

En opérant par un travail sur *les attitudes face à l'altérité linguistique et culturelle*⁷ (Auger, Clerc : préface), cela pourra-t-il permettre de faire prendre une tournure positive aux représentations ? Créera-t-il un environnement favorable qui mettra l'apprenant en confiance, comme une «ouverture ethnique » (Zarate, 1986).

⁶ Par représentation nous désignons les images que possède un acteur

⁷ Pour faire un travail sur les attitudes face à l'altérité linguistique nous voulons parler d'un travail qui doit être fait sur les images que développera l'apprenant sur la langue et la culture de FLE.

Pour Steel et Suozzo « L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est l'aptitude à créer un «terrain commun » (Steele & Suozzo, 1994) dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire. » Autrement dit, généraliser une image de la langue comme étant véhiculaire de connaissances sur la culture de l'autre. Une manière de la reconsidérer tel un moyen de communication, qui permet d'asseoir un système commun de langue selon une culture commune de la langue, construite loin des représentations négatives. Sachant que de telles représentations réagissent sur l'apprenant avec un effet démotivant ou motivant pour l'apprentissage de la LÉ.

Pour situer la nature de la culture nous devons remonter les différentes pistes des besoins spécifiques à ce public, mais avant d'y procéder, il convient de situer la source ou les sources de ces représentations.

2.3.1. L'origine des représentations de l'apprenant sur la langue française

Généralement le choix d'un apprentissage de la langue française est lié à des représentations qui relèvent du statut informel, avant de s'inscrire dans un enseignement avec un programme officiel. Ils apprennent la langue pour l'ouverture sur le monde, le développement et le progrès, ainsi que pour l'impression qu'ils retiennent d'elle comme emprunte culturelle, relative à l'environnement auquel ils appartiennent.

Pour Dabène, les représentations qui sont stéréotypées constituent *le statut informel* (Dabène, 1994, 1997). Autrement dit, pour apprendre une langue, nous devons considérer l'ensemble des critères d'appréciation qui la constitue, à savoir ceux de l'ordre de l'économique, du social, du culturel, de l'épistémique et de l'affectif.

Ces critères sont à l'origine des clichés que nous pouvons nous faire de la langue, mais ce sont aussi des éléments qui sont à l'origine des besoins langagiers. Toutefois, c'est l'affectivité, vis-à-vis de la langue, qui retient notre attention. D'une part, nous retenons des idées d'acceptation et d'admiration de la langue qui permettent de l'interpréter comme le symbole du développement, de la liberté, d'autre part ceux de rejet et de refus de la langue, dite, du colonisateur (Soltani, 2014: 2). Il est à signaler que, même après presque cinquante ans de libération, la réplique de la représentation historique continue d'être perpétuée.

Mais d'un autre côté, nous parlons là d'une représentation qui est vouée à disparaître si nous prenons soin de travailler l'aspect culturel de la langue. La classe de langue devient alors l'endroit opportun pour la remise en question de ce stéréotype. Sachant qu'il s'agit d'apprenants de langue(s), que cela soit pour le français ou l'anglais, ils sont supposés développer un esprit réflexif, qui nous semble, à ce niveau, un des objectifs majeurs de l'enseignement à l'université.

Le cliché de l'étrangéité est le résultat du processus de découverte et de confrontation avec un pays et une culture autre que la sienne (Soltani, 2011 : 457). Il s'agit d'une représentation figée qui peut être valorisante ou dépréciative. Ceci dépend de l'impact socio-culturel de la langue d'origine. Autrement dit, un effet dévalorisant de la langue conduit au rejet de l'autre et à une action de préservation de l'identité de l'individu. Pour Beacco

« Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à des stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. » (Beacco, 2000 : 119)

C'est donc un travail sur *les perceptions schématiques* que propose Beacco de mener sur les représentations. Ceci correspond à notre vision, dans la mesure où nous considérons qu'une prise en charge du *schéma* par l'organisation est une possibilité pour améliorer l'apprentissage en classe ; c'est-à-dire qu'organiser les conduites appropriées et un suivi adapté, permettra à l'apprenant d'intérioriser des indices culturels positifs au service de l'apprentissage. L'apprenant a besoin de connaissances sur la culture de la langue, que la classe doit lui fournir ; ceci afin d'encourager la mise en place d'un processus motivationnel, qui permettra d'intérioriser des images à effet positif sur l'apprentissage de la langue.

Un travail sur le stéréotype⁸ et sur les clichés d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) permettra-t-il de gérer les représentations ? La question reste de savoir de

⁸ Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce que l'objet représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. (...) Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-

quelle manière doit-on procéder pour provoquer le déclenchement un processus motivationnel pour l'apprentissage de la langue française.

Répondre à cette question risque de nous orienter vers une autre problématique que celle que nous nous sommes donnés de traiter au début de cette étude. Néanmoins, nous avons de la considération pour ces formes de représentation, sachant qu'elles peuvent être à l'origine des choix thématiques que peuvent entreprendre les apprenants lors de la réalisation de leur exposé.

2.3.2. Culture de la langue cible et culture ciblée par l'apprentissage du FLE

Les apprenants enregistrés sont des universitaires, ils ne sont plus au stade d'un apprentissage suivi et ils sont en mesure de réaliser des compétences à l'oral comme l'écrit, si nous nous référons aux programmes suivis lors de cursus scolaire. Ils doivent donc développer leur propre autonomie et prendre conscience des objectifs de leur apprentissage.

Pour A. Cain, il importe d'adopter une approche rationnelle (Cain, 1995) pour reconstruire les connaissances préexistantes et remplacer les savoir-faire par des savoirs-refaire, comme le préconise Kherbache (2010). Ce qui ne peut s'accomplir sans commencer par un apport de réflexion sur sa propre culture, un passage obligé pour faire un constat de la culture de l'autre, ensuite pour établir une relation entre les deux cultures. Pour les auteurs du conseil de l'Europe, l'apprenant doit « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels. » (Kherbache, 2010 : 133-134)

Cependant, pour Morla (2009), cette phase intermédiaire, ce passage d'une culture à l'autre, dont l'objectif est de sensibiliser, ne peut être que partielle. Ainsi, pour mieux gérer toutes les attitudes envers l'altérité, il conviendra d'aller au-delà de ces stéréotypes. Ce qui implique une véritable éducation à l'altérité et à l'interculturalité.

stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie.

2.3.3. Le stéréotype entre savoir-faire et savoir-refaire

Le terme stéréotype dans sa définition la plus large consiste en des clichés, qui peuvent être à l'origine de représentations négatives ou positives. Nous nous interrogeons sur la possibilité de travail sur les stéréotypes au profit de l'apprentissage de la langue étrangère. Si les stéréotypes peuvent réagir comme un processus démotivant, ils peuvent aussi être de nature positive et conduire à l'établissement d'images gratifiantes de l'objet de l'apprentissage. La prise en charge de la compétence culturelle par les apprenants permettra de faire partager la culture lors d'un apprentissage de la langue comme objet d'enseignement. A travers les travaux réalisés par les apprenants la langue apparaît comme un moyen de communication, mais aussi un moyen de transmission de la culture, surtout lorsqu'il s'agit de l'étude d'une œuvre littéraire dans laquelle l'auteur de l'œuvre dépeint la société et la culture française. Ce travail d'exposition des données culturelles par l'apprenant finit par ressembler à une reproduction d'un contenu qu'il s'est approprié ; c'est-à-dire que l'apprenant lors de la réalisation de l'exposé est dans la possibilité de refaire un savoir.

Nous nous interrogeons donc sur l'effet de la reproduction du savoir, et sur ses conséquences et sur ce qui risque de limiter la réflexion et la production spontanée des apprenants, au cours des exposés.

Les apprenants ont une image, bien déterminée, qui selon Kherbache, il s'agit d'un *savoir-refaire* (Kherbache, *ibid*) et non d'un savoir-faire. Il ajoute que

« Les apprenants – notamment scripteurs de la langue française écrite (par la suite LFéc) – ne construisent pas effectivement des compétences de production et de création scripturale mais reproduisent, au sens de refaire au mot près, à la phrase près, des textes préexistants, disponibles et déjà-là dans les différents supports accessibles pour leur reprise, leur duplication écrite au sens propre du terme.⁹ »

Ainsi, parler est un savoir-faire qui se développe dès les premières années de l'individu, c'est un « langage [qui] est une habitude technique (al-lugha, malaka Şina'iyya) [...]. Ce sont les habitudes de la langue qui servent à exprimer les idées » (Ibn Khaldūn, 1978 (1377-1402) : 1265). Autrement dit, prendre la parole est un savoir-

⁹ L'auteur fait référence dans cette citation à l'écrit, cependant la description avancée s'applique aussi sur la langue française orale.

faire qui fonctionne selon une procédure technique et qui progresse selon les efforts et les dispositions mises en œuvre par l'individu. Néanmoins, cette habilité à parler se nourrit d'un capital linguistique et culturel collecté dans l'environnement auquel il appartient.

L'apprenant est confronté au français oral bien avant l'écrit, il commence à introduire des emprunts de la langue française dans son parlé avant la scolarité, en société et dans le foyer familial. D'une manière générale, l'apprenant algérien a déjà des pré-requis, et des connaissances par lesquelles il définit le français. A ceci vient se greffer les connaissances citées en classe ; c'est-à-dire un contenu en rapport avec un programme ordonné et des données contrôlées.

Néanmoins, les apprenants se retrouvent cernés par le phénomène de *mimétisme*, dont ils n'arrivent pas à s'en défaire. Même à l'université, ils reprennent les données fournies sans apport personnel. Une situation qui devient une tradition et qui s'applique pour l'écrit comme pour l'oral. Dans les exposés que nous avons enregistrés, nous retrouvons cet effet de mimétisme, les apprenants reprennent la même organisation schématique, les mêmes thèmes, les mêmes données pour finalement aboutir aux mêmes résultats. Autrement dit, ils reprennent un modèle écrit, mais aussi oral, assez fréquent, sur lequel ils s'appuient pour réaliser l'exposé. Dans les chapitres qui suivent, nous verrons qu'à partir des choix thématiques et des réalisations les apprenants spectateurs deviennent *reproducteurs des données déjà transmises*.

Cela nous conduit à considérer cette procédure de travail ; apprendre passera-t-il par l'effet de mimétisme ou par le développement d'un savoir-faire personnel indépendant de ceux qui le précèdent. Autrement dit, imiter pose-t-il problème au développement des compétences, ou plutôt ne peut-il pas servir comme un modèle et un prototype sur lequel s'appuieront les apprenants pour pouvoir développer les compétences langagières visées.

Il arrive qu'un premier problème se situe au niveau d'un manque de savoir-faire, l'apprenant trouve la solution à ce problème dans le mimétisme. C'est sur ce fondement que nous nous permettons de signaler que les productions des apprenants ressemblent, de plus en plus, à des savoirs-refaire, tel que nous le verrons dans le chapitre V (5.7.1).

Cependant, cette reproduction et retransmission des données à un effet sur l'apprentissage, qui peut produire une impression du déjà vu, qui finit par lasser l'assistance. Surtout lorsque les informations sont reprises sans un supplément d'une nouvelle donnée qui pourra susciter leur intérêt, permettre d'accroître les tours de parole et de prolonger les interactions (dans la mesure où le public-classe partage des connaissances communes avec les exposants).

Ceci dit, nous parlerons d'un mimétisme qui n'est pas tout à fait néfaste à l'apprentissage et qui peut sembler tel un modèle sur lequel l'apprenant peut s'appuyer pour entamer son travail. Ceci dit, le volume des interactions n'est pas nécessairement lié à cet effet ; c'est-à-dire que l'origine peut dépendre de facteur autre que celui d'un dispositif d'accompagnement préétabli et commun aux apprenants.

Ajoutant qu'il nous semble approprié que nos apprenants sachent savoir-refaire un exposé pour une création d'une culture commune. Cela permettra de créer un *terrain collectif* fondé sur des connaissances et des données sur la même thématique, au tour de laquelle une communication interculturelle s'imposera.

2.3.4. Communication interculturelle des apprenants du FLE

C'est donc une communication interculturelle qui est préconisée pour un apprenant de langue étrangère. Il doit prendre en considération des aptitudes et des savoir-faire interculturels « pour négocier des « territoires communs » comme pour identifier les écarts et les combler. » (Willes, 2002 : 11). Dans cette communication, il joue le rôle de l'intermédiaire culturel, mais aussi de sélectionneur des éléments de la culture d'origine et de la culture cible.

Pour le CECR cette opération comprend

« la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels et la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées». (CECR : 84)

Si ce passage du cadre est spécifique à un public européen, l'idée d'inviter les apprenants à se rapprocher de la culture de la LÉ et d'être l'intermédiaire entre elle et celle de la langue première permettra de créer un terrain d'entente.

Les aspects socioculturels et psychologiques de la communication interculturelle constituent un élément capital de la LVE. Si cela est assez bien considéré dans l'enseignement des langues, c'est parce que l'étude culturelle permet, de toute évidence, de rapprocher l'apprenant du contexte de la langue et d'alléger le degré d'étrangéité.

Une étude de la culture ou une étude des points qui diffèrent d'une culture à une autre, semble le point de départ pour un enseignement interculturel de la langue étrangère. Hofstede la désigne comme « une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe – ou d'une catégorie - des personnes appartenant à un autre » (Hofstede, 1991). Il s'agit donc d'une automatisation d'un groupe d'hommes qui finira par le distinguer des autres groupes par son appartenance culturelle.¹⁰

Ainsi la négociation, de la « connaissance sociale » ou de la « programmation mentale », des deux cultures, conduira à la création de ce que Kramsch, Buffet et Willems ont appelé une « troisième culture » (Willems, 2002 : 16)

Cette culture nous semble des plus intéressantes pour nos apprenants, qui sont mis à l'épreuve et qui se retrouvent confrontés à un dilemme entre les deux cultures. Il reste la question du comment atteindre les connaissances sociales de la langue étrangère, dans le CECR, les auteurs suggèrent des séjours à l'étranger pour une meilleure connaissance du vécu social, qui permettrait d'établir une ouverture de l'esprit sur les cultures du monde et de la pensée de l'autre, de manière à pouvoir distinguer la différence. C'est à cet égard qu'un apprentissage des LVE par la culture de la langue devient une nécessité, un processus à long terme qui permet de découvrir la richesse de l'autre et de l'appréhender par la communication.

Cependant, à défaut de côtoyer, directement, des locuteurs de la langue cible, il s'agit à présent de trouver le moyen pour atteindre les objectifs interculturels. La réalité vécue est une situation peu convenable pour mettre en œuvre cette idée de la découverte

¹⁰ Cependant, il semble que l'auteur à travers cette citation comprend l'homme comme une personne qui est programmée pour une seule culture, inclure la programmation d'une autre culture risque de poser problème.

de l'autre et de la culture de la langue française, par le rapprochement direct du locuteur natif. Ces points ne sont pas des plus courants ni des plus présents dans les projets et les programmes d'apprentissage de la langue étrangère en Algérie.

Nous verrons, dans le chapitre (IV), que nos apprenants, par leur choix, beaucoup plus accentué sur les textes littéraires d'auteurs français que maghrébins, manifestent cet intérêt à la culture de l'autre, mais surtout à la culture et au bain de la langue cible.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons suivi le fil conducteur de la culture, en le considérant vis-à-vis de l'apprenant, de la culture de la langue cible et de son impact sur l'apprentissage. Ainsi le choix des apprenants, malgré les représentations à l'égard du français, s'est porté sur l'étude d'œuvre littéraire d'auteur français bien plus que sur celle des autres domaines ; mais aussi l'œuvre littéraire reste la référence la plus ciblée pour son apport culturelle et linguistique.

Nous avons tenu à parcourir ce paramètre culturel, dans la mesure où il peut réagir comme un facteur motivant ou démotivant, quant à l'emploi de la langue et par la même occasion à la promotion des échanges interactifs en classe de langue.

Par conséquent, procéder à l'inventaire de tous les stéréotypes nous semble une action des plus intéressantes pour situer l'origine de chaque représentation ; cela souscrira l'étude, par la même occasion, à l'examen de l'état des connaissances culturelles que possède l'apprenant de la langue. Cette action permettra aussi de situer les traits culturels à traiter et les idées à modifier, mais cette opération est trop ambitieuse et demanderait un effort considérable.

À ce stade de la recherche, nous veillons à ne pas faire du hors sujet, sachant que nos objectifs sont ceux tracés auparavant et qu'ils sont plutôt orientés vers l'étude de l'organisation de l'activité de l'exposé et des interactions qui se produisent lors des échanges en classe de langue.

La prise en compte des représentations d'un apprenant, nous apporte surtout un éclairage sur des causes d'ordre subjectif bien plus qu'objectif qu'il peut y avoir sur la

langue française. Ces raisons sont directement liées à l'idée qu'il peut se faire de cette dernière, corollairement à sa pratique en classe et à l'acceptation de son apprentissage.

CHAPITRE III

Ancrage théorique

Compétence communicationnelle

Et critères d'analyse

L'objectif de notre recherche étant d'observer le déroulement des échanges interactifs, d'analyser les conduites langagières d'une activité d'apprentissage des plus employées en classe de langue, mais aussi d'évaluer son apport pour la promotion de l'apprentissage.

Ceci dit, dans ce chapitre nous nous apprêtons à faire une exploitation des données théoriques. Nous envisageons de suivre un développement qui s'annonce du général vers le particulier, vis-à-vis de l'objet d'étude.

Dans un premier temps, nos interrogations porteront sur la compétence communicative visée par l'enseignement de la langue étrangère. Celle-ci sera suivie de la compétence langagière et des compétences développées dans le dispositif de l'activité de l'exposé. Ensuite, nous nous accommodons de consulter les différents avis de chercheurs sur les concepts que nous avons choisi d'exploiter dans les chapitres qui suivent. Nous serons ainsi confrontés à différents points de vue, qui nous permettront d'ôter l'ambiguïté sur des concepts et des critères que nous aurons à exploiter au cours de l'analyse des données.

3. La compétence communicative dans l'enseignement de la L2

Pour traiter des situations de communication, l'apprenant doit développer un certain nombre de compétences qui visent l'apprentissage de la langue. Il s'agit là d'un enseignement de la langue qui est basé sur des objectifs d'un enseignement général, dont l'objectif pionnier est d'amener l'apprenant à interagir par des actions de production et de réception.

La compétence communicative en langues étrangères exige le développement de la compétence linguistique. Celle-ci requiert, de la part de l'apprenant, des connaissances linguistiques pour développer les habilités de compréhension, de productions orale et écrite. Pour les auteurs du CECR « afin de réaliser des intentions communicatives, les apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. » (CECR, ibidem 2000 : 86)

Cependant communiquer en classe de langue inclut d'autres paramètres, en plus de celui de la maîtrise de la langue, d'autres compétences sont donc considérées dans

cette étude. Celles-ci ont un effet dans la construction du discours, à savoir celles qui relèvent de la sociolinguistique et de la pragmatique et qui se développent selon un processus interactif organisé.

3.1. Définition de la compétence de communication

De la linguistique générativiste à l'ethnographie de la communication, la constitution de compétence communicative s'enrichit de composants aussi vitaux pour parfaire son édifice. À la compétence linguistique viennent s'ajouter d'autres types de compétences tout aussi nécessaires au développement de la communication. Nous retrouvons dans *le cadre européen de référence pour les langues* (2001 : 86-102) la compétence communicative spécifiquement langagière qui comprend trois composantes ou sous-compétences :

- les compétences linguistiques qui supposent cinq compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.
- la compétence sociolinguistique
 - « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue, sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes » (CECR, *ibidem* : 18).
- la compétence pragmatique
 - « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (CECR, *ibidem* : 18).

C'est dans une perspective *actionnelle* que les auteurs du CECR envisagent l'analyse des situations de communication. Cette vision est l'effet de la considération qu'ils se font de l'apprenant en tant qu'acteur social. Il est défini en matière d'usager d'une langue, c'est-à-dire qu'il se retrouve devant le fait d'accomplir des tâches d'ordre langagières, qui dépendent d'un contexte, mais aussi de l'atmosphère relative à la

communication. Autant de conditions intérieures auxquelles il est confronté, tel que c'est cité dans le CECR « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, ibidem : 15)

L'acte communicatif est le résultat d'un certain nombre de facteurs qui relèvent de la maîtrise de l'apprenant de la langue, mais aussi qui répond à des contraintes situationnelles. Dans le cadre de notre étude, qui porte sur les interactions, cet acte communicatif, nous amène à considérer les interventions des apprenants comme étant différentes les unes des autres. L'analyse des séquences interactives nous permettra de dénoncer les différentes *formes d'interaction* dans lesquelles nous retrouvons, telles que Pekarek (1999 : 65) les désigne par, les types d'intervention.

Celles-ci sont considérées par Bouchard (1988 : 105-122) dans ces travaux sur la structuration de l'interaction, selon qu'elles se produisent à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Il propose de catégoriser les tours de parole des apprenants, sachant que les réponses aux questions peuvent être contraignantes ou non contraignantes. Selon qu'elles sont le résultat, qui apparaît à la suite d'une consigne ou d'un apport informatif. C'est donc en fonction d'un cadre et d'un contexte que les réponses, les répliques et les tours de parole sont construits.

Cette vision de Bouchard est démonstrative de l'impact des autres facteurs, autres que celui qui est lié à la maîtrise de la langue, dans l'acheminement et l'organisation des contenus et des séquences interactives.

Nous ajoutons que l'apprenant se retrouve devant le fait d'accomplir des tâches complexes, compte au fait de mettre en œuvre diverses sous-compétences de la compétence de communication langagière. Cette compétence

« est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la *réception*, de la *production*, de l'*interaction*, de la *médiation* (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (CECR, ibidem : 18)

Ces activités, qui apparaissent dans l'activité de l'exposé, comprennent les objectifs suivants :

- pour les activités de réception (écouter, comprendre et consulter) et de production (écrire, s'exprimer et présenter), aussi indispensables les unes que les autres pour l'interaction;
- pour les activités de médiation : la traduction, l'interprétation et le résumé.

Ainsi que :

- des activités d'interaction qui incitent à la participation de plusieurs acteurs à l'échange.

Ce sont, ces dernières activités qui nous semblent des plus intéressantes, par rapport à notre objet de recherches. Autrement dit, par l'activité interactive, nos apprenants pourront être confrontés à la pratique langagière. Ceci les conduit à mettre en œuvre un certain nombre d'actions, qui sont à l'origine de l'actualisation de savoirs et de savoir-faire, aussi diverses soient-elles selon la situation de communication qui se présente à l'apprenant.

Nous nous appuyons dans cette recherche sur des études qui portent sur la communication, l'expression, voir la production orale. Nous pensons à identifier la signification des différents concepts, qui risquent de nous servir dans l'analyse. Nous retenons certains termes, tels que les conduites langagières et nous les adoptons en fonction des traditions disciplinaires et des institutions. Ces notions sont prises en compte par de nombreuses recherches, dont l'objectif reste celui de l'étude des aspects verbaux et des phénomènes conversationnels, dont nous citons la régulation des tours de parole.

Dans cette étude, nous avons de la considération pour ces recherches afin de relever les critères conversationnels, liés aux statuts des interactants et aux modèles de communication qui sont développés en classe de langue. Sachant qu'ils nous permettent de distinguer deux sous-ensembles d'études (Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen, 2002 : 17-25):

- des études qui se centrent sur l'analyse de la communication orale à partir de critères conversationnels et ethnologiques, mettant les actions inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage en arrière-plan.
- des recherches qui s'intéressent au statut de l'interactant, qui se trouve face à un locuteur.

Ajoutons à ces deux sous-ensembles, des recherches qui se concentrent sur un objet d'enseignement particulier, dont « le dispositif » qui est censé apporter un effet organisateur des enseignements et des actions menées en classe.

Étant donné que les interactions réalisées en classe de langue permettent de concevoir la possibilité à un grand nombre d'études, nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité et nous limitons notre recherche aux données qui nous serviront dans les chapitres qui suivent. Elles offrent ainsi un large éventail de recherches, dont le champ de la didactique, aussi bien que de celui de la linguistique (linguistique de l'acquisition, linguistique appliquée, pragmatique) et de la psychologie (psychologie sociale), voir à la frontière entre plusieurs champs de recherches.

Néanmoins, il convient de porter un regard sur les recherches qui considèrent la communication à partir de la compétence linguistique, ensuite sur ceux qui associent la communication aux critères conversationnels et ethnologiques. L'objectif est d'aboutir, en fin de parcours, à celles qui entreprennent la communication à partir de la place et du rôle que tient chaque interlocuteur dans la communication.

3.1.1. Compétence communicationnelle spécifiquement linguistique

L'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, ainsi elle constitue une avancée non négligeable par rapport à celles qui sont dites traditionnelles. Les réflexions portées à l'égard de ces dernières sont à l'origine de l'approche par compétence, qui est apparue pour contrecarrer les méthodes d'enseignement anciennes, comme la méthode audio-orale qui s'est limitée à l'apprentissage des connaissances linguistiques de la langue, phonétique, lexicale, grammaticale, sémantique et orthographique.

La compétence visée par l'enseignement était une « compétence linguistique », telle que Chomsky l'a indiquée pour désigner le savoir idéal. Dans la mesure où il est

comme l'unique condition et l'ultime composant que doit posséder un locuteur natif pour la compréhension et la production de structures. La langue est donc déterminée comme un ensemble structuré et un fonctionnement interne. Elle est régie par un système de règles formel qu'il faut impérativement acquérir pour pouvoir communiquer. Elle est donc considérée comme un moyen d'expression de la pensée, qui est limité à un système de règles et à un mécanisme qui explique la capacité linguistique que peut avoir un locuteur.

Par rapport à cette même conception de la langue, nous retrouvons Hymes (1984 : 24) qui considère que « l'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant ».

Cependant, à cette vision chomskienne de la compétence, des avis critiques surviennent, dont l'objet ne renvoie qu'au savoir et qu'à une considération de la langue strictement linguistique. Des questions telles que, est-ce que le contenu linguistique est suffisant en tant que capacité d'apprentissage pour la réalisation de la compétence communicative ? Est-ce que la maîtrise de l'aspect linguistique se suffit à lui-même et permet de développer l'habileté à communiquer ?

Autant de réflexions qui ont engendré une remise en question du contenu à enseigner. Il ne s'agit plus de connaissances conçues pour la conception de structures, mais à cela s'ajoute des considérations pour l'aspect sociolinguistique et pragmatique. Ces dernières s'intéressent à l'usage de la langue, en tant que composantes vitales pour le développement de la communication.

3.1.2. Compétence communicationnelle selon l'ethnographie de la communication

Chomsky influence la direction que prennent les études dans la didactique des langues étrangères. La distinction de Chomsky (voir *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965), entre compétence ¹et performance, provoque une réaction chez Hymes, qui

¹ Par compétence, Chomsky veut parler de la capacité innée du locuteur auditeur, qui est idéale pour former des énoncés nouveaux.

apparaît pour apporter une seconde vision et adopte la notion de « la compétence communicative ». Cependant, il lui est reproché de ne pas tenir compte des aspects sociaux du langage, qui considère que la maîtrise de la langue ne dépend pas que de l'acquisition du savoir linguistique.

En plus de la compétence linguistique, il distingue d'autres paramètres qui sont aussi importants que celle-ci, dont le lien entre les contextes sociaux et les comportements communicatifs. Pour lui «un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (Hymes, *ibid* : 74).

Plus récemment, Cuq définit la compétence communicative comme

« la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq, 2003 : 48).

Il ne s'agit plus, seulement, d'apprendre en situation un système de la langue, mais d'apprendre à communiquer en se référant au code linguistique, aux règles sociales et au contexte, qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier. Cette nouvelle vision, considérée par certains, tel que Galisson, comme un renouveau et la suite normale d'un projet qui vise à atteindre l'objectif que s'était fixé la didactique moderne. Songer à apprendre et à produire des phrases dans une langue étrangère, mais aussi à communiquer par cette dernière. Selon Gallisson,

« on continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le *système* (qui postule une *compétence linguistique*) et *l'emploi* (qui postule une *compétence de communication*). [...] L'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques,

culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation» (Gallisson, 1980 : 14).

Dans cette optique, l'enseignement d'un savoir linguistique "ouvert" ne suffit plus. Dorénavant, la visée de l'apprentissage est la maîtrise de savoir-faire langagiers, qui permettra, dans un second temps, de réaliser des objectifs de communication en connaissance de cause. Il est question aussi de s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et de s'appuyer sur les usages en vigueur dans le contexte, dans lequel la langue est pratiquée.

3.1.2.1. Modèle ethnographique de la compétence communicationnelle

En rapport avec notre objet d'étude, l'ethnographie de la communication a permis de développer l'analyse des interactions langagières, comme une *approche interprétative de la communication*. (Gumperz, 1989)

L'analyse des productions verbales de nos apprenants doit être considérée, pour Blanchet selon certains angles, qui sont²:

- le répertoire langagier, la manière dont l'apprenant procède dans son emploi des différentes langues, selon le principe d'alternance codique et de co-variation linguistique;
- la participation du répertoire langagier de l'apprenant comme *stratégies de communication* ;
- l'effet des diverses variétés langagières dans la construction des cadres culturels, corollairement dans l'interprétation des représentations langagières des langues ;
- la signification de l'emploi de telle ou telle autre langue ;
- l'origine des analogies entre les langues employées.

²Philippe Blanchet parle, dans Cours de Master (2008), d'un modèle et d'une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication.

L'ethnographie de la communication analyse : -la façon dont les interlocuteurs utilisent *diverses variétés d'une langue, ou diverses langues*, au cours des échanges (principes d'*alternance codique* et de *covariation* établis par la sociolinguistique),-comment ces choix participent à des *stratégies de communication*, comment ces choix construisent des *cadres culturels pour l'interprétation* des énoncés et des énonciations, en quoi ces choix sont *signifiants*, quelles *inférences* fondées sur *quels indices* sont effectuées, comment ces modalités d'interaction fonctionnent en cas -fréquents- de *contacts entre locuteurs appartenant à des communautés ethnolinguistiques et sociolinguistiques différentes*.

Des considérations de Blanchet, nous ne retenons que ce qui est en relation avec notre étude et en relation avec la didactique des langues. La situation sociolinguistique algérienne abrite un répertoire linguistique des plus riches, il convient de prendre en charge la présence des différentes variantes auxquelles l'apprenant fait recours.

Il reste qu'une étude du contexte de l'activité interactionnelle ne se limite pas à la conception sociolinguistique, telle qu'elle est avancée dans l'ethnographie de la communication. Ainsi la considération des différents concepteurs de la communication semble nécessaire pour cerner l'objet de la communication, dont la perspective pragmatique, qui rentre en ligne de cause dans la réalisation de la compétence communicative.

3.1.3. De la pragmatique pour définir la compétence communicative

De l'ethnographie de la parole vers une ethnologie de la communication, qui prend pour centre d'intérêt la variation dans l'étude du langage. Ajoutant qu'elle fait de la pragmatique une dimension principale et complémentaire de la linguistique. Dans ce cadre, « sens et syntaxe de la langue ne se laissent pas de définir indépendamment des actes de parole qu'elle présuppose » (Deleuze, Guattari, 1981 : 81). Hymes a aussi envisagé la communication selon une perspective anthropologique et a introduit le langage en acte verbal au cœur de l'analyse sociolinguistique.

Par la suite, des approches théoriques et méthodologiques apparaissent et ouvrent la voie à une pragmatique et à une anthropologie communicationnelle. Des travaux, établissant une relation entre la structure et les fonctions d'un langage en acte, ont vu le jour dans une continuité de la recherche. Nous retrouvons ainsi en France le sociolinguiste E. Durkheim, aux Etats-Unis les anthropologues F. Boas et E. Sapir et en Angleterre B. Malinowski, qui ce dernier avait désigné par « fonction pragmatique » le rôle du langage, décrivant ainsi les actions de la vie quotidienne.

Gumpers, auprès de Hymes (1972), a présenté des paradigmes de recherche dans un ouvrage commun « ethnographie de la communication »³. Ils ont traité de la question du bilinguisme, le multilinguisme, la diglossie, le bidialectalisme, le multidialectalisme

³ Les auteurs consacrent cet ouvrage à l'approche interactionnelle des conduites langagières.

et d'autres travaux de terrain sur l'utilisation du langage par des groupes humains. Ils dévoilent ainsi des axes, parmi lesquels une typologie des situations de langage.

De son côté, Gumpers a posé un axe pour des techniques d'enquêtes sur des dialectes à des études d'usage du langage dans des contextes déterminés, urbain, moderne ensuite social (Gumpers, Ibid : 10-14). Dans ses recherches, nous retrouvons des concepts analytiques, dont nous avons fait l'emprunt de certains d'entre eux, comme «comportement discursif », « communauté langagière», «acte de discours », «variables sociolinguistiques » et « répertoires linguistiques » (Ibidem. : 14-25).

D'un autre côté, Hymes présente un objet d'étude sur la langue en acte, il s'intéresse à son usage et à ses variations dans le groupe. Pour ce faire, il s'appuie sur l'observation et l'analyse des relations entre les usages de la parole, les actes de discours, la parole et les structures sociales. Il dévoile son penchant pour « une linguistique socialement constituée » et considère que « La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés.» (Hymes, 1984 : 20)

Mais aussi, dans une réflexion commune, de Gumpers et Hymes, ils considèrent que la «compétence de communication » correspond à « ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs » et qu'elle renvoie à « une capacité performative ». Cette notion centrale est considérée selon «l'adéquation des messages verbaux à leur contexte, ou leur acceptabilité au sens le plus large» (Gumpers et Hymes, 1972, Préface). Ainsi Hymes, dans son ouvrage « vers la compétence de communication », ajoute que la compétence de communication est

«indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication. [...] L'acquisition d'une telle compétence est bien sûr alimentée par l'expérience sociale, par des besoins, des mobiles et elle se traduit en actions qui sont elles-mêmes nouvelles sources de mobiles, de besoins, d'expérience » (Hymes, 1984 : 74).

L'opposition de Hymes pour l'approche chomskienne se ressent au niveau de la position qu'il prend devant la distinction entre langue et parole, mais aussi entre la compétence (la connaissance implicite de la structure de la langue et un système intériorisé de règle) et la performance (les processus d'encodage et de décodage).

À partir de ces lectures nous nous rendons compte que, la perspective ethnographique ou sociolinguistique est centrée sur des descriptions empiriques, sur une description des usages d'une langue, des situations et des réalités effectives. Selon Hymes,

« Chomsky propose non une théorie de la compétence, de la performance et de l'usage créatif de la langue, mais une rhétorique sur ces termes. C'est une rhétorique de la métonymie, de la partie pour le tout. Dire " compétence " mais entendre "grammaire " ; dire " performance " mais entendre " réalisation psychologique " ; dire "créativité" mais entendre " productivité syntaxique". A quoi on peut ajouter : dire " appropriation " mais ne pas l'analyser du tout, car l'appropriation est une relation et l'autre terme de cette relation c'est le contexte social, dont Chomsky évite l'analyse » (Ibid : 125-130).

Tout comme Hymes, chomsky ne prend en considération que l'aspect linguistique dans son analyse. Contrairement à eux, d'autres, tels que Deleuze et Guattari, considèrent que la linguistique est limitée « à des constantes phonologiques, morphologiques ou syntaxiques, rapporte l'énoncé à un signifiant et l'énonciation à un sujet [et qu'elle] rate ainsi l'agencement [en renvoyant] les circonstances à l'extérieur, ferme la langue sur soi et fait de la pragmatique un résidu » (Deleuze, Guattari, Ibid : 95-109).

D'autres domaines ont contribué à l'adaptation de la « compétence de communication », notamment ceux de l'acquisition du langage et de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, nous assistons de plus en plus à une focalisation des études qui se fait sur les besoins de l'enfant et de l'apprenant. (Hymes, ibidem : 18-19)

3.1.4. Pour un modèle de la communication en didactique des langues

Les grandes lignes pour l'apprentissage de la langue sont tracées, dans lesquelles nous retrouvons les différents aspects de la langue, à savoir le développement de la compétence linguistique selon un contexte socioculturel déterminé. Cependant, il reste à trouver le moyen de l'organiser et de déterminer le modèle à suivre durant les activités de communication. Pour ce faire, la didactique des langues s'est inspirée de recherches effectuées dans les domaines des sciences humaines, qui ont pris comme objet d'étude le fonctionnement de la communication.

Comme premier modèle, que nous avons à avancer, celui du « codage et du décodage » selon le schéma de communication de Jakobson (Jakobson, 1963 : 213). Un schéma dans lequel nous retrouvons les différents composants et participants à l'acte communicatif. On lui reproche sa simplicité qui n'est plus d'actualité, sachant que la communication langagière est considérée comme un acte complexe dans lequel d'autres éléments, que ceux déjà cités, sont à considérer.

Dans le cas de notre recherche, les interlocuteurs ne sont pas des locuteurs natifs et ils font usage, lors de leurs échanges, de plusieurs langues. Ainsi la conception de « la non nativité » de nos apprenants finit par nous conduire à rappeler la spécificité de nos interlocuteurs. Ces derniers ne sont pas toujours des natifs, chose qu'il faut considérer compte à la diversité des contextes d'apprentissage. L'observation de situations actuelles de communication informe d'une nécessité de remise en question du schéma et de la reconsidération des éléments qui le composent. La communication langagière ne se limite plus qu'à un mouvement de décodage et d'encodage, mais au-delà de cet exercice, la condition de communication est en constante évolution avec celle des réflexions apportées par l'individu dans ce domaine.

Par la suite, d'autres recherches sur la communication sont apparues et ont permis de revoir le schéma de la communication. Ils ont avancé d'autres modèles que celui donné par Jakobson. Nous comptons aussi les travaux de l'école de Palo Alto, dont l'initiateur est G. Batson auprès de P. Watzlawick, qui ont poussé la recherche dans ce domaine et ont avancé une nouvelle conception de la communication. Elle inclut une

approche systémique, qui s'appuie sur la théorie de la communication et sur la relation entre les individus.

Les membres de cette école ont travaillé sur les dysfonctionnements de la communication à l'intérieur d'un système, au cours des relations humaines. Ils avancent l'idée qu'il est impossible de ne pas communiquer (Watzlawick et *al.*, 1972 : 48), c'est-à-dire que la communication est présente avec l'individu dans son verbal, son non verbal, son comportement et même dans son silence. Selon Fornel « la communication est, pour ces auteurs, un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : parole, geste, regard, mimique. La communication est un tout intégré où la distinction verbal/non-verbal n'a pas de sens ». (De Fornel. M, Léon. J, 2000 : 138)

Ils présentent deux situations, dans la première situation ils considèrent que dans la mesure où l'homme a un comportement, il est systématiquement communicatif. La seconde situation est aussi rationnelle que la première, si *tout comportement engendre du sens*⁴ même sans être un participant dans l'activité communicative, il y a tout de même communication (le silence et l'inaction sont des comportements). En plus du fait qu'ils considèrent que l'interaction est porteuse de communication, telle qu'ils l'avancent dans leur axiome.

Ajoutons à la conception que se fait cette école de l'interaction et de la communication, l'apport de l'ethnométhodologie, pour la compréhension du fonctionnement de la communication chez les individus. Son précurseur H. Garfinkel s'est intéressé à la description des méthodes (de production et d'interprétation de l'interaction sociale) employées par les individus dans leur communication.

Ce groupe de sociologues étudient la communication dans la société et avec des acteurs sociaux. Ils sont arrivés à l'idée que la réalité sociale est le résultat des interactions qui se produisent par les individus. La communication a besoin, pour ce faire, d'un locuteur et d'un interlocuteur, qui permettent dans leur ensemble de produire les échanges interactifs. Néanmoins, elles peuvent apparaître sous l'une des deux formes, la première avec une production de phrases de la part du locuteur et de

⁴ Cette réflexion qui est à l'origine du premier axiome de l'école de Palo Alto. Voir VION, *Op.cit.*, p. 18

l'interlocuteur, la seconde n'avance que le locuteur producteur, l'interlocuteur reste un acteur passif, qui ne participe que par la réception.

De cette ethnométhodologie est née l'analyse conversationnelle, un courant qui partage les options principales de son aïeul. Sacks⁵ qui en est le précurseur, auprès de Jeffersson et Schegloff, s'est intéressé aux formes et au déroulement des conversations et il a abordé dans ses études les actions entreprises pour *commencer* et pour *terminer* une conversation. Ce groupe a aussi exposé des concepts (interaction en classe, entretiens thérapeutiques, entretiens d'embauche, débats radiophoniques, etc.) et les méthodes qui lui sont propres.

Les recherches de l'analyse conversationnelle ont aussi porté sur les procédures employées pour les tours de parole et les tours successifs des différents co-participants.

« Elles ont proposé des principes d'enchaînement séquentiel des tours de parole qui rendent compte de ce que le transfert de tour est réalisé, dans les conversations ordinaires, par un chevauchement minimum entre les deux tours de parole et par l'absence de silence à la jointure des deux tours, ce qui semble indiquer que les interlocuteurs n'ont pas pris leur tour de parole à l'aveuglette mais qu'ils ont obéi à des règles précises. » (De Fornel. M, Léon. J, 2000 :147)

Dans cette continuité, nous retrouvons Goffman (dont Sacks et schegloff ont été les élèves), qui s'est engagé dans une critique vis-à-vis de l'analyse interactionnelle (Goffman, 1987). Il considère qu'il ne peut y avoir interaction sans ses rites, qui sont les règles socioculturelles d'interaction. Ainsi il compare la conversation à une scène de théâtre, pour lui les individus sont à l'intérieur d'une situation globale et sociale. Ils font de la figuration et jouent des rôles par rapport à la situation dans laquelle ils interagissent.

Ces rôles, que nous retrouvons dans des interactions sociales, sont des stratégies conversationnelles que nous pouvons aussi percevoir en classe. Un certain nombre d'exercices interactifs qui se produisent lors des apprentissages mettent en scène les

⁵ H. Sacks rencontre Harold Garfinkel, le fondateur de l'ethnométhodologie, dont il va subir l'influence. Il entreprend ensuite des études de sociologie à Berkeley et devient assistant de sociologie et d'anthropologie en 1963 à l'UCLA en compagnie de Garfinkel.

apprenants et les conduisent à interpréter des rôles. L'exercice du jeu de rôles permet aux apprenants de s'imprégner d'un personnage, mais aussi dans le cadre de l'exposé l'apprenant s'habille du rôle de l'enseignant en se plaçant en face des autres apprenants. Il acquière ainsi une certaine autonomie en se mettant en position d'interactant.

3.1.5. Interaction et autonomie langagière de l'apprenant

Entre autonomie et interaction un rapport étroit de continuité et de complémentarité se construit. Si l'interaction est la pratique du locuteur face à son interlocuteur, selon un mouvement d'échange, de coopération et de négociation de l'objet de communication, l'autonomie langagière est l'action d'accomplissement, individuelle ou en collaboration, des tâches communicatives, dans un cadre interactif et en fonction d'objectifs déterminés.

Pour Holtzer (1993) trois catégories d'interactions communicatives sont à distinguer:

- la *communication-reproduction*, qui s'appuie sur la mémorisation et la récitation de textes ou de dialogues, à travers des actions de répétition de modèles donnés (que ce soit par l'enseignant ou par la bande magnétique).

Ce type de communication peut être considéré comme une première étape vers l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. C'est cette étape qui correspond à la première partie de l'activité de l'exposé, où l'apprenant se doit d'accomplir l'ensemble des actions citées auparavant. S'il s'agit, par exemple, d'un exposé sur une œuvre littéraire, nous retrouvons des tâches de mémorisation des actions, de l'histoire, etc. l'objectif est de répéter le modèle donné par l'enseignant ou celui sur lequel le groupe d'intervenants s'est mis d'accord. Ensuite, ils leur reviennent d'interpréter des rôles spécifiques à l'activité, que nous aurons à découvrir dans les chapitres (V) et (VI).

Autant d'actions qui l'amènent à épouser différents rôles, qui lui donnent l'opportunité de se mettre en scène et d'adopter une posture autonome.

- la *communication semi-dirigée*, que nous retrouvons dans des exercices de reformulation, de construction de dialogues, etc. L'apprenant, toujours guidé par l'enseignant et les supports, est amené à faire preuve de plus d'initiative et

d'imagination. Il n'est pas encore en situation de communication authentique ou spontanée.

– la *communication autonome*, qui amène l'apprenant à se prendre en charge et que nous retrouvons dans des activités telles que le jeu de rôles, le débat, l'exercice de créativité, l'enquête, etc. À ce stade, les activités sont plus libres ; l'apprenant peut prendre l'initiative de la parole, il s'exprime librement pour répondre à ses besoins d'expression. Il est donc le véritable auteur de ses productions verbales.

L'apprenant dans l'activité de l'exposé est aussi en communication semi-dirigée, le rôle de l'enseignant est déterminé comme gérant de la communication. Cependant, le déroulement et l'exécution des tâches sont censés être accomplis par lui, chose que nous aurons à constater dans les chapitres qui suivent.

À noter que Holtzer n'a pas évoqué, dans cette typologie, la *communication organisationnelle*, qui a pour rôle d'orienter et d'accompagner le reste des communications. De l'ordre des conduites langagières directives ou plus impliquées dans la négociation et la coopération des séquences conversationnelles, elle est présente au cours des interventions des apprenants dans la réalisation des tâches et des activités langagières. Sachant qu'elle est classée dans l'ordre des interactions didactiques, mais aussi qu'elle est à l'origine du conditionnement des interventions de locuteurs face à un interlocuteur.

La pragmatique complète l'apport des autres disciplines en décrivant le fonctionnement de la langue en interaction.

3.2. Un modèle pour l'interaction d'inspiration pragmatique

La linguistique est jugée insuffisante, sachant que même si les didacticiens l'ont prise pour point de départ, en considérant que le discours est dans un premier temps une unité linguistique, il est aussi le résultat d'une succession de structures qui apparaissent dans un contexte d'énonciation. Cela inclut que chaque situation devrait être analysée selon les conditions dans lesquelles elle apparaît.

Les travaux en didactique des langues s'inspirent, ces derniers temps de plus en plus, de l'analyse du discours. Zajac propose un nouveau modèle d'enseignement /apprentissage dans lequel il privilégie le discours. Ce modèle part du principe que la communication n'est pas que la somme de structures linguistiques, mais il inclut les formes de discours (ou genres discursifs)⁶, propres à une situation de communication donnée (Zajac, 2004).

Dans cette même optique, Wold cite les rôles et les positions sociales des interactants que nous retrouvons au cours d'une interaction. Il parle aussi de stratégies d'élaboration du discours et des conduites discursives qui sont différentes d'une paire à une autre, mais aussi d'une classe et d'un contexte à l'autre (Wold 1978).

La langue est perçue comme un moyen de communication, dont l'outil principal est le discours (Garric. N et Calas : F, 2007). Ainsi le rôle de la pragmatique est de déterminer le sens et les intentions du locuteur au cours du discours. Ce dernier est considéré, avant tout, comme un sujet social et un participant à une communication face à un interlocuteur. Les deux sujets partagent une histoire conversationnelle commune, qui selon Maingueneau (1987), est un élément à exploiter pour l'interprétation de l'échange interpersonnelle.

Ainsi pour Vion, « les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel. L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage » (Vion, 2000 : 19).

L'interaction est aussi importante pour la didactique des langues étrangères en ce qu'elle permet, selon Pekarek, de « spécifier les composantes proprement interactives des compétences langagières et ainsi aider à mieux comprendre les difficultés communicatives concrètes des apprenants » (Pekarek, 1999 : 10). Ainsi pour Pekarek,

⁶L'apprenant est censé connaître et bien employer les différents genres discursifs, tels que la description, la narration, l'argumentation adaptant, de cette manière, les macro-fonctions mais aussi les micro-échelles du discours, dont l'histoire, l'anecdote, la plaisanterie.

l'apprenant pour accomplir son rôle d'interactant et de participant dans le discours, il doit

« prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier les thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre dit ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. » (Vion, Ibid : 10-11).

A ceci, le *CECR* avance ce modèle d'enseignement/apprentissage des langues comme une des compétences pour la pratique de langue et dont les interlocuteurs doivent disposer. Sachant qu'elle est nécessaire en ce qu'elle permet à l'apprenant de construire des énoncés cohérents selon une thématique, une cohésion et des rapports logiques.

3.2.1. L'interaction comme objet de l'analyse conversationnelle

L'objet de l'analyse conversationnelle est le discours dans des situations interactives, en plus des accomplissements pratiques ordonnés, qui se concrétisent par le moyen des tours de parole. C'est au cours d'actions *réiproques*, d'actions d'échange et de communication que l'interaction se réalise. Pour Bakhtine, qui considère que « l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue » (Bakhtine, 1929-1977 :134) il s'agit d'action qui implique la volonté de prendre en compte toutes les dimensions citées auparavant.

Ajoutant qu'en sociologie, nous retrouvons l'interactionnisme symbolique de Mead (1934) et de Goffman (1974), la sociologie de la vie quotidienne, l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967) et enfin les tenants de l'analyse conversationnelle qui s'inscrivent dans la droite ligne de l'ethnométhodologie. Ils considèrent que, les activités sociales sont accomplies dans le cadre des échanges interactifs, selon une organisation et un ordre social. Pour Mondada c'est « au fur et à mesure des analyses, la conversation a été définie comme un lieu constitutif de la sociabilité, de la socialisation, de l'acquisition du langage et du maintien de l'ordre social » (Mondada, 2001 : 112).

Dans cette même perspective, Gilly, Roux et Trognon (1999) considèrent l'interaction comme le lieu de négociations, d'enchaînement illocutoires et du processus conversationnel qui engendre les activités et le progrès cognitifs. C'est ce qui enregistre l'interaction au cœur de l'analyse des conversations.

Cependant, nous retrouvons d'autres sources d'inspiration, notamment les travaux sur la dimension énonciative de Vion (1992) et de ceux d'Adam (1999) sur la dimension séquentielle, qui intéressent l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994) et l'analyse du discours (Roulet, Fillettaz et Grobet, 2001).

En considérant que les interactants, dans les séquences conversationnelles de l'activité de l'exposé, se présentent par deux ou plusieurs participants, de ces séquences résultent des activités communes d'échanges interactifs entre les participants à la communication. Nous retrouvons, dans le cadre de notre recherche, des propriétés discursives/ interactionnelles qui apparaissent dans les séquences conversationnelles. Elles sont constituées des interventions de l'enseignant, désignée par (E), apprenant-exposant (A Ex) et de l'apprenant (A).

Les séquences d'interaction sont le résultat d'une relation de productions conjointes et des actions qui sont déployées dans le but d'établir une compréhension mutuelle du sens. Elles répondent à des règles de communication spécifiques à l'activité interactive en question. C'est-à-dire que cette activité qui se déploie à un moment donné se concrétise dans un cadre déterminé, mais aussi selon les interlocuteurs en question. Autrement dit, les productions entre apprenant et apprenant diffèrent de celles qui se déploient entre enseignant et apprenant. L'objet de l'interaction change de temps et la structure de l'action diffère. Sachant qu'ils sont des critères discursifs internes, qui rentrent en ligne de cause dans la réalisation des séquences conversationnelles, selon une tâche communicative distincte.

Des études menées sur l'organisation de la conversation ont permis de classer différents niveaux de l'organisation de la conversation. Ce qui inclut qu'il y'a une prise en considération du dispositif organisateur, tel qu'un procédé indispensable pour une distribution fine des formes d'organisation des échanges interactifs.

Les recherches dans le domaine sont centrées sur le repérage des formes interactionnelles qui permettent de créer cette ambiance interactive dans la classe.

Cependant, une diversité d'objets didactiques semble être mise en relation avec les obstacles qui troublent l'acquisition.

Selon Thévenaz-Christen ces problèmes sont liés à :

- l'asymétrie des interlocuteurs de l'interaction (expert/novice ; enseignant/élève) ;
- la part de négociation intersubjective (dans la coordination et l'échange) ;
- le caractère situé des activités (l'objet de l'échange est en rapport avec le contexte) ;
- le statut des objets à apprendre, qui interviennent de manière incidente au cours des interactions, puisqu'ils ne sont pas prédéfinis, ni pré-délimités.

Une autre position semble toutefois s'esquisser, celle de Cicurel qui place l'analyse des interactions en classe à la croisée de la didactique des langues. C'est ainsi qu'il a introduit la dimension institutionnelle et l'analyse du discours. Il avance que «c'est à dessein que je maintiens les deux termes : le discours de la classe n'est pas seulement interaction – régulation des échanges, tours de parole, etc. –, il est aussi tradition de transmission du savoir, rituel propre à une communauté, dispositif de persuasion et, à ce titre, il relève du discours » (Cicurel, 2001 : 203). Cicurel considère que l'interaction en classe n'est pas suffisante, le dispositif de transmission est aussi important, dans la mesure où il relève des modalités de transmission du savoir.

3.2.2. L'interaction à visée fonctionnelle

Nous partons de la conception que *tout discours est une construction collective* (Scheggloff, 1999). Cette idée émise par Scheggloff, qui a défini le discours, y compris le discours oral, comme une construction commune, nous semble des plus appropriées, pour nous pencher sur la manière la plus adéquate qui permet d'offrir le plus de possibilités pour la réalisation des actes interactifs.

Pour ce faire, le nombre de réalisations des tours de parole est important pour former un groupe de participants, afin de s'assurer d'un nombre suffisant de séquences interactives. L'objectif est de réaliser les tâches données, qui selon Lopriore forment la somme d'

«une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres. » (Lopriore, 1999 : p 134)

Nous avançons qu'il s'agit là de tâches, que ce soit par un *apprentissage coopératif* ou par un *apprentissage collaboratif*. Sachant qu'au cours de cette activité les apprenants seront confrontés à réaliser des tâches individuelles et d'autres en collaboration, c'est-à-dire des tâches spécifiques à chacun d'entre eux et des tâches communes. Ceci permettra de donner suite à des situations interactives pour la réalisation de l'activité. Autrement dit, « l'équipe étant perçue comme un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe » (Alaoui, Laferriere, Meloche, 1996 : p4).

3.2.2.1. L'interaction en classe entre coopération et collaboration

En considérant qu'« *une interaction est une suite d'« échanges* » (Derville & Perrin, 1998 : 64-68), c'est une combinaison de répliques qui est introduite par le premier tour de parole ensuite par un second tour, par lequel l'interlocuteur donne une réponse. L'exposé inclut cette activité interactive, qui par sa complexité et son volume, est réalisable sous la conception de la *collaboration*. Il s'agit là d'un travail qui se fait en commun, un travail d'*action* et de conception entre plusieurs personnes. Autrement dit, une tâche finale qui se retrouve répartie rationnellement en une multitude de sous-tâches, effectuées d'une manière indépendante, qui génère la création d'une œuvre commune.

Cette dernière est différente de la conception *coopérative*⁷ que nous retrouvons dans un certain nombre d'études présentées auparavant. C'est-à-dire que l'ensemble des tâches, réparties sur les participants à la communication, finit par former le travail commun.

À partir de ce qui précède, nous pouvons dire qu'il s'agit là de deux conceptions dont la différence réside dans l'*agir*, la coopération et la collaboration, le travail en commun se fait en *permanence* collectivement. C'est ce que nous distinguons par collaboratif, contrairement au coopératif dont les tâches sont partagées et chaque participant travaille seul, séparément de son partenaire.

⁷ Dans wikipédia, le travail collaboratif et le travail coopératif sont définis en tant que deux actions différentes, le *travail coopératif* est une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun mais se partagent les tâches et le *travail collaboratif* se fait en collaboration du début à la fin sans division des tâches.

La notion collaborative est à exploiter dans notre recherche, un grand nombre d'études qui portent sur différents domaines, tel que les techniques de l'information et de la communication, se sont intéressés à l'emploi et à l'apport de cette approche dans l'amélioration des situations observées. Le travail collaboratif

« n'est pas nécessairement synonyme d'efficacité, d'efficience, ni de rapidité. Son résultat dépend de la motivation de ses acteurs à collaborer, du nombre de ces acteurs, du temps qu'ils peuvent consacrer à ce travail et de leurs compétences. Il présente l'intérêt majeur d'associer les capacités de création et de potentiellement obtenir ce qu'il y a de mieux avec les ressources disponibles dans un groupe, si les éléments de ce groupe sont motivés. »⁸

Selon cette vision, la place de l'agir, de l'interagir et l'emploi de l'approche actionnelle semble des plus appropriés dans l'étude que nous menons. Elle correspond à nos objectifs, sachant qu'elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur de l'activité.

Elle permet aussi de susciter l'interaction comme un élément déclencheur des compétences pour réaliser des activités langagières productive, réceptive et interactive. L'apprenant participe par une ou plusieurs actions et mobilise ainsi, dans une perspective actionnelle, des ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités. Il met en œuvre l'acteur social qu'il est, pour parvenir à accomplir la ou les tâches prédéterminées. (Ollivier. C : 2010)

Pour C. Puren « Le modèle d'activité de référence dans la mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle est en effet celui qui partage avec elle la finalité éducative de formation d'un acteur social, à savoir la pédagogie du projet, dans laquelle les élèves vont s'aider les uns les autres au sein des groupes de travail : ceux qui comprennent mieux, ceux qui rédigent mieux, ceux qui ont parlé le mieux ou ont plus de bagout, ceux qui ont plus d'idées, ceux qui organisent mieux, etc. » (Puren, 2010 : 134)

De ce fait, il convient de dire qu'un modèle d'activité fondée sur la collaboration des apprenants permettra d'instaurer l'interaction fonctionnelle en classe de langue. Ceci dit, c'est en minimisant le rapport de leader et de conformiste entre les partisans

⁸ Nous avons relevé cette définition commune du « travail collaboratif » dans les articles de Wikipédia. Article [En ligne] http://fr.wikipedia.org/wiki/Travail_collaboratif. Consulté le 30.06.2010

de la communication et en veillant à instaurer un rapport de complémentarité et d'entraide. Ces intentions seront propices pour la promotion des échanges interactifs. L'objectif est donc d'amener les apprenants à réaliser des tâches communes, ce qui est bien mieux que de les voir se les partager, afin de conduire chacun d'entre eux à réaliser toutes les tâches et non pas une partie d'entre elles. La présence de tâches collaboratives est ainsi convoitée dans le dispositif de l'exposé, offrant la possibilité à la réalisation d'un travail interactif et d'activités communes.

Cette conception est au cœur de notre objet de recherches, en ce qu'elle contribue à l'organisation des actions et des prises de paroles. Elle offre la possibilité d'élargir le champ d'études dans ce domaine et de maintenir l'ordre dans les échanges interpersonnels. Ainsi dans le chapitre (VI), nous verrons les différents niveaux d'organisation des interactions dans l'activité désignée :

- organisation des pairs adjacents ou des séquences d'actions ;
- organisation des tours de parole ;
- organisation globale des échanges interactionnels ;
- organisation thématique.

C'est donc un travail fondé sur la collaboration et la coopération, qui est préconisé lors de la réalisation des différents niveaux d'organisation de l'activité interactive.

3.2.2.2. Maximes conversationnelles et principes de coopération

Pour notre étude, la coopération qui est ciblée, entre les participants à la communication, est surtout de nature pragmatique. Ce qui correspond chez Grice (1975: 41-58) aux principes de coopération et qui sont au nombre de quatre. Ils sont organisateurs des rapports entre les interlocuteurs et ils permettent de faire correspondre les actes langagiers aux règles qui gèrent la conversation.

Nos apprenants dans leur réalisation doivent se maintenir à ces maximes pour atteindre le niveau d'aisance et de précision, autrement produire des énoncés *quantitativement et qualitativement* acceptables. Ceci veut dire que la production d'énoncé doit coordonner avec les idées et les informations à fournir, de manière à ce qu'elles apparaissent suffisantes et satisfaisantes. Elle doit être assez complète vis-à-vis de l'attente de l'interlocuteur, mais aussi elle doit finir par former des paires avec les répliques, pour construire des séquences communicatives. Ceci donnera suite à un nombre rapproché de productions entre les participants à la communication.

Également, ils doivent être *pertinents* pour répondre à une cohérence vis-à-vis de ce qui a déjà été énoncé, du contexte de production et du thème sur lequel il y a énonciation. Mais aussi, des formulations qui doivent être construites, selon une conception personnelle et *la manière* la mieux adaptée pour faire passer le message.

Le respect de l'ensemble de ces règles permettra de fournir une production commune fondée sur la coopération des participants. Ceci permettra de faire un travail collectif qui répond à la collaboration.

3.2.3. Critères d'analyse des formes de l'interaction en classe

Notre objectif étant d'identifier les différentes formes interactives dans l'exposé, nous prêtons attention dans ce travail à une analyse de l'activité interactive, qui se produit à l'intérieur de l'exposé. Dans le chapitre (VI), nous prendrons en considération pour l'analyse, la grille proposée par Pekarek (1999 : 63), dans laquelle nous retrouvons les différentes formes d'interaction qui peuvent apparaître dans l'activité de l'exposé. Ceci dit, Pekarek avance l'idée qu'un instrument analytique peut renseigner sur les potentiels acquisitionnels et permettre d' :

- obtenir les modalités de *collaboration* dans la gestion, d'abord des tâches de l'activité globale, ensuite du discours, par rapport à l'interaction et à la thématique ;
- interpréter *l'organisation du discours* pour l'établissement de la communication ;
- identifier la nature du *travail discursif* des apprenants, (A) et (A Ex), vis-à-vis de celui de l'enseignant pour évaluer le degré d'autonomie et de mobilité des capacités discursives dans l'exposé.

Cependant, dans un souci d'ordre méthodologique, nous maintiendrons l'application d'une analyse combinée, entre le quantitatif et le qualitatif pour dégager la dynamique interactive dans l'activité de l'exposé.

L'objectif d'une analyse des interactions, selon une étude qualitative, en classe de langue est de

« définir les observables pertinents pour caractériser les modalités d'accomplissement interactif des activités conversationnelles en classe. Etant donné que les lieux acquisitionnels se trouvent probablement façonnés non pas par des traits interactifs isolés, mais par leurs effets conjoints sur les modes de participation et de collaboration interactive. » (Pekarek, 2002 : 124)

Ceci dit, nous considérons ces modalités à l'origine de la dynamique qui se produit en classe de langue. Pour les dynamiques qui apparaissent au cours de l'exposé nous retrouvons :

- une dynamique thématique
- une dynamique discursive
- une dynamique interlocutive
- une dynamique de la relation interpersonnelle

Ces dynamiques restent des pièces maitresses, voir comme des actants indispensables pour la pratique interactionnelle. Pour Pekarek « le dispositif conversationnel ne pourra être fonctionnel que dans la mesure où il intègre une dynamique interactive fondée sur une logique située (vs. Préconstruite), sur la coordination, la négociation et la créativité langagière. » (Pekarek, 1999 : 24)

Néanmoins, nous ne prendrons pas en question les corrélations systématiques des paramètres, spécifiques à une analyse quantitative, mais nous focaliserons notre intérêt sur l'observation de ces dynamiques. Ceci nous permettra de dégager l'organisation interactive des échanges et les enjeux communicatifs, qui sont à l'origine les objectifs tracés au début de cette démarche.

Dans cette perspective, nous avons songé à reprendre les paramètres d'analyse proposés par Pekarek, pour analyser les formes d'interactions dans l'activité choisie. Nous nous intéressons aux types d'intervention que suscitent les activités interactives dans l'exposé.

3.2.3.1. Les types d'intervention

Pour les types d'intervention, nous retrouvons des sous-catégories, du genre :

- (a) : contraignantes (une question de la part de l'enseignant (consigne) ou d'un apprenant) ou non contraignantes (une réponse (un apport informatif par rapport à l'intervention qui va suivre)).
- (b) : contraintes par l'intervention qui précède (une réponse à une question qui précède ou à la consigne de travail) ou non contraintes (un complément informatif).
- (c) : non reliée au thème de la discussion, hors sujet.

- (d) : évaluatives, vis-à-vis de ce qui précède. Celles-ci constituent une forme spécifique par rapport à sa fonction dans l'organisation des tâches. (Pekarek, Ibid : 62)

3.2.3.2. Types d'activités et contenus du travail

Le développement de l'activité des topics doit être centré sur la discussion et orienté selon le plan de départ, de la première jusqu'à la dernière étape. Il doit y avoir une certaine gestion, de manière à maintenir le déroulement de l'activité du début jusqu'à la fin. Ceci à travers les effets proactifs et rétroactifs des interventions des interactants. Autrement dit, suivre un dispositif tracé, sur lequel les apprenants doivent assurer une progression conforme aux objectifs initiaux.

Ce paramètre nous renseignera sur le degré de responsabilité des interlocuteurs et sur le maintien et la gestion de l'apprenant-exposant de son thème de travail. C'est ce qui sera amené à faire à travers les différentes activités de l'exercice. Autrement dit, ce qui est attendu de sa part est d'avoir la capacité de gérer l'activité du début jusqu'à la fin. Il doit être fidèle au sommaire de départ, qui a été donné au groupe-classe (annexe 6. les plans des exposés), ensuite il doit maintenir la discussion selon le thème de l'exposé. Autrement dit, il est attendu de sa part de suivre une organisation préétablie avant d'entamer la partie de l'exposition des données.

Ceci dit, l'activité de l'exposé se construit sur la base des échanges, dont notre intérêt lui sera particulièrement porté, selon une considération des dimensions de la structure initiation-réaction-évaluation et de la dimension dialogique des échanges (Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975). Mais aussi, nous aurons à faire part d'une seconde mesure, qui est celle de la dialogicité qui est un indice de l'orientation des échanges et qui doit comporter au moins trois tours de parole lors des activités interactives.

Ainsi les deux dimensions citées, qui figurent dans ce paramètre, nous permettront d'obtenir des indications sur la présence de *la diversité et de la prévisibilité de l'organisation structurale* des interactions.

3.2.3.3. L'organisation des tours de parole

Les tours de parole sont à l'origine des échanges interactifs, occupant ainsi « une position centrale parmi les systèmes d'échange de paroles » (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978 : 11). Ceci dit, l'échange passe et progresse par les tours successives des interlocuteurs. Dans l'analyse conversationnelle l'intérêt est porté à des situations formelles ou institutionnelles, tel que le débat et le dialogue, dans lesquelles la conversation se voit régie par des règles de pratique et de circulation de la parole. Ces fondateurs, Sacks, Schegloff et Jefferson (1978) ont donné un modèle du système de tour de parole pour la conversation. Celui-ci s'applique aussi à certaines pratiques interactives dans la classe de langue, qui relèvent de la discussion. Il comprend deux composantes :

- une composante de *construction* des tours de parole, qui est une unité interactive orientée dans sa construction vers le tour précédent et le tour suivant. Sachant que pour Goffman, le tour de parole est « l'occasion qui permet de tenir la scène et non ce qui se dit pendant qu'on le tient. » (Goffman, 1987). C'est-à-dire que l'importance doit être accordée à *l'espace discursif* de l'énoncé et non pas à son contenu. Nous focalisons ainsi notre intérêt sur l'observation et l'analyse de l'organisation des séquences communicatives, bien plus que sur l'apport informatif.
- une composante d'*attribution* des tours de parole, à laquelle ils octroient une série ordonnée de règles. Le but est d'assurer une organisation absolue des interactions et d'éviter les silences et les chevauchements entre les prises de parole. En d'autres termes, l'objectif est de réduire *les ratés* entre les productions et dans la réalisation de la coordination. Ces ratés peuvent être distingués selon qu'ils correspondent à l'un des deux modèles :
 - deux locuteurs parlent en même temps : nous obtenons alors un chevauchement, (un chevauchement involontaire ou délibéré). Il est dû à des départs simultanés ou à des erreurs d'appréciation sur la place pertinente de changement de locuteur, exemple d'une phrase prolongée au dernier moment.

- aucun d'entre eux ne prend la parole : on a un vide. (une pause involontaire ou un silence délibéré.)

Ce sont les principes d'enchaînement séquentiel des tours de parole qui peuvent rendre compte de l'accomplissement et de la réalisation des tours dans l'activité interactive, en faisant en sorte de minimiser les chevauchements et les silences.

Pour les ratés une procédure de résolution peut être envisagée, par l'application des règles précises des tours de paroles. Ainsi pour assurer une bonne coordination :

- un des locuteurs cesse très vite de parler ;
- le locuteur qui a imposé son tour de parole répète la partie de sa prise de parole, qui a été obscurcie par le chevauchement dès qu'il est devenu locuteur unique ;
- si aucun locuteur ne cesse instantanément de parler, un système de compétition se met en place ou l'un cherche à dominer l'autre.

Dans ce système interactif, la contrainte diminue, l'ordre des tours de parole et l'expression des interactants ne sont pas fixés. La contrainte varie, contrairement au fonctionnement des autres activités, elle dépend du mécanisme question/ réponse qui est organisé et qui suit des orientations. Néanmoins, certaines questions fixent dès le départ leur réponse, telles que les questions « display » qui conditionnent les réponses, comme nous l'avons abordé auparavant. Celles-ci suscitent des réponses qui sont déjà connues par l'enseignant, dont l'objectif est la vérification des acquis des apprenants.

Dans ces types d'interactions, Sacks, Schegloff et Jefferson pensent que « la pré-spécification de ce qui doit être fait dans les tours qu'elle organise ; ce sont des contraintes sociales ou institutionnelles liant les participants par une pré-structuration de l'interaction et des rôles comportant des droits et devoirs différents. » (Sacks, Schegloff et Jefferson, Ibidem, 1978) C'est ce qui nous amène à déduire, que les activités de classe, qui incluent la discussion, sont des systèmes *de but final zéro* ou proche du zéro.

Pour Bange. Chaque type d'interaction a son propre système et ses paramètres, mais ils se rejoignent tous dans le principe selon lequel *un seul locuteur parle à la fois*, c'est le principe de la coordination des actions verbales.

La prise de parole passe par un système d'organisation dans la conversation, cependant elle est, avant tout, principalement gérée par *l'interaction*. Sur ce point, les fondateurs avisent qu' « un tour de parole est plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle que : un locuteur peut parler de manière à permettre aux autres d'utiliser les lieux de transition pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influencer sur la direction de la conversation » (Bange, Ibidem, 1992 : P37). Ce qui revient à dire que le tour de parole est une unité qui est déterminée interactivement par les pôles de la conversation. Celle-ci doit avoir impérativement deux participants ou plus, sachant que c'est un principe major pour établir de l'interaction.

Dans le cadre de ces tours de parole, Sacks, Schegloff et Jefferson se sont intéressés à un autre élément du domaine, *l'alternance* des locuteurs. Ils sont partis de *la prise de parole*, qui est un aspect important et spécifique de *la prise de tour*. Elle maintient la coordination et la négociation entre les interactants et permet d'ordonner les activités interactives. Bange, Sacks, Schegloff et Jefferson « considèrent la prise de parole comme une forme particulière de phénomène de la prise de tour, qui caractérise les interactions en général et qu'on peut regarder comme le mécanisme de coordination des activités individuelles pour mettre de l'ordre dans les coups des jeux (...) il est nécessaire de respecter les règles de la prise de tour. » (Bange, Ibidem, 1992 : 28). L'alternance fait partie de ces règles nécessaires pour l'organisation des tours de parole et pour la coordination des actes langagiers.

Cette alternance permet aussi d'assurer le déroulement des activités et des interactions dans la classe. Dans ce genre d'institutions, celle-ci prépare, essentiellement, à l'intégration sociale, ce qui engagera les apprenants à suivre le règlement spécifique au contexte, basé sur le respect mutuel, grâce aux mécanismes de *coopération* et de *négociation*.

3.2.3.4. Modalisation dans le discours des apprenants et de l'enseignant

Dans le cas de l'exposé, ces modalités renvoient au mécanisme question/ réponse, par lesquels l'apprenant exprime son point de vue et prend position dans l'échange.

Les questions orientent le discours, mais aussi elles sont à l'origine du choix du type de réponses et de véritables *enjeux communicatifs*. Que ce soit l'enseignant ou l'apprenant du public-classe qui pose la question, celle-ci peut être de type *display*, dont l'objectif est la production de formes langagières, ou du type informatif (Pekarek, Ibidem : 67). Relever ces deux genres de questions dans le discours de nos locuteurs, nous permettra d'identifier ceux dont l'attente renvoie à un apport informatif du contenu, en relation avec la thématique, et de la *logique de reproduction* et ceux dont les réponses sont là pour établir la communication par la production de formes langagière.

Néanmoins, dans les productions des apprenants nous retrouvons un certain nombre de questions qui débouchent sur un « oui » ou sur un « non », des questions fermées qui n'engagent pas la conversation. Contrairement aux questions qui sont ouvertes (Arditty 1987 : 99-116), celles-ci finissent par limiter la structure linguistique.

Ainsi la longueur des réponses informe sur la prise de responsabilité de l'apprenant et son implication dans l'activité qui détermine sa prise de risques et d'autonomie. À l'inverse, dans les questions *display* cette autonomie reste limitée par un risque de *prévisibilité* (Allen et Al 1990 : 57-81) des productions, qui conduit à la réduction des formes linguistiques et de la complexité des tâches octroyées.

3.2.3.5. Domaine de référence

Un grand nombre de nos apprenants ont choisi de travailler sur l'étude d'une œuvre littéraire et d'autres sur l'étude d'un thème en rapport avec la société. Leur choix n'est pas sans conséquence, dans la mesure où les deux domaines de références n'offrent pas la même opportunité à l'interaction. Selon Pekarek, un travail à partir d'une œuvre littéraire répond à une logique reproductive du contenu « clos ». Contrairement à ceci, un thème sociétal ou philosophique correspond à une logique créative et ouverte vers plus d'interprétation et donc d'échange.

Ce paramètre est aussi révélateur de modalité dans le discours, sachant qu'un nombre restreint d'apprenants a opté pour une étude sur un thème autre qu'une œuvre

littéraire. Ceci peut être considéré comme un indice de la différence et de la liberté, par rapport à la consigne de départ, qui leur donne ce droit.

Autrement dit, certains apprenants se sont distingués du lot par leur choix thématique, beaucoup plus complexe vis-à-vis de la recherche et de la constitution du plan de travail. Ils se sont différenciés par leur prise en charge d'un travail personnel axé sur l'autonomie. Ajoutant que certaines formes linguistiques comme « je pense » sont aussi révélatrice du vouloir se différencier du reste du groupe. C'est ce que désigne François (1993) par la « communication inégale », par laquelle le locuteur s'impose par son point de vue et une vision des choses assez différente, qui traduit sa propre logique communicative.

3.2.3.6. Productivité des apprenants

Pour ce paramètre nous nous intéressons surtout au nombre de prise de parole dans chaque exposé, bien plus qu'à celui de la longueur de chaque tour de parole. Ce nombre de tours de parole de chaque locuteur nous permettra de mesurer le degré d'investissement discursif, mais aussi celui du travail d'échange en groupe, selon les principes de coopération et de collaboration.

L'investissement personnel sera donc mesuré selon la production du nombre de tours de parole des locuteurs. Ce qui correspondra à ceci :

- Investissement minimal : moins d'une proposition
- Investissement moyen : une proposition
- Investissement long : plus de deux propositions

Ces propositions, dans leur succession, finissent par former des microstructures et des macrostructures, qui permettent d'organiser les paires adjacentes et les différentes séquences communicatives, qui marquent les différentes phases de la conversation.

3.3. Microstructure et macrostructure conversationnelle

A l'origine d'une conversation et des échanges interactifs une disposition des tours de parole, qui est suivie de leur organisation, selon les principes de la cohésion et de la cohérence. L'activité interactive de l'exposé correspond à cette combinaison et à

cette structuration des actes de la parole. Elle inclut, selon un ordre hiérarchique, la construction des séquences communicatives à partir de la formation d'un certain nombre de paires adjacentes, qui finissent, dans leur succession, par former les phases de l'activité interactive.

3.3.1. Microstructure de la paire adjacente

Nous empruntons la notion de *paire adjacente* employée dans l'analyse conversationnelle pour définir deux tours de parole. pour Bange elle « est définie comme constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable le premier (first pair part). Et un autre reconnaissable comme le second (second pair part). » (Bange, 1992 : P40). Cette situation de production, par tour de rôle, est gérée par une des règles de communication, de façon à ce que le locuteur actuel produit la première partie de la paire, ensuite un second interlocuteur assure la continuité de cette chaîne d'énoncés.

Selon Sacks, « La relation de paire adjacente entre des énonciations est le mécanisme le plus puissant pour mettre des énonciations en relation, en particulier étant donné la sorte de système de prise de parole dans la conversation. » (Sacks. Dans Bange, 1992 : 41). Autrement dit, les pratiques qui relèvent des paires adjacentes (les dialogues) constituent le moyen formel et institutionnalisé, où la succession des énoncés est interprétée comme une mise en relation entre les productions des différents participants. Le locuteur (A) en accomplissant un acte initiateur, évoque automatiquement la réflexion de l'interlocuteur (B). Ce second énoncé, qui est un acte interprété comme la réaction et la réplique au premier acte du locuteur (A), doit être cohérent en référence au contenu et en accord avec le premier.

On se reportant aux recherches, effectuées sur la question, pour Atkinson & Heritage (éds) (1984), Schegloff (1980), Fornel (1987), ces énoncés sont désignés, selon eux, par une paire adjacente. Elle est définie comme « une séquence de deux énoncés qui sont adjacents et produits par des locuteurs différents » (De Fornel et Léon, 2000 : 131-155). Pour notre part, nous inclurons ce principe discursif dans l'analyse des données, afin d'aborder la dialogicité.

Ainsi nous avons pour objectif de faire part de la *dialogicité* dans la structure organisationnelle des échanges, dans la mesure où elle nous permet de mesurer la dynamique interlocutive. Elle est à l'origine d'échanges effectués entre deux interlocuteurs ou plus, qui dépassent trois tours de parole. Sachant que les séquences langagières entre les locuteurs, qui apparaissent durant l'activité de l'exposé doivent contenir un certain nombre de tour de parole, pour donner suite à une discussion sur l'apport informatif donné.

3.3.2. Macrostructure et organisation de l'activité langagière des apprenants

Les paires adjacentes répondent à un contexte et à l'environnement conversationnel. Dans le cas de notre étude, elles peuvent être catégorisées, selon le moment et la séquence dans l'activité. L'analyse conversationnelle a aussi inclus dans ses préoccupations les séquences d'ouverture et de clôture, en tant que deux phases qui font partie de l'organisation globale de la conversation.⁹

Ajoutant à ces domaines de recherche, assez considérés par l'analyse conversationnelle, l'ensemble des actions entreprises dans la conversation. Nous retenons les séquences de compliments, de jugement, de reproche, etc. Néanmoins, dans notre étude ces séquences sont surtout de l'ordre de l'évaluation de l'enseignant, que nous aurons à considérer lors de l'analyse de *la structure initiation-réaction-évaluation*.

Un intérêt sera aussi porté aux séquences conversationnelles, qui incluent une organisation des paires adjacentes question-réponse. Cette organisation construite à partir de l'action de l'interrogation *contraignante*, qui incite à la formulation *contrainte* de la réponse par l'interlocuteur. Ceci dit, nous verrons, par la suite, dans l'analyse des tours de parole des locuteurs, les deux catégories des participants à la communication,

⁹ Dans des études menées par E. Schegloff & H. Sacks (1973), E. Schegloff, (1979), (1986), M.H. Goodwin (1990), C. Goodwin (1981), sur les réalisées en analyse de conversation, un intérêt fut porté à la description et l'analyse des séquences dans l'organisation globale de la conversation, plus précisément sur les séquences d'ouverture et de clôture. Celles qui sont les plus courtes sont celles qui sont immédiates, de type « oui/ non », qui peut aussi inclure une interprétation directe, à une question suit une réponse directe de « oui » ou de « non ». Ajoutant que cette donnée du « oui » peut aussi interpréter d'autres sens, l'exemple de l'enseignant quand il dit « oui » devant une séquence de silence. Il a aussi d'autres formes qui se présentent, tel que « oui, mais... », dans le cas de désaccord et d'autre du genre "bien" ou "d'accord".

ceux qui sont concernées par les tours de questions et ceux qui sont devant la contrainte d'apporter des réponses à ces questions.

Les réponses dans l'activité interactive en classe peuvent être longues ou courtes, celles-ci sont immédiates, du genre « oui » ou « non ». Ce type de réponses donne une interprétation directe à une question, qui selon Pekarek (Ibidem, 1999 :67), est de type « display ». Ce sont ceux qui sont formulés par le locuteur, mais dont l'information demandée est censée être déjà connue par le locuteur (Mehan, 1979). C'est le cas des questions de l'enseignant, qui est censé posséder le savoir, contrairement aux réponses longues qui sont le résultat d'authentiques questions d'informations.

Ainsi « ces questions display visent la démonstration d'un savoir sur un état de choses ou d'un savoir-faire langagier. Les questions d'information, par contre, sont plus compatibles avec un enjeu centré sur l'échange de contenus thématiques » (Pekarek, Ibidem, 1999 :67). Cependant, un tour de parole sous la forme d'un « oui » peut donner suite à plusieurs interprétations de sens. Par exemple, un « oui » formulé par l'enseignant, devant une séquence de silence ou après un apport informatif, n'a pas le même sens que celui formulé par l'apprenant. Pour le premier, l'objectif est de faire circuler la parole, pour le second, c'est celui de la formulation d'un accord de l'enseignant vis-à-vis du contenu donné par l'apprenant.

En plus de ces deux types, dont le but est l'information, d'autres paires adjacentes sont à l'origine de la parole, celles-ci visent *des enjeux communicatifs* et elles figurent dans les interactions sous forme de productions langagières non formelles.

Chaque séquence est ordonnée selon une succession des paires adjacentes, la première sollicite la seconde et réagit tel un déclencheur du second tour. C'est un système de face à face qui se met en place entre les participants à la communication.

3.3.2.1. Système de face et rapport de place

Imposer sa personne revient à trouver sa place dans le groupe, une présence de soi qui se concrétise par la prise de parole et par l'expression de ses idées. Un locuteur est impliqué dans son rapport de face avec son interlocuteur. Il conçoit ainsi sa relation avec l'autre dans le cadre de la négociation. Selon De Nuchèze (2002 :199), « le respect

de la face de soi et de celle d'autrui est une première condition à l'équilibre rituel interactionnel. » C'est à travers ses idées et ses représentations personnelles que l'individu, dans un esprit pragmatique interculturel, impose ses opinions lors de débats.

La face est l'image de soi, elle peut apparaître sous l'une des formes « conforme à l'attente sociale ou conforme à l'attente personnelle. » (Pekarek, Ibidem, 2002 : 199). Il s'agit d'un savoir réciproque entre les interlocuteurs en guise de contrat pour le traitement d'un savoir commun. Ce dernier s'avère telle une condition vitale pour le déroulement de la conversation et pour la mise en route de la séquence qui suit. Un cheminement qui relève autant de la logique que de celle de la condition des pratiques interactives, c'est-à-dire une pré-séquence (préparation de contexte et du soi) pour qu'il puisse y avoir des échanges.

Ce paramètre peut rendre compte des rôles des participants à la communication, mais aussi de la place que se fait l'apprenant dans des situations d'échange. D'une part il doit présenter un travail en binôme, il doit se faire sa place et jouer un rôle qui peut être celui d'un leader ou celui d'un simple participant. D'autre part, il se retrouve, lors des échanges interactifs, confronté à d'autres locuteurs qui veulent s'imposer, c'est ce qui finit par faire de lui un participant actif ou passif.

3.3.2.2. Construction collaborative des tours de parole

Le tour de parole constitue des prises de positions du locuteur à vouloir participer mutuellement dans la communication. Il est toujours une réalisation conjointe pour des fins interactionnelles. Nous pouvons retrouver sa contribution sous-forme de mot, de syntagme, de plusieurs phrases. Selon Bachmann *et al*, le tour de parole est « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (Bachmann *et al.*, 1981 : 142)

Dans les travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) une description des principes des tours de parole a permis d'apporter de l'aide aux analyses des interactions verbales (cf. notamment Ochs, Schegloff et Thompson, 1996). Grâce au modèle fourni

de *turn-taking*, ils ont pu rendre compte de la précision avec laquelle les participants coordonnaient leur organisation de l'alternance des tours de parole. Ils ont mentionné la technique d'allocation de la parole et des méthodes d'identification des lieux de transition, dans lesquels l'alternance prend place.

Les participants à la communication sont confrontés à de multiples tâches synchronisées et systématiques. Ils se retrouvent devant une double exécution, d'une part ils doivent gérer communément l'alternance des tours de parole, d'autre part ils doivent construire ensemble et en collaboration des séquences communicatives, par leur participation successive. Il s'agit donc d'une méthodologie mutuelle qui permettra de les inscrire dans un feed-back, en repérant les moments réels qui les positionneraient dans les transitions potentielles.

L'objectif de l'activité de l'exposé correspond à ces attentes, dans la mesure où il est attendu de la part des apprenants d'accomplir des actions de production et d'interprétations mutuelles, sous-forme de prise de parole qui formeront un certain nombre de séquences. Des constructions de tours de parole en collaboration, dans lesquels les locuteurs et interlocuteurs maintiennent un rythme de prise et de passation de la parole. Néanmoins, un locuteur qui se réserve la totalité de l'espace discursif risque de créer un déséquilibre au niveau du partage des tâches. Dans ces conditions l'activité ne devient plus le terrain à un partage des tâches de manière égalitaire.

C'est donc une pratique interactionnelle mouvante construite sur des points de transition, qui intercalent, par un temps réel, entre les tours, selon un travail de collaboration et de coordination mutuelle entre les locuteurs. Sachant que l'activité interactive, construite sous forme de chaîne d'énoncés, répond à un schéma constructionnel (Langacker, 1987; Ono et Thompson, 1995). L'énoncé qui se déroule fonctionne tel qu'une amorce de celui qui le suit, l'interlocuteur, dès qu'il déchiffre le message du locuteur, repère les points qui l'engageront à songer et à anticiper sa prise de parole. Il finit par avoir une configuration de l'énoncé qui suivra avant même de l'annoncer.

3.3.2.3. Principe de coopération selon la pragmatique

La coopération et la négociation, développées et définies par la pragmatique par le terme d'*inférence*¹⁰ (De Nuchèze, 2002 : 200), sont des mécanismes qui rendent l'interprétation des énoncés discernable et perceptible dans les discours. Ainsi pour Grice (1989), qui a traité de l'inférence conversationnelle et qui a évoqué le principe de coopération et de maximes¹¹ (De Nuchèze, Ibid, 2002 :201). Il considère que «votre contribution conversationnelle correspond à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptée de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé » (Grice, Ibidem, 1989). Il s'agit de contribuer selon le thème du discours, ensuite de suivre l'orientation que prend le cours de la conversation.

Le bon déroulement des échanges est le résultat d'un effort en commun et d'un travail de coopération. « Nos échanges de paroles ne se réduisent pas en temps normal à une suite de remarques décousues, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas. Ils sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération. [...] À chaque stade certaines manœuvres conversationnelles possibles seraient en fait rejetées comme inappropriées du point de vue conversationnel ». (Grice, Ibidem, 1989 : 61)¹²

L'analyse conversationnelle, selon Fornel (2000 : 131-155), visait à montrer, par le biais de l'interaction et de la cognition systématique, que le principe de coopération est intégré dans les séquences conversationnelles. Ajoutant qu'il apparaît à travers la pratique interactive dans le discours sous la forme d'une *préférence pour l'enchaînement confirmatif*. Il s'agit d'un principe organisateur des attentes, sous forme d'enchaînement systématique, qui finit par cadrer les contributions des conversations.

Ceci dit, l'analyse conversationnelle conçoit l'étude des structures de conversation qui permettra d'atteindre les mécanismes d'inférence, selon une prise en considération du dynamisme de l'organisation des séquences. Cette conception inclut la coopération

¹⁰ L'inférence est un calcul interprétatif de type combinatoire, réalisé par un interactant à partir de faisceaux d'indices sémiologiquement divers et reliés aux connaissances et expérimentations antérieures.

¹¹ Les maximes, lois et principes, renvoient à des prototypes d'actions langagières prescrites/proscrites, guidant des conduites verbales, déclenchant des interprétations, pré-déterminant des attentes.

¹² Cette citation est extraite de la traduction française de « William James Lectures » (1967) qui a été publiée dans Grice (1989).

des interactants dans leur construction de la conversation par l'enchaînement des actions, l'organisation thématique et référentielle du discours dans l'interaction.

Ajoutant que parler de principes de coopération et de négociation, nous amène à insister sur la considération de l'autre, dans la mesure où un seul locuteur doit intervenir à la fois. Un accord qui se réalise à travers des étapes d'interventions des partenaires :

- l'un pour proposer ;
- un second pour accepter ou refuser la proposition ;
- dans le cas d'acceptation, le premier pour ratifier celles-ci.

Ces deux mécanismes favorisent le déroulement de la communication orale en classe. Ils permettent de gérer des situations complexes, en clarifiant celles qui sont difficiles, que peuvent rencontrer les apprenants en situations d'apprentissage.

Les pratiques communicatives, en générales et particulièrement celles effectuées à l'oral, sont le terrain des interactions qui sont basées sur la coopération entre apprenants/ apprenants et entre apprenant/ enseignant. Celle-ci est relevée à travers la participation des interactants dans la réalisation des objectifs tracés, la négociation lors des échanges d'opinions des interlocuteurs et la gérance des contenus, des comportements relationnels de la part des participants à l'échange.

3.4. Le dispositif un contexte d'apprentissage

Parmi les notions traitées dans l'analyse conversationnelle celle du *contexte séquentiel*, pour désigner les situations conversationnelles au cours des séquences d'actions. Le dispositif interactif de l'activité choisie est constitué de séquences communicatives, au cours desquelles les participants accomplissent des actes langagiers. Il est dans ces conditions le cadre interactif dans lequel se concrétisent les actions des interlocuteurs, à travers leur gestion de la négociation et de l'organisation des prises de parole. C'est en cela que ce dispositif est considéré comme contexte social dans lequel se déploie le processus cognitif. Pour Krashen (1985), l'interaction construite sur des bases cognitives innées, est le moyen par lequel se construit le système de langue. C'est le cadre dans lequel le sujet est confronté aux données linguistiques.

De Nuchèze définit le cadre dans le guide terminologique pour l'analyse du discours, comme étant « l'ensemble des cadres (situationnels et cognitifs) des locuteurs (...), leur horizon interprétatif. » (De Nuchèze et Colleta, 2002 : 198). Ajoutant à cela que dans les études qui incluent le concept « contexte » dans leurs travaux, les concepteurs se sont vus distinguer et dissociés deux contextes "un contexte linguistique (cotexte)" et "un contexte situationnel". Désigné aussi par cotexte, le contexte linguistique se voit en linguistique structurale qui s'intéresse à l'environnement de l'unité linguistique.

Pour notre part notre intérêt est surtout porté sur le contexte situationnel qui est considéré comme « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication » (CUQ, 2003 : 54). Tout sens est relatif à un contexte qui permet de faire ce qu'il devient et la production d'unité linguistique dépend du collectif d'éléments qui constituent le cadre dans lequel elle prospère et se fixe.

Le début de la considération du concept « contexte » fut par Hymes et Gumperz, Dès (1967). Dans son modèle SPEAKING il a avancé des paramètres contextuels pour décrire une situation communicationnelle, l'individu produit des énoncés qui sont la résultante d'une adaptation de la linguistique et de la capacité à produire des formes grammaticales selon un contexte situé et déterminé socio-culturellement.

Ils ont proposé cette série de principes, qui correspond à celle du dispositif de l'activité de l'exposé et qui inclut:

- Setting (cadre physique et psychologique),
- Participants (locuteurs et autres personnes présentes),
- Ends (les finalités : buts et résultats de l'activité de communication),
- Acts (contenu, thème et forme du message),
- Key (la tonalité),
- Instrumentalities (instruments, moyens de communication, canaux et codes),
- Norms (normes d'interaction et d'interprétation),
- Genre (type d'activité de langage).

Ainsi pour Gumperz l'objectif est de maximaliser et d'intégrer tous les paramètres potentiellement pertinents pour interpréter une unité langagière. Contrairement à cet

avis, pour Ducrot c'est celui de minimaliser, en réduisant le contexte aux paramètres situationnels. (De Nuchèze et Colletta, Ibid, 2002 : 41).

Dans cette étude, nous considérons le contexte selon la posture d' :

- un environnement extra-linguistique de l'énoncé ;
 - une construction interprétative (pragmatique inférentielle, approche cognitive).
- (De Nuchèze et Colletta, Ibidem, 2002 : 41).

Mais aussi, il correspond, selon Armengaud (1985), à un contexte situationnel (approche sociolinguistique), interactionnel (approche pragmatique) et présuppositionnel (approche cognitive). (De Nuchèze et Colletta, 2002 : 43)

Ces approches sont d'autant proches de la conception que nous nous faisons du contexte dans notre étude, mais aussi de celle de Kerbrat-Orecchioni, qui parle du contexte situationnel pour le "microcontexte" et de "macrocontexte", pour distinguer, dans l'ordre, le contexte immédiat du contexte étendu (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Elle considère que le contexte situationnel est en mesure de combler différents domaines d'investigation : « le contexte [...] se présente [...] comme une série sans fin d'emboîtements, de même que le cadre physique ultime, c'est l'ensemble du monde physique, de même que le cadre institutionnel ultime, c'est l'ensemble du monde social » (Kerbrat-Orecchioni, Ibid, 1996 : 41).

Cette définition du contexte en matière de cadre physique dans lequel se déroule l'activité langagière et qui correspond à l'espace-classe pour notre étude, nous inspire l'idée qu'il est un espace influant sur le résultat du déroulement des séquences langagières. Alors que les recherches récemment menées sont arrivées à une notion différente, par laquelle il n'est pas seulement considéré comme préexistant et antérieur aux séquences communicatives. Autrement dit, il se concrétise et se forme par et dans le mouvement physique et interactionnel immédiat au cours de l'activité langagière.

Pour notre part, nous avons aussi une considération des plus spécifiques pour le contexte interactionnel. Nous nous intéressons aux rapports influents qui peuvent se faire des uns sur les autres. C'est-à-dire, la contrainte que peut exercer l'acte de parole du locuteur sur la prise de décision de l'interlocuteur, en l'incitant à prendre la parole. Pour Kerbrat-Orecchioni le contexte est *comme une composante active de l'activité langagière*, mais il est aussi « en relation dynamique avec l'activité langagière : les

interactions, cadrées ou cadrables par des paramètres contextuels, sont elles-mêmes constructrices du contexte. D'une part, le contexte en ce cas n'existe pas a priori, n'a pas de statut objectif. Il n'a de statut que par les représentations qu'en ont les interlocuteurs » (Kerbrat-Orecchioni, *ibidem*, 1990 : 103). C'est cette facette du dynamisme de l'activité interactionnel de l'exposé qui nous interpelle en seconde position, et pour laquelle nous consacrerons le chapitre (VI). Sachant qu'un tel cadre est à l'origine de la promotion de la parole et à la longueur des séquences communicatives.

Il nous semble à présent que le contexte est une construction qui se fait sur la base des données antérieures et dont la formation continue à l'intérieur de l'activité langagière. Ce mouvement dans l'espace de l'antérieur vers l'intérieur, nous conduit à certaines interrogations sur la stabilité du contexte, mais aussi sur la possibilité de multiplicités des contextes, qui influent sur la condition du déroulement de l'activité langagière.

Les avis divergents sur les paramètres influents qui participent à la confection du cadre contextuel. En ethnométhodologie c'est au cours de la réalisation interactive que le contexte se forme selon les idées qui émergent d'une action à l'autre, c'est une réalité sociale qui se construit à l'intérieur de l'activité. Pour une autre version de ce cadre, Matthey conçoit les actions indépendamment de tout apport externe à l'activité langagière, « les contraintes matérielles et sociales n'ont plus d'existence objective [...] [et que] les actions des individus peuvent dès lors apparaître comme uniquement dépendantes de leurs propres représentations et non pas de contraintes extérieures ». (Matthey, 2003 : 50)

Cependant, pour concrétiser ses actions, il importe de considérer les contraintes livrées au préalable. Ce qui est le cas du contexte de l'activité enregistrée, qui répond à des actions précédentes et à des consignes tracées pour orienter les décisions des participants par des objectifs, ensuite par des tâches. Que ce soit d'ordre thématique ou organisationnel, les décisions actionnelles des apprenants ne sont pas fortuites, elles correspondent à une demande et à un besoin d'accomplissement. Ces derniers fonctionnent aussi en matière de réplique à une demande antérieure et à un besoin de réalisation d'un objectif donné. Autrement dit, les contraintes situationnelles sont à l'origine du cadre contextuel et des constructions langagières des apprenants.

Sur la base de ce qui vient d'être cité, le contexte correspond à une situation beaucoup plus étendue que celui d'un espace actionnel. Mais aussi, la définition du dispositif, telle qu'elle a été donnée, l'inclut comme l'un des éléments constitutifs du corps du contexte. Le dispositif est perçu comme le cadre du focal « apprentissage »¹³, qui apparaît sous forme de procédé et de système de gestion des espaces de travail. Pour Paquelin, c'est un dispositif d'accompagnement qui organise la dynamique interactionnelle et canalise les échanges interpersonnels.

Ajoutant que l'apprentissage des langues s'appuie sur un certain nombre d'activités, qui renvoient à des dispositifs, qui mettent les apprenants en situation d'interaction. En outre, tout dispositif s'inscrit dans un contexte particulier d'enseignement et il est réalisé pour un public spécifique, suite à de réels besoins langagiers. Il est aussi considéré comme un espace *symbolique* qui ne se limite pas à l'environnement naturel, matériel, physique, géographique. Pour Lohisse, il « est construit dans la relation intersubjective à l'autre et aux autres » (Lohisse, 2001 : 105). C'est celui de la relation sociale, de l'organisation des échanges avec « ses conventions, ses structures, ses pouvoirs, ses rites, ses représentations collectives, sa culture. » (Lohisse, Ibid, 2001 : 104). Ainsi dans la classe, il est cet ensemble de matériel mis à la disposition de l'apprenant, mais il est aussi cette structure organisationnelle des échanges interactifs.

Le dispositif est donc un contexte, si nous considérons que ce dernier est désigné dans l'interaction sociale (Marc et Picard, 1989) comme un environnement sémiotique. Il est aussi vu comme l'inter-texte qui peut être *l'univers de signification* de discours et des représentations, auquel renvoie et se réfère un message. Mais aussi il peut être une situation qui détermine les conditions et les circonstances dans lesquelles se déroule une interaction. C'est « ce champ social qui apporte les codes indispensables à la communication, code de la langue symbolique de l'espace, de l'habillement, de la présentation de soi et plus largement de l'ensemble des rituels qui organisent les relations sociales. » (Marc et Picard, 1989 : 83-84)

¹³ Selon BLANCHET, PHILIPPE, chaque focal a un contexte dans lequel il évolue.

Nous employons ces notions plus larges pour rendre compte des fonctions qu'intègre ce terme en classe. Nous le retrouvons comme le cadre des rencontres, l'environnement physique et la temporalité. Il est à l'origine de la scène que jouent les interactants, de la dynamique et des stratégies mise en œuvre. Aussi il prescrit le rôle et le statut des interactants, les rapports qui s'instaurent entre eux, les normes qui commandent leurs relations, les contraintes structurelles qui pèsent sur eux. Il agit aussi sur le sujet et en retour ce dernier le modifie, le construit et finit par le façonner selon ses objectifs.

Ajoutant que le dispositif organise les structures langagières par sa participation à l'énonciation. Dans la mesure où il est à l'origine de la dialogicité et de l'organisation des paires adjacentes, des activités langagières, du thème du contenu de la discussion, etc.

À cette énumération des rôles que joue le dispositif, nous intégrons aussi la notion de cohérence pour rendre compte du contexte qui influe sur le déroulement des activités langagières en classe. Nous adoptons les deux cohésions données par Lohisse, par lesquels ils déterminent le rôle du contexte dans l'énonciation (Lohisse, 2001, Ibidem : 176). Ces dernières appuient l'idée que le dispositif correspond à un contexte qui fonctionne selon :

- la cohésion *textuelle* qui correspond au contexte verbal, c'est-à-dire que l'emploi de l'énoncé doit s'inscrire dans un espace « clos ».
- la cohérence *commande* qui correspond au contexte situationnel, c'est la situation d'énonciation qui oriente la formulation des énoncés.

Ainsi le dispositif est aussi un contexte tel qu'il est perçu par le CECR, dont l'existence est motivée par la mobilité des apprenants en langues. Autrement dit, il est un cadre descriptif employé pour fixer les objectifs d'apprentissage d'une langue (afin de l'utiliser dans le but de communiquer), ensuite pour fixer les connaissances et habiletés à acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace (CECR, Ibidem, 2001 : 9). Ce qui correspond aux objectifs de l'activité choisie qui tiennent compte des besoins des apprenants. Ceci dit le dispositif peut être perçu comme un contexte organisationnel, qui dicte les tâches à traiter lors des activités pédagogiques en classe,

mais aussi finit par gérer les activités langagières selon une structure organisationnelle interactive.

Conclusion partielle

Tel que nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, notre objectif était de considérer les principes théoriques en relation avec notre objet d'étude, mais aussi les concepts qui figureront dans l'analyse des données.

Auprès du *répertoire verbal*, que nous avons emprunté à Gumpers, pour parler des variables sociolinguistiques (chapitre II), nous avons eu recours à d'autres notions comme le comportement discursif, par lequel nous visons à porter un regard analytique sur les attitudes des apprenants ; mais aussi nous avons eu à employer les notions suivantes : *l'acte de discours et le tour de parole*, tel que Hymes les a avancées pour décrire les situations interactives et les contraintes d'ordre social qui cadrent les actes de parole.

C'est à partir d'un parcours historique, que nous avons abordé l'aspect linguistique et les considérations sociales de la conception de la langue. Nous avons aussi donné plus d'attention aux notions développées, qui sont en relation avec l'analyse des échanges interactifs. Comme nous avons trouvé un besoin à citer ce passage spécifique à l'évolution des théories, qui traitent de la langue, pour rendre compte de la terminologie employée par les prédécesseurs du domaine d'étude et que nous aurons à emprunter pour traiter cette étude.

Nous avons aussi examiné les notions de collaboration et de coopération, selon la conception de l'organisation du travail et de la distribution des tâches dans l'exposé. Ceci dit, nous accordons aussi une considération aux critères d'analyse et aux indices, données par les précurseurs, sur le profil interactionnel des activités orales.

Nous nous sommes également intéressée à la notion de dispositif qui est au cœur de notre étude. Nous avons arboré les multiples facettes de la notion de contexte d'apprentissage, en s'appuyant sur les différents avis qui ont traité de la question. Aussi

à partir de cet apport théorique sur le dispositif, nous avons relié les idées pour faire part de notre vision, quant à sa contribution comme organisateur dans la classe.

Ceci dit, dans les chapitres qui suivent, nous envisageons de construire des parties pratiques, dans lesquelles nous procéderons du général vers le particulier ; autrement dit nous commencerons par l'analyse du dispositif de l'activité en classe de langue pour aboutir à l'analyse des tours de parole dans les échanges interactifs, de la macrostructure vers les microstructures.

CHAPITRE IV

L'exposé une activité Didactique et interactive

Notre choix s'est porté sur l'exposé, étant de l'ordre des activités interactives qui se produisent en classe. Son espace est caractérisé par un cadre institutionnel, discursif, communicatif, métalinguistique et social.

Nous avons l'intention dans ce chapitre d'exploiter l'activité de l'exposé et de rendre compte des sous-activités qu'elle comporte. Par la suite, nous abordons les besoins et les tâches réalisées par les apprenants pour développer les compétences, langagières, discursives et interactives. Ceci dit, notre considération, pour ces besoins, ces tâches et ces compétences, est motivée par la découverte des éléments constitutifs du dispositif de l'activité de l'exposé ; sachant que les besoins sont formulés en termes d'objectifs, qui suscitent la structuration et l'organisation des tâches, qui doivent répondre au final aux compétences à réaliser.

Notre intention est de parcourir la planification par laquelle sont passés les apprenants pour réaliser leur exposé. Ce chapitre se veut descriptif des étapes de l'activité, qui constituent la première forme d'organisation que peut susciter l'exercice de l'exposé.

Néanmoins, nous entamons ce chapitre par la description de l'activité et de la consigne de travail, en passant par les différentes sous-activités de l'exposé et des difficultés rencontrées au cours de sa mise en pratique.

4. L'exposé une activité interactive

L'exposé est une activité institutionnelle particulière, en ce qu'elle offre la possibilité à l'apprenant de développer le sens de la curiosité et de la recherche.

Pour MANDADA cet exposé académique est considéré

« comme une activité interactionnelle accomplie en contexte. Loin d'oraliser simplement un texte préparatoire, des notes schématiques ou des diapositives qui lui préexisteraient, l'exposé est un accomplissement contingent par lequel de nouvelles pertinences, des évidences persuasives, des structurations inédites d'objets de discours et de savoir émergent *in situ*, dans un rapport d'adéquation avec le contexte, les participants, l'événement. » (Mondada et al, 2001)

Elle est une activité qui permet de mettre les apprenants en mobilité, à travers des pratiques discursives et interactives.

Pour notre part, nous nous y intéressons en tant qu'une base complexe, mais surtout large par les nombreuses opportunités de pratiques langagières qu'elle offre. Elle permet de mettre en pratique des expériences d'individualisation, des usages de la collaboration et des procédés de coopération. Notre intérêt lui est, surtout, porté dans la mesure où elle conduit à des pratiques interactives qui répondent à une disposition organisationnelle des séquences communicatives.

Mondada la considère aussi comme une activité qui est construite « sur la base d'une imbrication entre oralité et écriture, en impliquant la gestion de supports écrits et visuels comme ressources voire comme actants essentiels de l'activité orale interactive en cours. » (Mondada et al, Ibid.). Autrement dit, avant qu'elle n'apparaisse sous sa forme orale, elle est d'abord matérialisée par un document-support et des textes préparatoires, comme appuis pour le discours oral qui suit.

4.1.L'exposé entre activité éducative et représentation

En classe les avis restent partagés, pour nos apprenants, il y a eu ceux qui ont montré un certain enthousiasme et de la motivation et d'autres qui se sont montrés sceptiques, quant à la réalisation d'un exposé. Ceci dit, ces réactions confuses, de la part de certains d'entre eux, sont dues à la prise de conscience quant aux multiples tâches et à l'effort considérable que cet exercice suscite. Celles-ci les impliquent dans leur propre apprentissage, dans la recherche et le choix du thème du travail à présenter, chose qui leur semble difficile à atteindre. D'autres, par contre, se sont retournés vers leur enseignant, en vue de possibilités d'orientation de lecture, dont un grand nombre a opté pour des lectures d'œuvres littéraires. Un choix irréductible qui risque de les conduire vers un chemin et un modèle classique de l'exposé. Autrement dit, ils seront amenés à la reprise d'un schéma longtemps repris et qui est à l'origine des idées faites sur l'exposé.

Ceci dit, nous nous arrêtons devant ce point pour reprendre les idées d'une étudiante qui se plaignait d'avoir l'exposé dans le programme, le considérant comme une activité lassante. Elle ajoute que l'enseignant l'impose aux apprenants pour des raisons autres qu'éducatives, tel que le fait de combler le volume horaire. Une activité qui

s'avère surtout comme une tradition qui se perpétue chaque année et qui ne conduit pas nécessairement à la promotion de l'apprentissage et à des échanges interactifs. Au tant de représentations qui influent négativement sur l'apprentissage en classe de langue.

Cependant, si l'apprenant ne développe pas le sens de la réflexion et de la curiosité en classe, en se limitant à la simple reprise de texte narratif, il ne risque pas de tirer profit de son apprentissage. Il revient donc de traiter ces représentations avant qu'elles ne soient à l'origine de l'échec des apprenants. De cette activité il ne doit apparaître que ce qu'elle est réellement, autrement dit un moyen de pratique langagière et de réalisation des diverses compétences de communication.

Reste que, sa conception telle qu'une *tradition* est bien *réelle* et la présence de l'exposé dans nos classes n'est pas prête à disparaître. Faute de changer les idées préconçues, il reste qu'une possibilité de faire un travail de fond sur le modèle de l'exposé s'impose pour améliorer son image. Longtemps sacralisé, une mise au point de la part de l'enseignant doit être programmée devant ce genre de situation, afin de modifier cette représentation et lui octroyer un cliché plus glorifiant et appréciatif des compétences que l'exercice finit par produire chez un apprenant de langue.

Ainsi il est préférable que, devant ce genre d'idée, une action doit être menée sur la composition d'un modèle de l'exposé qui apparaîtra plus favorable à l'apprentissage. Ceci lui permettra d'améliorer sa condition, qui lui agréera une possibilité de revalorisation de son image. Autrement dit, il s'agit d'action de redynamisation qui passe incontestablement par l'instauration d'un contexte et d'un cadre favorables à l'apprentissage.

4.1.1. L'exposé une activité régulière en classe de langue

Même si l'activité de l'exposé suscite chez de nombreux enseignants une certaine réticence, quant à la qualité et au nombre de productions verbales des apprenants, elle reste néanmoins présente dans les programmes de la matière de français. Dans le cas de l'enseignement supérieur, où l'enseignant possède une certaine liberté à construire son propre programme, l'exposé reste une pratique des plus courantes en classe de langue.

L'exposé est une activité riche en épreuves, en ce qu'elle permet de faire un travail sur l'écrit, la recherche, l'oral, mais aussi en ce qu'elle offre la possibilité au développement des échanges interactifs. Après de la définition qu'on lui octroie comme un simple exercice d'oralité (d'un texte préparé, de notes schématiques, de tableaux, de statistiques, etc), il reste que les finalités sont diverses, son exploitation dans l'apprentissage est nécessaire.

L'exposé est un accomplissement par lequel d'autres pertinences sont à aborder ; c'est-à-dire que c'est le lieu de pratique de structurations inédites du discours et de transmission du savoir, en adéquation avec le contexte. Il permet de développer des compétences à l'écrit et à l'oral par une coréalisation mutuelle, comme l'avance Rousseau : « Exposer oralement ses idées facilite leur mise en texte ; de même, les écrire améliore leur communication verbale. »(Rousseau, 2005 : 156)

Mais il est surtout, en rapport avec notre objet de recherches, un espace de pratiques discursives et interactionnelles. Il offre la possibilité de coordonner des activités locales de lecture, d'improvisation, de démonstration selon une dimension spatio-temporelle délimitée. Il permet ainsi de former un discours orienté vers un public, par une mise en pratique du processus discursif et interactif en classe. Ceci dit, la dimension interactionnelle cadre et intègre dans son déroulement les séquences intermédiaires. Celles-ci font de l'activité de l'exposé un domaine riche et accompli qui touche de nombreux moyens de travailler la langue, dans un double espace-temps, antérieur et intérieur à la classe.

4.1.2. La dimension spatio-temporelle de l'exposé

L'espace temporel, de l'activité de l'exposé, peut-être aperçu selon deux conduites. D'une part, il est un espace *situé* temporellement limité et présenté devant le public-classe. Autrement dit, c'est un temps qui revient à l'apprenant de gérer, par rapport à celui qu'il accomplit pour la transmission du savoir et pour l'acte interactif qu'il déploie. C'est aussi au cours de cet espace qu'il imbrique l'écrit avec l'oral, en s'appuyant sur les supports visuels, comme ressources préparées antérieurement, de manière à renforcer son discours oral du présent.

D'autre part, la *durée* de cette activité n'est pas tout à fait située par le temps du déroulement de l'activité. Si nous prenons en considération la présence d'«objets intermédiaires» (Latour 1994 ; Vinck 1999 ; Brassac *et al.* 1997 ; Krafft et Dausendschön-Gay 1999), de nature scripto-visuelle, tels que les notes préparatoires, le résumé, les exemples, les transparents, il s'agit de représentations antérieures. Le traitement des objets du discours et la structuration sont à l'origine une matérialisation qui se construit dans l'ordre du *privé*. Au cours de ce temps les apprenants choisissent leur thème, récoltent des données, lisent, rédigent et construisent leur plan. Cette fraction temporelle ne deviendra *publique* qu'une fois visible et partagée avec le groupe-classe, au cours de l'interprétation.

Les deux phases, du privé et celle du public, sont deux notions du temps, qui dénoncent une vision indéterminée et disproportionnée de l'espace de l'activité de l'exposé.

Cependant, nous avons remarqué que la place des objets intermédiaires dans l'exposé académique reste limitée, si on la compare à ceux employés dans d'autres activités. Même si « l'importance des «objets intermédiaires», ressources scripto-visuelles manipulées dans leur objectalité et leur spatialité aux fins pratiques de l'organisation de l'activité en cours. » (Mondada & al, 2001, *ibidem*).

L'apprenant peut user de matériel didactique dans l'activité de l'exposé, qui sont des objets intermédiaires¹ scripto-visuels (notes préparatoires, résumés, transparents, etc.), mais aussi qui sont autant de marqueurs temporels, visibles dans le cours de l'action de présentation de l'activité. Il détient le choix de les utiliser de façon privée, comme il peut les rendre accessibles au public classe, par exemple en distribuant des photocopies. Que ce matériel soit visible ou non, le public-classe suit son utilisation par les intervenants, qui, d'une manière ou d'une autre, ces objets finissent par participer à l'organisation de cette activité.

Cependant, pour les travaux réalisés par nos apprenants, il n'y a eu que deux exposés, sur les vingt-huit présentés, au cours desquelles les exposants ont distribué des

¹ La notion d'objet intermédiaire, c'est vu développée successivement notamment dans le cadre de l'ethnographie de l'activité de conception. Une prise en considération de la matérialité dans les travaux de Latour (1994) ; Vinck (1999) ; Brassac *et al.* (1997) ; Krafft et Dausendschön-Gay (1999).

copies de notes préparatoires à l'ensemble de la classe. Dans ce support didactique, nous ne retrouvons que le plan de l'exposé et le résumé. Ces derniers s'avèrent tels que des outils qui finissent par impliquer les apprenants du G/Classe dans l'activité, corollairement dans les échanges interactifs.

4.2.L'exposé un contexte d'interaction didactique /authentique

Les séquences conversationnelles dans l'activité de l'exposé sont de l'ordre du didactique, les apprenants-exposants suivent le fil conducteur de la thématique. Cependant, il arrive que les échanges débordent et évoluent vers des discussions plus authentiques ; c'est-à-dire que des sous-thématiques viennent s'ajouter à la principale, par lesquelles les apprenants mènent des discussions qui les inscrivent comme des interlocuteurs d'un discours authentique, similaire à celui qui se produit sans contrainte. L'exposé, dans ces situations, offre la possibilité aux dialogues, qui permettent de saisir des données à partir de discussions et d'échanges interactifs. Ces derniers peuvent révéler des informations sur la situation, le cadre et le contexte dans lesquels se déroulent les interactions.

Pour notre part, il s'agit d'enregistrements effectués pour constituer des corpus, qui selon V. TRAVERSO «sont constituables, les enregistrements et les transcriptions, malgré leurs imperfections et leurs manques, constituent des objets d'analyse d'une extrême richesse, susceptibles de nous apprendre beaucoup sur les dimensions linguistiques, communicationnelles et sociales des échanges. » (TRAVERSO 1999 : 103).

Ce corpus nous révèle la présence de sous-activités, mais aussi de diverses situations interactives. L'activité enregistrée comporte des séquences communicatives, qui se projettent au cours des sous-activités, dont la discussion et le débat. Ces derniers permettent de faire durer les échanges sur différentes thématiques : littéraire, sociétale, etc. sur ce point, nous pouvons citer l'exemple des discussions issues de thèmes de la littérature, qui sont organisées selon un certain nombre d'étapes, que nous aurons à explorer dans le chapitre (VI 6.3).

Nous nous retrouvons donc devant des activités pour informer et d'autres dans lesquelles s'étalent des échanges interactifs. Le fil conducteur de la thématique finit par

conduire les apprenants vers des discussions et des débats, par lesquels ils interviennent, selon qu'ils participent dans une activité didactique qui se prolonge vers des échanges plus authentiques, que ceux qu'ils ont connu au début de l'activité lors de l'apport informatif. Ceci dit, c'est la longueur des exposés qui amènera les participants à mêler la didactique à l'authentique, tel que nous le relèverons lors de la dynamique thématique, dans le chapitre (VI).

Cependant, si nous observons ces apprenants, au cours de leur réalisation de l'activité de l'exposé entrain de raconter, de résumer et de s'approprier les idées d'autrui, ils nous paraissent tel que les détenteurs de ce savoir qu'il avance. Ils deviennent, durant ce laps de temps, les maîtres à bord de l'espace temporel qui leur est accordé. C'est-à-dire que par leur implication dans la recherche et l'étude du cas, ils deviennent à leur tour tantôt acteurs, spectateurs ou auteurs² de la situation de communication à laquelle ils participent.

Leur interprétation passe, de cette manière, de texte fictionnel à un dialogue sur un thème fictionnel. Elles se déploient selon des interactions à conception authentique et qui donneront, par la suite, la possibilité de réaliser des débats personnalisés. Autrement dit, les idées qui étaient auparavant des données recueillies par la recherche, deviennent celles de l'apprenant-exposant.

C'est en cela que l'activité de l'exposé nous paraît un terrain riche en possibilités de traiter l'activité verbale, de par sa diversité et sa flexibilité qui permet de passer du didactique vers l'authentique, dans un cadre d'apprentissage institutionnel. C'est aussi en cela que les sous-activités qui conduisent vers les échanges interactifs nous semblent des plus importantes. Le débat, en tant que sous-activité, finit par conduire vers la prise de risque et la prise de position de la part de l'apprenant.

4.2.1. Le débat une sous-activité interactive dans l'exposé

Nous précisons qu'il s'agit là du débat engendré par une activité ultérieure, celle de l'exposé. Il faut reconnaître que c'est durant cette dernière que le plus grand nombre d'interactions apparaît, si ce n'est le lieu qui invite le plus de participants à la

² Les mots acteurs, spectateur et auteur sont des termes auxquels nous accordons de l'intérêt, vu le sens et la proportion qu'ils prennent dans notre description de l'ordre des rôles qu'adopte l'apprenant au cours de sa réalisation de l'activité.

communication et à la pratique interactive. Ce qui nous amène à dire que le taux le plus important des échanges interactifs, qu'on sera amené à analyser (dans le chapitre IV), sera saisi au cours de cette partie de l'exposé. Il nous paraît légitime, pour une analyse des interactions, de considérer la partie du débat comme la plus importante si nous nous proposons de faire un travail sur les interactions verbales.

Le débat est une activité basée sur les prises de position, l'argumentation et dans laquelle les avis se succèdent, à travers des prises de paroles qui sont spontanées, formant ainsi un espace favorable pour la communication et l'échange. C'est un exercice approprié au développement des échanges, « dont la production est polygérée et requiert une structure d'échange, comme dans la conversation quotidienne » (De NUCHEZE & COLLETTA, 2002 : 51)

J. DOLZ et B. SCHNEUWLY (1998) identifient les différentes figures que peut prendre le débat, celle de *l'opinion sur fond de controverse*, pour donner son avis et pour riposter à l'encontre d'un point de vue, celle de *la délibération*, pour prendre une décision et celle du débat *afin de résoudre le problème*. Ces caractéristiques ont la même finalité, elles mettent l'apprenant en situation de communication orale. À travers la présence de ces critères, nous verrons que cette sous-activité apparaît lors des échanges interactifs de l'exposé. C'est la seconde étape de l'activité orale de l'exposé, dans laquelle s'organisent des séquences communicatives qui distinguent les prises de position des participants.

4.2.2. L'oral dans l'exposé

Tel que nous l'avons avancé plus haut, l'exposé reste une activité assez sollicitée par les enseignants, plus précisément pour le module de l'expression orale, reste que les représentations, à son égard, peuvent être considérées telles que des obstacles. Cependant, nous avançons que la réussite d'une activité didactique, tient du dynamisme qu'elle procure chez les participants à la communication. Autrement dit, elle doit conduire aux dynamismes discursif, interpersonnel et thématique, qui doivent être perceptibles lors des prestations orales.

Ainsi « faire un exposé oral » amènera les apprenants à construire des productions et à s'exprimer oralement. Nous verrons par la suite que c'est par cette pratique de l'oral que les informations et que les échanges interactifs se concrétisent.

Cependant, il faut noter l'ambiguïté qui rôde au tour du terme de l'oral dans le cadre de l'activité de l'exposé. Si deux statuts sont conférés à l'oral, le premier qui est celui d'un oral utilisé en classe de langue comme *médium* (Dolz & Schneuwly, 1998) d'enseignement et le second comme *objet* d'enseignement. Pour notre part, l'intérêt lui est porté en tant qu'activité d'oral *planifié*³. Nous le considérons, dans le cas de l'activité de l'exposé, comme étant employé en classe selon des caractéristiques prédéterminées. C'est-à-dire qu'il fonctionne à partir de *modélisation partielle* (Lafontaine, 2004 : 6) et des consignes données par l'enseignant sur le contenu et l'acheminement de l'activité. Cet oral se présente sous la nomination de *médium* et il est considéré comme une stratégie d'apprentissage au service des activités de l'enseignement. Pour Lafontaine : « les activités d'oral planifiées, soit l'exposé oral sous toutes ses formes, ne sont pas enseignées, mais utilisées comme médium d'enseignement » (Lafontaine, 2001). Elles permettent ainsi de mettre en pratique des activités de classe, le cas de l'exposé et du débat qui se révèlent à travers les tours de parole des participants à la communication et une prise en charge de la communication orale par l'apprenant.

Si nous nous référons au choix des enseignants, celui là est porté sur l'activité de l'exposé bien plus que sur le débat, dans le sens d'une activité didactique de classe. Selon Mahieddine, le débat, comme activité didactique, reste « rarement utilisé dans l'enseignement du FLE en Algérie. » (Mahieddine, 2009 : 51) Néanmoins, l'exposé permet de l'inclure dans l'enseignement et de déployer sa pratique en classe ; c'est-à-dire qu'il offre la possibilité de faire suivre les pratiques de recherches et d'exposition des données par celles de séquences conversationnelles et de discussion. Ces dernières sont à l'origine des débats qui se créent en classe, qui offrent des possibilités aux apprenants d'exercer plus de pratiques interactives. En conséquence l'amalgame, des différentes pratiques citées, donnera une sorte d'activité complète qui inclut le développement des compétences de l'apprentissage, par la réalisation d'une multitude de tâches octroyées aux apprenants.

Cette manière d'agir, sur l'adoption d'un large éventail de sous-activités, permet de procéder sur les différentes compétences, pour l'enseignement de l'oral. Ce sont

³ Selon Lafontaine, les activités d'oral planifiées sont celles qui sont prévues à l'horaire de l'enseignant, contrairement aux activités d'oral spontanées qui sont imprévues à l'horaire de l'enseignant

donc celles que nous retrouvons dans nos classes et c'est « par lesquelles les élèves acquerront graduellement des habilités quant aux nombreuses façons d'argumenter. »(Lafontaine, Ibid). Ces activités, qui sont des genres oraux, sont déjà intériorisées et leur apprentissage s'est effectué au fil des années, au cours de leur expérience langagière dans la classe ; mais aussi, leur pratique s'effectue d'abord hors de la classe, à l'extérieur, dans la société, avant d'être intégré comme un exercice d'apprentissage. Ainsi des activités de classe, dont la discussion, le débat, etc, sont des genres qui sont, avant tout, inspirés du quotidien. Pour Moirand, le genre est

« une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposés" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... » (Moirand, 2003)

C'est donc une transposition des genres, du social vers la classe, qui offre une possibilité de faire des pratiques, à la fois, interactionnelles et orales.

Néanmoins, les activités sur lesquelles nous travaillons se produisent en classe et présentent des caractéristiques immanentes à la situation didactique que nous étudions. Autrement dit, si nous considérons que les interlocuteurs font partie d'un contexte communicatif et qu'ils répondent à un « contrat didactique », l'oral, dans cet exercice, fini par apparaître comme *médium*. Il adopte ainsi une seconde posture *d'objet* d'enseignement de la langue française. Sachant que le *genre* du débat, comme genre *dialogal* (Roulet, & al, 1985), « permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui la rendent possible » (Dolz, et Schneuwly, ibidem : 69). L'intention de communiquer est plausible, il y a une considération des prises de parole et une présence d'indices de la compétence discursive, dont le partage de responsabilité et la négociation, qui dénoncent une communication orale recherchée.

Nous considérons que les genres qui permettent d'établir des situations de communication, comme le débat, restent des plus appropriés. Ils offrent ainsi la

possibilité d'apporter des modifications en vue d'éventuelles corrections et enrichissements par l'ensemble des participants à la communication.

L'apprenant, en tant que participant, traite de l'assurance et de la fierté quant au rôle qu'il joue en face de l'auditoire, ainsi il prend la place de l'enseignant et devient le détenteur du savoir. En tant qu'acteur, il est attiré par cette dynamique et par ce changement. Autrement dit, ce changement est celui des positionnements, l'apprenant se met en face de son égal, l'opportunité d'y participer le stimule et la simulation finit par le conduire à adopter d'autres situations et d'autres activités orales. Ceci dit, l'exposé comporte diverses activités orales motivantes et dynamiques qui défilent comme des sous-activités au cours de cet exercice.

L'apprenant cherche à faire partie des actants de la communication orale, il met en pratique ses capacités argumentatives, ses stratégies discursives et suit *le scénario cognitif*⁴. Sachant qu'il possède déjà *le schéma mental* du débat (chapitre V, 5.4), ces participations à des activités interactives sociales constituent le premier modèle duquel il s'inspire. Il faut dire qu'il a toujours emprunté, au cours de ces réalisations langagières antérieures, des schémas interactifs, en plus de celui qu'il a acquis en classe antérieurement. Il fait déjà part de son opinion et il a déjà pris position en adhérant ou en s'opposant à un autre participant de la communication.

Dans un premier temps, il écoute pour prendre parti dans la discussion et pour reprendre les idées du locuteur qui le précède, afin de les appuyer ou de les désapprouver ; mais aussi, pour défendre une opinion, il multiplie les arguments, en respectant la gestion des tours de paroles et l'attribution de la parole, etc. Le schéma est donc déjà gravé et ne cherche qu'à être réactualisé et greffé à de nouvelles situations de communication.

Ainsi l'oral dans l'exposé n'est que la continuité de pratiques interactives sociales. De par la diversité des sous-activités qui le composent, il trouve sa place dans cette activité, qu'il apparaisse comme medium ou comme objet d'enseignement, tel que nous le verrons dans la situation observée de notre étude.

⁴ Nous nous inspirons du scénario cognitif du « schéma cognitif » de Bartlett (1932) du « frame » (ou de la forme) de Minsky (1975) et du « script » de Schank et Abelson (1977). Des concepts qui sont introduits pour décrire l'organisation de nos connaissances en mémoire.

4.3. Description de la situation observée

Les situations de communication, que nous avons enregistrées et analysées, se sont déroulées en juin 2008 à différents moments, dans des salles de classe du département des langues étrangères de l'université de Mostaganem.

Nous avons enregistré des apprenants dans cinq groupes, qui appartiennent à la même promotion et qui reçoivent les mêmes enseignements. L'exposé est un type d'activité prévu dans le programme de TEEO (*technique d'expression écrite et orale*)⁵ des étudiants de la première année licence d'anglais. Les présentations des apprenants sont planifiées suite au TD qui traite de « la technique de l'exposé » ; c'est-à-dire qu'ils sont tenus, suite aux indications et la consigne donnée par l'enseignant, de mettre en pratique ce qu'ils ont vu dans cette séance. Les exposés sont donc des travaux dirigés, qui sont composés d'un document écrit, d'une prestation oral qui est suivie d'une discussion. Pour ce faire, un volume horaire est destiné à cette activité, dont la durée est de 1heure 30 minutes par semaine pour chacun des cinq groupes.

Les apprenants qui exposent sont en face du reste du groupe, de manière à ce qu'ils puissent y avoir interaction et échange. Néanmoins, certains apprenants ont désapprouvé l'idée de faire l'exposé devant une caméra ou même un dictaphone.⁶

Les trois enseignants non pas vue d'objection, dans la mesure où notre intérêt est surtout porté sur les interactions des apprenants et non pas sur l'évaluation des enseignements qu'ils dispensent. Toutefois, ce sont des enseignants de la langue française, qui ont déjà enseigné auparavant et qui ont accepté l'idée d'accorder plus de liberté aux apprenants, pour les responsabiliser dans la prise en charge de leur apprentissage. Ce qui correspond à l'adaptation de l'approche par compétence et à la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

⁵ Le module « technique d'expression écrite et orale » (1ère année de licence) a pour objectif d'amener les étudiants à produire des messages oraux ou écrits, (des signes sonores ou graphique). Un module dont les objectifs sont centrés sur l'écrit mais aussi sur l'oral. Pour se faire des activités sont mentionnées dans le programme, tel que l'exposé et le débat ; sachant qu'ils offrent la perspective d'ouverture d'espaces de communication et de création de situations interactives

⁶ Certains étudiants, surtout les filles, n'ont pas accepté d'être filmées durant leur allocution. Trois raisons ont été avancées toutes sont révélatrice d'un malaise Par rapport à la situation: timidité, trac, mais aussi, par rapport à la religion pour les filles.

Les enseignants ont cédé leur place aux apprenants-exposants, ils ont préféré s'asseoir avec le public-classe de manière à encourager des échanges entre les apprenants. Ils suivent les travaux, mais dans certaines situations ils ne restent pas passifs, ils réagissent en qualité de gérant de la communication et du maintien de l'ordre pour le déroulement de l'activité.

Le taux de leur intervention varie d'un enseignant à l'autre, ceci dépend aussi de la difficulté que rencontre les apprenants, quant à la thématique et aux besoins du moment. Néanmoins, ils ont jugé bon de ne pas apparaître devant l'objectif de la caméra, prenant place avec le public-classe et intervenant de loin pour respecter notre demande.

Nous verrons dans le chapitre (VI) le type d'énoncés qu'ils emploient, pour redynamiser les situations de communication, pour apporter des corrections aux erreurs des apprenants et pour distribuer la parole, afin d'assurer une organisation des tours de parole.

La durée, des enregistrements des 28 exposés, est de 90 minutes. Cependant, nous avons retiré deux d'entre eux de l'étude, ils ont été sujets à un bruitage et à des conditions d'ordre technique défavorables (partie endommagée de l'enregistrement). Nous les avons ajoutés au nombre total des enregistrements, pour assurer une transparence du travail effectué, sans pour autant les inclure dans les corpus.

4.3.1. La consigne de travail de l'activité de l'exposé

La tâche finale de l'activité est formulée en termes de consigne, il est demandé aux apprenants de présenter un exposé oralement, après lecture d'une œuvre littéraire ou d'un document choisi. La thématique n'est pas imposée, elle reste de l'œuvre de l'apprenant, qui a la possibilité de choisir le domaine qui l'inspire. Ce choix sera refusé par l'enseignant, s'il ne prend pas en considération l'intérêt des apprenants du groupe-classe.

Ajoutant que cette liberté accordée à l'apprenant, pour le choix thématique, a pour but de l'impliquer dans son propre apprentissage. L'objet de l'exposé est le point d'ancrage de cette opération, dont la finalité n'est d'autre que celle d'atteindre l'autonomie. Il est aussi question de mettre les apprenants dans une position pratique,

compte tenu de l'ampleur de la tâche à réaliser. Autrement dit, les contraindre à traiter un thème, par lequel ils seront amenés à l'échec, ne risque que porter préjudice à l'étude que nous menons.

Certains d'entre eux redoutent l'activité de l'exposé et la complexité qu'elle engendre, relativement aux nombreuses tâches qu'elle comprend ; mais aussi le malaise est surtout dû à l'épreuve orale et à la contrainte d'une prise de parole en public. Cependant, que ce soit sur le plan de l'oral ou sur celui de l'écrit, ces apprenants seront confrontés à la dure épreuve de réaliser un certain nombre de compétences ; ceci dit, ce n'est pas la seule difficulté à laquelle ils seront amenés à rencontrer, nous sommes devant des apprenants qui préparent une licence de la langue anglaise et dont l'expression en langue française risque d'être problématique.

Ajoutant que l'objectif de la communication orale est d'amener l'apprenant à réaliser un nombre important d'objectifs ; il doit être capable de lire, de poser des questions et de répondre, etc... Lors de cette épreuve orale, il aura le choix d'être assisté par des supports techniques, disposant de fiches, d'un plan et d'illustrations. Mais aussi, cette activité peut être effectuée individuellement, en binôme ou en groupe de trois, il revient aux apprenants de le décider de quelle manière ils préfèrent mener leur projet, seul ou en coopération.

4.4.L'exposé entre tâche interactionnelle et authenticité

Nous retrouvons en classe de langue deux grands types de tâches, telles qu'elles sont désignées par le CECR.

D'une part, les tâches *cibles* ou de *répétition* qui sont choisies conformément aux besoins des apprenants, « que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (CECR, 2001 : 121). Ce qui est visé est leur pratique en classe, afin d'assurer leur réutilisation après l'apprentissage ; autrement dit, il s'agit de tâches qui permettent de développer un savoir-faire qui s'appuie sur un savoir-refaire. Ceci implique l'apprenant dans un apprentissage à partir d'actions prédéterminées, qui correspondent à un modèle donné, le cas des tâches qui apparaissent suite à la consigne de travail de l'exposé.

D'autre part, nous retrouvons des tâches *pédagogiques communicatives*, qui sont « assez éloignées de la vie réelle et des besoins de ses apprenants » et qui les amènent à inclure dans leur démarche un savoir « faire-sembant accepté volontairement » (CECR, Ibid : 121). C'est aussi ce qui est désigné, par le CECR, par le « real life tasks », mais aussi par « reflecting real life » (CERS, ibidem : 158), pour distinguer les premières tâches, qui reflètent la vie réelle, de celles qui sont plutôt à visée pédagogique.

Ces tâches sont assez présentes dans l'activité de l'exposé, elles correspondent à celles réalisées par l'apprenant lors de sa prestation orale. Sachant qu'en adoptant le rôle de l'enseignant et en se mettant devant le groupe-classe, il adhère à une posture nouvelle ; c'est-à-dire qu'il finit par se positionner d'une manière différente que celle dont il a l'habitude d'avoir. Autrement dit, dans sa réalisation des tâches, il simule une situation, mais durant les actes langagiers il est amené, tel que nous l'avons avancé auparavant, à suivre le cours de la discussion et à adopter une posture d'authenticité situationnelle. C'est donc lors de la réalisation de séquences interactives non *planifiées* que l'apprenant passe d'une situation de simulation à une situation d'authenticité.

Par ailleurs, R. Ellis (2003) parle d'une *authenticité situationnelle* et interactionnelle complète qui est possible en milieu éducatif (Ellis 2003 : 334). Il considère aussi qu'il peut y avoir deux tâches qui présentent deux types d'authenticité. Ainsi, en classe, nous pouvons retrouver l'authenticité situationnelle pour l'action de la vie réelle et l'authenticité interactionnelle, pour le processus communicatif de la vie réelle (Ellis, Ibid : 305).

Ceci dit, les actes langagiers, de nos apprenants au cours de cette activité, correspondent à l'authenticité interactionnelle. Autrement dit, les apprenants, durant leur échange, se prêtent à une authenticité dans l'apport et dans la discussion par laquelle ils s'engagent dans l'échange. Nous avançons que l'apprenant lors de sa réalisation d'actes langagiers dans l'activité en question est mis dans des situations qui ne correspondent pas à la vie réelle, mais dont l'authenticité apparaît durant son élocution, suite aux débats et à discussions qu'il mène avec son interlocuteur. C'est donc une authenticité interactionnelle, spécifique à la classe, qui semble apparaître dans les discours des apprenants. Celle-ci se manifeste dans les séquences communicatives

tenues en classe, qui se produisent au tour d'un thème d'étude, dont les apprenants finissent par débattre d'une manière spontanée.

Cependant, nous ne pouvons dissocier les types de tâches avancées, que ce soit celles données par les auteurs du CECR ou celles d'Ellis, dans la mesure où elles finissent par se mêler les unes aux autres en classe. Elles sont indispensables dans le cadre de l'apprentissage de la langue, pour un usage antérieur et intérieur à la classe ; mais aussi, ultérieur à cette dernière, sachant que l'objectif majeur de l'enseignement est de former des personnes sociales, qui seront capables de manipuler la langue et de communiquer dans différentes situations, en classe ensuite en société.

Ainsi la classe, comme le mentionne Ellis, est le lieu de préparation à l'action *ultérieure* et à la vie réelle pour l'apprenant. Cependant, ils ajoutent que certains apprenants de langue n'utiliseront peut-être plus la langue étrangère en dehors du lieu de son apprentissage. Ceci signifie que les langues qui apparaissent dans l'espace discursif sont différentes d'un sujet à un autre.

Néanmoins, l'application d'une approche actionnelle en classe offre une perspective de pratique de la langue et de réalisation de compétences communicationnelles réelles. Reste à savoir si la continuité de l'exploitation des compétences réalisées dépasseront le seuil de la classe de langue.

4.4.1. Approche interactionnelle et tâches sociales

L'acte communicatif, c'est « dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un » (Grillo 2000, 63). En d'autres termes, communiquer, c'est co-agir dans un contexte interactionnel donné, c'est-à-dire un contexte qui cadre et détermine les actions et les tâches à réaliser.

En classe de langue, la proposition de tâches de répétition de situations sociales à des apprenants semble permettre de créer un contexte semblable à celui de la vie réelle. Ce qui engendrera une authenticité interactionnelle entre les pairs pendant la réalisation des tâches. Une sorte de simulation, grâce à laquelle l'apprenant arrive à épouser

différents rôles⁷. Ainsi, Puren estime que la simulation est « l'activité de référence » de l'approche communicative dans laquelle on « demande à l'apprenant de se comporter comme s'il était un usager » (Puren, 2006).

Cependant, Grillo, nous donne une autre vision de l'emploi de la langue, une présence de *co-action* et une *co-construction* (Grillo, 2000) du sens. Ces derniers sont des sous-contraintes relationnelles, c'est-à-dire qu'ils ne fonctionnent que dans un contexte d'interactions sociales qui dicte la situation de communication à adopter. Ainsi « à y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle. » (Grillo, Ibid : 257)

A défaut d'avoir un interlocuteur francophone natif, tel qu'il le favorise Puren, l'étudiant se trouve devant un autre étudiant non natif et devant l'enseignant pour avoir des échanges réels dans un espace pédagogique déterminé. Nous sommes donc face à une contrainte relationnelle en matière de communication et d'action. Cependant, dans un souci interactif et non pas linguistique, c'est le mécanisme qui est à considérer dans ce genre de situation ; l'apprenant, en s'adressant à l'interlocuteur, finit par suivre ce cheminement d'une manière instinctive. Néanmoins, réaliser des échanges interactifs entre un apprenant et un autre, nous semble plus favorable à la réalisation de l'authenticité interactionnelle, bien plus que s'il se retrouve devant l'enseignant.

D'autant plus que les sujets traités et les contenus interactifs diffèrent de par le degré d'authenticité, lorsqu'ils sont tenus entre des pairs que lorsqu'ils sont portés par l'apprenant et l'enseignant. Les échanges interactifs en classe dans lesquelles nous retrouvons ce dernier sont généralement contraignants, ce qui influe encore plus sur l'authenticité des échanges interactifs.

Néanmoins, les topics⁸, même en contexte institutionnel, si elles sont conduites par un dispositif organisé pour favoriser les interactions entre les partenaires de la

⁷ Par les rôles, nous voulons dire que l'apprenant doit s'adapter aux situations en classe, mais aussi être en mesure de devenir : acteur, auteur et spectateur de la communication, tel un sujet social durant des situations authentiques.

⁸ Le terme topic est expliqué dans le chapitre III.

communication, peuvent aboutir à l'authenticité interactionnelle. C'est ce que nous envisageons d'analyser dans le chapitre (V).

Il nous semble, à présent, que les situations réelles de la classe, au cours de l'activité de l'exposé, n'offrent pas un terrain favorable à la pratique de simulation d'interactions sociales, si l'interlocuteur est l'enseignant. Autrement dit, lorsque ces interventions sont contraintes ou contraignantes, reliées à l'intervention précédentes, elles n'aboutissent pas à l'authenticité interactionnelle. Bien plus, si celles-ci répondent à des interventions dont la finalité est l'acte évaluatif de la part de l'enseignant. L'apprenant a un intérêt à vouloir *simuler* une situation réelle, un paramètre non négligeable qui influe sur le degré de liberté que peut prendre l'apprenant à vouloir interagir.

La tâche sociale offre, en effet, des possibilités d'agir et d'interagir entre les apprenants au cours de leur apprentissage. Elle permet de donner à l'apprenant l'occasion d'être un usager de la langue, agissant réellement – au-delà de toute simulation – avec d'autres personnes dans le cadre d'interactions sociales variées. Selon Puren, l'apprenant doit être capable de faire un agir d'usage. La compétence culturelle de la langue étudiée est utile dans la configuration didactique⁹, selon un objectif social de référence¹⁰. (Puren, 2010)

La classe reste le lieu d'apprentissage des langues, c'est le lieu d'action où des tâches réelles peuvent être accomplies, tout en permettant de mettre en œuvre une approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues. Cependant, pour Puren, nous devons tenir compte des interactions sociales (action de la vie réelle). Ceci permet de mettre en évidence la présence d'interaction beaucoup plus portée sur des interlocuteurs apprenant/apprenant, pour qu'il en découle plus de coopération et de collaboration, qui sont deux enjeux communicatifs non négligeables.

⁹ Pour Puren, une configuration didactique apparaît à un moment où émerge un nouvel objectif social de référence. Dans quelle situation nos apprenants doivent-ils être capables en langue culture étrangère de référence? L'objectif social de référence se décline en objectifs langagiers. Que doivent-ils être capables de faire et dans quelle circonstance.

¹⁰ Par *référence* Puren veut parler de modèle à suivre en classe, un modèle qui correspond à une réelle situation sociale, dans la mesure où nous devons les préparer à une intégration dans la société.

4.4.2. Réalisation des tâches entre coopération et collaboration

Réaliser un exposé en binôme répond à un travail collectif, grâce auquel l'apprenant développe des compétences transversales. Pour le cas de l'activité de l'exposé, celle-ci s'identifie dans la communication et les conduites de réalisation de l'ensemble des activités, que ce soient celles de la recherche, de la rédaction ou de la présentation orale. Cependant, cette pensée de la collectivité dans le travail implique, dans le cadre de l'apprentissage, deux notions qu'il convient de distinguer, même si leur objectif final le même but se résume à réaliser des tâches grâce à l'entraide, celui de la réalisation de la coopération et de la collaboration.

Pour certains domaines, qui s'intéressent aux interactions sociales ou à l'étude des groupes de travail, il n'y a pas de distinction entre les deux termes cités. Cependant, il existe une certaine différence lorsque nous nous intéressons à l'organisation des tâches dans le travail collectif, à savoir le partage et le taux d'implication des participants et la manière de réalisation de ces tâches. Pour Roschelle :

« La collaboration est une activité coordonnée et synchrone qui est le résultat d'un effort continu qui vise à maintenir et à construire une représentation partagée d'un problème à résoudre. [...] Le travail coopératif est accompli grâce à une division du travail entre les participants. C'est une activité dans laquelle chaque personne est responsable d'une partie de la résolution du problème. » (Roschelle, Teasley, 1995).

Pour notre part, le travail en collaboration s'effectue dans une atmosphère d'entraide et de complémentarité des efforts. La solidarité des participants est telle qu'il n'y a pas de possibilité de distinguer qui fait quoi. Ce qui est le cas dans la première partie de l'exposé, mais aussi pour l'écrit présenté. Ceci concerne la phase de la recherche et de la rédaction, non visible, là où les tâches ne sont pas observables, mais qui sont censées être le produit de contribution des deux participants. *Chaque membre du groupe est solidaire sur toutes les parties du projet.*¹¹ Leurs interventions sont confondues et l'identification de la forte implication, de l'un ou de l'autre, ne peut être discernable à ce niveau de l'activité.

¹¹ Cette définition du travail collaborative, que nous avons relevé sur wikipédia, est des plus communes. Elle permet de faire la distinction entre un travail en collaboration et un travail en coopération, qui désigne ce dernier désigne, un travail en commun, mais dont les tâches sont réparties différemment.

Cependant, certaines tâches qui ne sont pas perceptibles au cours du travail en privé de la première partie de l'exposé, le deviennent au cours de la présentation orale. Les rôles des participants se dévoilent et les niveaux de leur implication se constatent. C'est donc un second niveau de collaboration, qui est cette fois-ci visible et qui détermine l'archi-énonciateur, de l'énonciateur et du passif dans la construction de la communication. Elle est distinguée par le nombre de répliques avancées par chacun d'entre eux, qui détermine leur taux d'implication dans la réalisation de l'activité interactive.

Le travail de coopération, non loin de celui de la collaboration, se concrétise par l'apport de chaque participant dans la structuration de l'édifice. Il reste un travail de groupe, mais qui répond à une autre organisation des tâches. Ce dernier implique des contributions individuelles qui finissent par former l'ensemble du groupe. C'est la notion du partage des tâches, entre les différents membres du groupe qui se voit s'imposer. Ainsi chaque membre est contributeur de la seule partie qui lui est octroyée, quitte à ne pas intervenir dans la partie de son binôme.

Autrement dit, les limites sont tracées et les tâches sont distinctes, chacun à sa part de travail à réaliser, qui devant une réussite se retrouve le bénéficiaire et en cas d'échec à en payer le prix. Contrairement au travail par coopération, dans le travail par collaboration, nous savons qui fait quoi et nous arrivons à identifier l'apprenant qui a fait le plus d'effort. C'est la prestation orale qui finit par nous éclairer sur l'implication de l'apprenant et sa part de travail au cours des étapes précédentes, celles qui nous paraissaient, auparavant, inobservables.

Ceci dit, cela finit par dénoncer le taux de participation des partisans, d'abord vis-à-vis de la communication orale, ensuite par rapport à l'élaboration de l'ensemble du travail. C'est cette implication dans la recherche, par la lecture et la construction du savoir, qui permet de développer le contenu et qui permettra, par la suite, de réaliser la compétence communicative. Ajoutant qu'elle est aussi à l'origine de l'assurance qu'acquerra l'exposant au moment de la prestation orale et qui se constatera à travers son savoir-faire et ses attitudes langagières.

4.4.3. Réalisation des tâches entre coopération et compétition

En ce qui concerne notre activité, les deux notions, la coopération comme la compétition, sont surtout de l'ordre d'un travail en binôme. Cependant, il peut y avoir coopération entre les participants sans qu'il en découle une certaine compétitivité.

Présenter un travail en binôme s'appuie sur une gérance et sur le partage de tâches. Nous retrouvons une définition commune du travail coopératif, qui est considérée comme *une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun, mais se partagent les tâches*¹². C'est une organisation du travail, qui peut être dans le cas de notre activité, hiérarchisée ou non hiérarchisée, si nous attestant l'idée qu'il peut y avoir égalité comme il peut y avoir non-égalité entre les apprenants, dans le cas où l'un d'entre eux prend la tête du groupe.

L'apprenant se retrouve généralement devant le fait de choisir entre coopération et compétition. Une dichotomie qui marque un choix devant lequel le locuteur se retrouve souvent confronté dans ce genre d'activité où les participants sont des pairs. Éventuellement, quand il s'agit de tâche sur laquelle ils risquent d'être évalués. Les limites entre coopération et compétition sont marquées par un caractère contractuel «qui voit chacun des acteurs donner des marques de différence, de bonne volonté et d'entraide dans le cadre d'une tâche commune à effectuer » (Vion, 1992 : 125). Pour Vion, toute interaction résulte d'un rapport d'équilibre entre coopération et compétition.

Ainsi le débat, la conversation, les activités interactives constituent des activités qui transcrivent cette relation. Il n'en demeure pas moins que l'investissement, la contribution ainsi que les attentes des apprenants entre eux pourront être très divergents, selon la nature du travail de groupe.

4.4.4. Les tâches langagières dans le dispositif organisationnel

Il convient dans un premier temps de faire la distinction entre la tâche prescrite et l'activité cognitive visée. Si les tâches langagières sont déterminées par les consignes dictées aux étudiants¹³, Il reste qu'elles sont différentes de celles que l'enseignant

¹² Nous avons relevé cette interprétation de l'encyclopédie de Wikipédia (2013), c'est ce que nous considérons comme une définition commune qui permet de faire le lien, ensuite, la distinction avec le concept de collaboration que nous aurons à employer.

¹³ La consigne est dictée par l'enseignant, il demande aux étudiants d'effectuer, tel que lire et expliquer.

confectionne en termes d'objectifs pédagogiques à suivre et elles ne sont lisibles que pour les enseignants¹⁴. Ces tâches prédéfinies permettent à l'apprenant et à l'enseignant d'acheminer l'apprentissage. Ce sont celles qui répondent à la logique du global vers le partiel et qui serviront d'objectifs visés sur lesquels sera portée l'évaluation des acquis.

Les secondes tâches langagières ont une fin pour les apprenants¹⁵, à savoir sa participation active et sa réussite à la réalisation du TP (travail personnel). Ces tâches langagières sont issues de la macro-tâche, qui est à l'origine des méso-tâches et des micro-tâches, que nous retrouvons dans le cas de l'apprentissage de l'oral.

Nous avançons que l'activité de l'exposé comporte un nombre considérable d'objectifs et de tâches à réaliser, à savoir ceux liés et prescrits pour les différentes phases de l'activité, celles de la recherche, celles de la production écrite et celles de l'expression orale.

Selon les méthodologies contemporaines, Bloom (1963) dans ses travaux dresse une taxonomie à six niveaux¹⁶, dans lesquels nous relevons des objectifs d'apprentissage qui correspondent au premier niveau de l'activité choisie. Autrement dit, dans l'exposé nous retrouvons des objectifs qui concernent la recherche de connaissances, du contenu et de leur compréhension, pour une éventuelle application et analyse durant l'exposé.

Pour la seconde phase du développement, qui se produit au cours du débat, De Ketele a développé une taxonomie qui intègre la notion de compétences. Elles sont de l'ordre de *l'apprendre à apprendre* (De Ketele, 1986 : 29-35), comment faire ses propres choix et trouver des ressources d'apprentissage. Cette notion apparaît comme la mobilisation de ressources (les savoirs), à laquelle songent nos apprenants. Dans un premier temps, elle apparaît devant la tâche à accomplir, qui consiste à dépasser la situation- problème de collecte de documentation et d'informations sur le sujet à traiter.

Quatre types de savoirs spécifiques ressortent de sa taxonomie, qui sont compatibles avec ceux relevaient chez nos étudiants :

¹⁴ Par objectif pédagogique, nous entendons l'action de l'enseignant de construire un système explicatif par exemple.

¹⁵ Les tâches langagières sont déterminées par le temps, mais aussi par des consignes à suivre (exposer, débattre ...) et le critère de réussite.

¹⁶ Bloom classe les opérations demandées au cours d'évaluations des apprentissages du plus simple au plus complexe. Il a défini une taxonomie à six niveaux : 1 : la connaissance ; 2 : la compréhension (niveau inférieur des activités cognitives) ; 3 : l'application ; 4 : l'analyse (niveau moyen) ; 5 : la synthèse et 6 : l'évaluation ou l'esprit critique (niveau supérieur).

- les savoir-redire et savoir-refaire : quand ils reproduisent un acte appris ou donné sans y apporter de modification significative.

Dans l'exemple qui suit, nous avançons un tour de parole qui porte sur la bibliographie de l'auteur de l'œuvre. L'apprenant rapporte et enchaîne les énoncés, qu'il avance sans nous faire sentir qu'il a porté une réflexion sur ce qu'il vient de raconter.

Exemple de l'enregistrement n°5 :

1] E1 de la loee plus auteur louis ferdinand celine le réel **nom** louis ferdinand indestouch plus connu plus connu sous seul nom sous seul nom plus louis ferdinand celine le **prénom** de sa grand-mère c'est un écrivain c'est un écrivain et médecin médecin français **né en vingt sept mai milles neuf cents quatorze** à courbevoie en france heu il est engagé comme **un collaborateur** dans l'armée française en mille neuf cents mille neuf cent seize heu mille neuf cents dix-sept heu il est issu dans une famille dans une famille désargenté == noble et désargenté son père son père employé d'assurance est et sa mère commerçante commerçante en dans dentelle en dentelle sa famille l'envoie étudier français heu anglais en **angleterre** et allemande en **Allemagne** mille neuf cents neuf il prépara s heu le baccalauréat en mille neuf cents vingt mille neuf cents dix-neuf et sa thèse sa thèse de doctorat en mille neuf cents vingt sur le l'œuvre le l'œuvre la vie et l'œuvre d'ernest emingwey un médecin juif il est meurt en mille neuf cents soixante

Ce sont donc des énoncés structurés selon un plan linéaire que l'apprenant évoque, selon des indices spatio-temporels, dont nous reconnaissons les dates et les lieux repris des textes lus. Autrement dit, il se retrouve entraîné de relater les événements historiques cités par l'auteur.

- Les savoir-faire convergents : la situation dans laquelle les apprenants s'exercent n'est pas la même que celle qui a servi leur apprentissage. C'est-à-dire que c'est un savoir-faire pratique et cognitif de type application, impliquant un travail de transformation du message ou du geste. Ceci concerne le travail de synthèse qu'ils effectuent après la collecte des données, ils reprennent avec leur style personnel ce qu'ils ont retenu des textes lus. Ainsi, ils font un apport d'un résumé et la

description des personnages, concernant un exposé sur une œuvre littéraire, ou une idée générale pour définir le thème du sujet qu'il présente.

Exemples de l'enregistrement n°4 :

1] E1 donc bonjour tout le monde **on** n'a pas parler d'une œuvre mais a parlé d'un sujet **très délicat donc c'est le harcèlement** le harcèlement est peu étudié dans le monde arabe même si ça existe énormément et ça se trouve par contre il est très bien étudié dans le monde francophone par exemple heu de la part de heu la psychanalyste marie France irigoen donc le harcèlement on peut dire c'est que des tortures abusifs ha abusives et des humiliations il peut être physique ou morale donc: physiques par exemple au travail au travail vu **au machisme des hommes** les femmes sont mal traitées elles sont traits inférieurement par rapport aux hommes donc le harcèlement morale est aussi très important tant qu'au harcèlement physique car le harcèlement moral touche la dignité et la personnalité de la personne harcelée par une autre heu nous allons aussi parler du harcèlement parental ce qui est très important car les enfants ici sont traités il y a une certaine rupture entre les enfants et leurs parents vu a vi vu à l'autorité parentale si il y a une autorité parentale on va trouver une certaine heu une certaine relation qui n'est pas très heu très intime entre les enfants et les parents là il y a une association pour ça qui s'appelle poil de carotte que chaque enfant qui est harcelé peut contacter sur internet heu heu on peut dire aussi sur le harcèlement heu que ça se trouve dans **le monde arabe en tunisie au maroc en algérie** effectivement mais il n'est pas mis en question car le monde arabe s'intéresse trop aux problèmes de nutrition et de certains problèmes l'obligent à oublier ces: ce qui est très important ça c'est contrairement au **monde francophone** s'il y a des questions

Dans ce passage, l'apprenant prend la liberté de structurer, de présenter un thème d'après son point de vue personnel ; mais aussi il apporte une définition du mot harcèlement de manière générale. Ensuite, il fait part de ces impressions sur un plan spatial plus large, en apportant une analyse de la situation à partir de différents contextes géographiques, à savoir le monde arabe et l'espace francophone.

La somme de ces énoncés constitue une synthèse de ce qu'il a retenu de ses lectures. Ajoutant que dans ces énoncés la présence et *l'implication* de l'apprenant se font sentir par des combinaisons de catégories micro, tel que nous le constatons dans ces exemples :

- « très délicat » qui rentre dans le cadre de l'appréciatif ;
 - « on » l'emploi de pronom personnel.
- Les savoirs-faire divergents : Ils sont détectés à travers les prises de positions des apprenants, ce qui les implique dans l'exécution de tâches plus complexes que celles dont ils ont l'habitude de mener. Sachant que jusqu'ici ils existaient en classe en tant que des apprenants récepteurs face à un enseignant producteur. Cette nouvelle situation permet le passage d'un apprentissage en surface à un apprentissage en profondeur. Ainsi on peut parler de développement de compétences et de résolution de tâches complexes qui progressent dans la direction de la réalisation de l'autonomie. Ainsi leur investigation et la réalisation de l'exposé résonne de cette manière. L'apprenant finit par :
- prendre la place de l'enseignant devant les autres apprenants ;
 - faire de la recherche ;
 - transposer un savoir ;
 - présenter oralement et par écrit.
- Les savoirs-être et les savoirs-devenir : les savoirs-être deviennent une habitude intériorisée et les savoirs-devenir font référence à la capacité de se mettre en projet et de faire face au changement et de s'y adapter¹⁷ (Charlier, 2007 : 31-32)

La réalisation de l'ensemble de ces savoirs permet de progresser, en vue de la réalisation de l'autonomie, objectif de tout apprentissage. Ces derniers apparaissent sous forme de combinaison d'une multitude de tâches.

¹⁷ La taxonomie de De Ketele expose en réalité sept niveaux distincts. En ce sens les savoir-faire convergents et divergents se subdivisent tous les deux en savoir-faire cognitifs convergents. En adoptant la taxonomie de De Ketele, les objectifs généraux de notre cours peuvent se distribuer ainsi : Savoir-refaire / Savoir-redire qui est de reproduire des expressions et des phrases simples et isolées sur les gens et les choses (par exemple : saluer, se présenter). Le savoir-faire convergents Adapter les actes de paroles à une situation donnée (par exemple : choisir entre formel ou non formel) et le savoir-faire divergents

4.4.5. La tâche¹⁸ dans l'exposé

Une tâche est une action exécutée par une personne, à un moment donné, à l'aide de supports (documents, informations), elle a un début et une fin pour obtenir un résultat. Elle a surtout des caractéristiques de motivation pour l'apprentissage et d'individualisation dans le dispositif. Chaque apprenant travaille selon son fonctionnement personnel, c'est en cela que le travail par la tâche trouve sa place dans l'activité de l'exposé. L'apprenant est dans un contexte qui l'initie à la recherche et à la construction de son propre dispositif. Ceci dit, il doit respecter dans ce qu'il entame une certaine cohérence et une organisation des données, ensuite des interactions pour qu'il puisse y avoir gestion du sens.

Pour notre apprenant, cela commence à partir du moment où il procède de lui-même ; autrement dit, à partir du moment où il commence à réfléchir à la tâche à accomplir, selon une progression qu'il se donne de suivre, en passant par la macro-tâche globale, pour atteindre les micro-tâches qui favorisent l'enchaînement.

Pour faire une description de ces tâches, nous devons nous intéresser à ce que Roulet a adopté dans son premier modèle d'analyse des conversations. Ainsi nous devons suivre la hiérarchie à trois niveaux, qui selon Roulet, «il faut aborder l'étude des séquences d'actes dans des événements de communications authentiques » (Roulet, éd, 1981 : 44). Ceci doit être réalisé selon les trois niveaux, à savoir, celui du macro, du méso et du micro.¹⁹

4.4.5.1. La macro-tâche dans l'exposé

La présentation de la consigne est une tâche qui revient à l'enseignant de la formuler. Ainsi il leur donne un travail à faire qui semble, dans un premier temps, complexe, mais avec un apport de réflexion sur la procédure à suivre, l'apprenant finit par adopter une posture technique avant de passer à la pratique. Tout comme

¹⁸ La tâche est à l'origine une action qui est de la responsabilité de l'apprenant. Dans un travail qui comporte plus d'un participant, elle est fractionnée en sous-tâches, qui sont réparties de manière à impliquer l'ensemble des apprenants. Elle répond à certaines conditions de travail, l'échéance, la durée et les conditions d'enclenchement.

¹⁹ On entend par là ce que le dictionnaire d'usage (ici *le Petit Robert*) répertorie comme des emprunts au grec :

- micro : élément, gr. mikros « petit »
- meso : élément, du gr. mesos « au milieu, médian »
- macro : élément, tiré du gr. makros « long, grand »

l'enseignant, l'apprenant voit en cette consigne une première figure, un premier tableau de ce qui est attendu, à savoir la macro-tâche de l'activité, qui n'est encore qu'un premier plan général, une première esquisse de ce qui est demandé.

Pour Guichon (2004), cette macro-tâche est une tâche réaliste qui simule la réalité socioculturelle ou professionnelle. L'objectif est d'amener l'apprenant à exprimer ce dont il doit être capable de réaliser à la fin de la séquence, ce qui correspond à ce qui sera évalué. Autrement dit, réaliser l'ensemble de l'exposé selon une visée actionnelle. Cette macro-tâche, ou objectif global de l'apprentissage, définit de quoi sera capable l'apprenant, à savoir prendre la parole devant les apprenants et s'adresser à un auditoire pour faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet au choix.

Cette tâche finale est en elle-même formée de multiples tâches qui se déploient dans diverses activités langagières. La tâche de l'exposé a donné lieu à des activités de production et de compréhension, pour Gajo et Mandada (2000) « on peut dire que plus une tâche donne lieu à des activités différentes, plus elle est considérée comme potentiellement riche en occasions d'apprentissage »

Dans ce tableau nous présentons les objectifs généraux qui sont à l'origine de la macro-tâche à réaliser :

Tableau n ° 3 : les objectifs généraux de l'activité de l'exposé

Production orale	Mener une description directe, un résumé et un commentaire sur un sujet en la présentant comme une succession linéaire de points
Production écrite	Ecrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés, en incluant des phases de transmissions et selon une progression linéaire de points;
Compréhension de l'oral	Comprendre une information directe factuelle sur des sujets de diversifier. Comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets rencontrés régulièrement ;

Compréhension de l'écrit	Lire des textes directs sur des sujets relatifs au domaine donné.
---------------------------------	---

Cela est envisagé en impliquant les activités langagières de production orale et écrite.

4.4.5.2. Les méso-tâches de l'exposé

Devant l'ampleur de la tâche globale à réaliser, nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas eu les mêmes réflexes. Ainsi, certains d'entre eux se sont mis à réfléchir sur le dispositif pédagogique à adopter. Tandis que d'autres, face à la difficulté, ils se sont retrouvés devant des situations-obstacle. Ces derniers se sont retournés vers l'enseignant pour obtenir des directifs et des pistes d'orientations. Dans les deux cas une procédure de multiplication des objectifs a donné suite à une organisation de plan à suivre, et donc à des méso-tâches constitutionnelles du cheminement à emprunter.

Ses méso-tâches sont au tant d'opérations réalisées, qui se placent entre la macro-tâche et les micro-tâches. Elles assurent des opérations cognitivo-langagières, c'est-à-dire une action de réflexion sur les types d'activités langagières qui constituent la macro-tâche.

Pour notre part, le découpage de la tâche globale nous a permis d'obtenir les étapes par lesquelles sont passées les apprenants pour effectuer leur travail. Nous relevons deux phases, celle de l'avant exposition des données devant le groupe classe et celle de l'exposé qui s'effectue dans l'espace classe, qui est elle-même composée de deux parties. En reprenons les étapes effectuées par nos apprenants, dans le cadre d'un travail fait sur une œuvre littéraire, nous les présentons comme telles :

Etape 1 :

- Réflexion sur le thème
- Collecte des données
- Lecture et prise de note
- Confection du plan de l'exposé
- Partage du travail entre les différents participants
- Exercice et simulation du déroulement de l'activité

Etape 2 : Première partie :

- Présentation du thème de l'exposé
- Résumé de l'histoire par les co-exposants (E1 et E2)
- Morale de l'histoire

Deuxième partie : (débat)

- Interventions et questions des étudiants non exposants
- Réponses des exposants
- Clôture de l'exposé

Les apprenants-exposants présentent leur travail oralement, ils ont suivi un parcours pour atteindre des objectifs, qu'ils se sont donnés de réaliser. Nous reprenons les étapes de la seconde partie du dispositif, qui représentent aussi le modèle à suivre et la technique à appliquer.

Nous présentons le modèle de description des étapes de cette seconde partie de la manière suivante²⁰ :

Première étape : mise en contexte et exploration des données

Cette étape consiste à énoncer le thème par une mise en contexte, deux cas se présentent à nous, tel que nous le percevons dans le tableau qui suit :

L'étude d'une œuvre littéraire	L'étude d'un sujet social
Présentation et description : de l'œuvre, de l'auteur et de l'époque	Poser le constat et description : Cas concret, expérience, faits observés, statistiques

Nous avançons que cette étape du travail veille à ce que :

- l'apprenant décrit la situation, les faits qui amènent à la question de départ. Cette dernière servira de premier fil conducteur à la présentation.

²⁰ Pour monter ce modèle, nous avons suivis les étapes données par B.Vanderstee et F.Rufin (2000 : 5)

- les apprenants doivent le faire avec un certain nombre de qualité, dont la clarté et la précision. De cette manière, le contenu doit être concis, univoque et pertinent.
- ils doivent avoir une intention compréhensive et explicative, dans la mesure où cette étape détermine ce qui va être exploré.
- ils doivent rapporter les informations sur l'objet étudié selon la stratégie choisie. l'apprenant peut présenter par une lecture du document écrit préparé ou par une mémorisation et une reformulation des informations.

Deuxième étape : mise au point/ débat et échange

C'est l'étape de l'échange interactif et de la mise au point pour une clarification des zones d'ombre du travail présenté.

Nous avançons dans le tableau qui suit les différentes actions qui doivent figurer dans un exposé. Nous les avons sélectionnée à partir de celles menées par les apprenants et qui figurent dans leur ensemble dans le tableau (1) du chapitre (I) sur la présentation des modalités du recueil de données. Nous les avançons en tant que méso-tâches à accomplir.

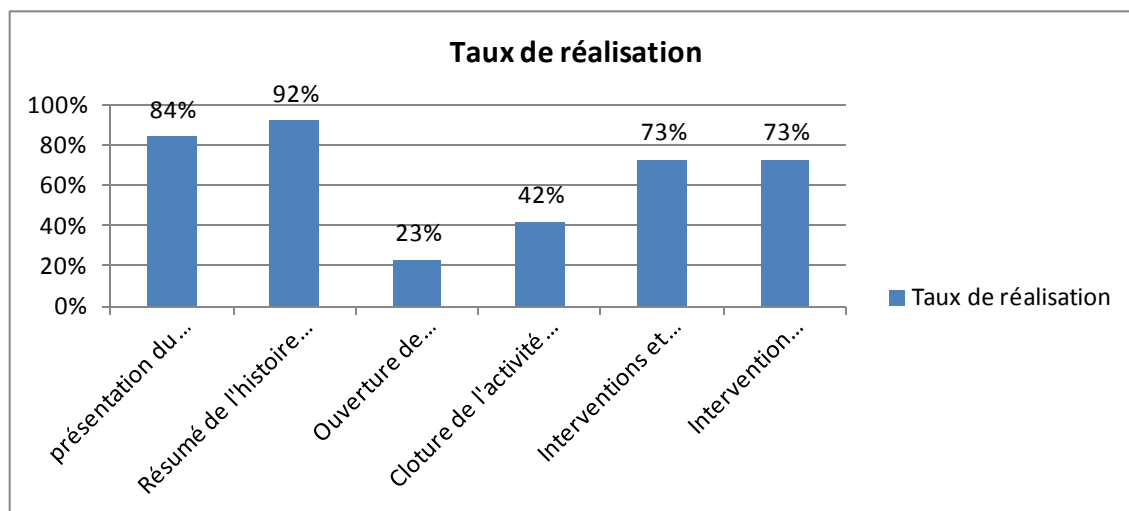
Tableau n°4 : Application du modèle commun de l'exposé

Les exposés	présentation du thème de l'exposé	Résumé ²¹ de l'histoire par les co-exposants (E1 et E2)	Intervention de l'enseignant Ouverture de l'activité	Intervention de l'enseignant clôture de l'activité	Interventions et questions des étudiants non exposants	Intervention contraignante Réponses des exposants
Nombre des exposés	22	23	6	11	19	19
Taux de réalisation dans les exposés	84%	92%	23%	42%	73%	73%

A ce tableau sur l'application du modèle commun de l'exposé chez nos apprenants, nous avançons un histogramme afin d'établir une comparaison entre les taux des tâches cités auparavant. Ainsi nous obtenons les résultats suivants :

²¹ Sur les 28, deux ont été endommagés, en plus d'un exposé dont le sujet est non littéraire, ce qui revient à dire que le résumé de l'histoire doit figurer dans 25 exposés.

Histogramme n° 1 : Taux de réalisation des tâches de l'exposé



À partir de ce graphique, nous pouvons dire que les tours de parole des apprenants portent surtout sur la partie qui assure l'apport informatif. Ensuite, nous remarquons que les interventions des participants à la communication viennent en seconde position, mais avec un taux de réalisation qui nous semble assez considérable. En dernière position, les prises de parole qui signalent l'ouverture et la clôture de l'exposé ne sont pas trop présentes. Dans plus de 75% des exposés, les apprenants n'ont pas pris la peine de saluer l'assemblée. Mais aussi, dans plus de la moitié des exposés réalisés, les participants (dont l'enseignant) ne pas signalaient, verbalement, la fin de la discussion.

Nous ajoutons à ses méso-tâches des micro-tâches, qui à leur tour sont le résultat d'une multiplication des méso-tâches en différentes sous-tâches à accomplir ; autrement dit, la fonctionnalité première d'une organisation est celle de faire fractionner une tâche en de multiples tâches.

4.4.5.3. Les micro-tâches dans l'exposé

Après l'organisation des activités langagières en étapes et le passage de la tâche globale à ses sous-tâches, l'apprenant se retrouve à poursuivre un parcours de structuration de son travail. De manière à ce qu'il personifie sa recherche et ses lectures, pour obtenir au final des données spécifiques au choix thématique, en guise de premières micro-tâches du travail à accomplir.

Ces micro-tâches sont destinées à aider l'apprenant à affiner son apprentissage, l'intérêt est ainsi porté sur les marques linguistiques, prosodiques et pragmatiques. Il doit effectuer un travail de réflexion au niveau de la formulation des énoncés, de leur construction, de leur combinaison et de leur imbrication avec ceux de l'interlocuteur.

Pour l'analyse, le découpage de la macro-tâche en micro-tâches permet de mener une action sur la construction des combinaisons, qui sont celles des petites unités des différentes séquences.

Dans l'exemple qui suit, l'apprenant enchaîne les micro-tâches :

Exemple de l'enregistrement n°1

19] E3 je veux savoir quelle est la signification du titre de votre roman les chemins qui montent

20] E2 les chemins qui montent parce que les deux amoureux qui sont dahbia et omar habitaient une place qui s'appelle heu heu un nom kabilien izerga non heu (rire) je ne sais plus

Dans cet exemple, il y a une opération de structuration sur le plan linguistique. L'apprenant a formulé un énoncé sous forme de question. Celle-ci implique une réponse de la part de l'interlocuteur, qui formule à son tour un autre énoncé. Ce dernier est composé d'une reprise du titre suivi d'une explication. Les deux énoncés, dans leur combinaison, ont fini par former une séquence communicative. Autrement dit, c'est à partir de microstructures (les tours de parole) que la macrostructure est construite, telle que nous l'avons expliqué dans le chapitre (III).

Ainsi nous retenons dans les tableaux qui suivent les activités langagières de la production et de la réception des apprenants. Celles-ci concernent les deux thèmes que nous avons retenus, à savoir celles d'une étude sur une œuvre littéraire ou sur une étude non littéraire.

Les micro-tâches retenues, qui répondent à des activités langagières de la production et de la réception, sont les suivantes :

Tableau n° 5 : Activités langagières pour la production

Pour une œuvre littéraire/œuvre littéraire	Pour un thème autre qu'une histoire/une œuvre littéraire
Annoncer son thème	Annoncer son thème
Attirer l'attention sur le problème traité	Attirer l'attention sur le problème traité
Citer l'intrigue d'une histoire d'une œuvre littéraire et exprimer mes réactions.	Donner et avancer différentes visions et opinions sur le sujet traité
Prendre part à une conversation sur des sujets préparés.	Clôturer
Savoir rendre compte du point de vue de divers personnages sur des événements passés.	
Clôturer	

Tableau n° 6 : Activités langagières pour la réception

L'étudiant, exposant, auteur de l'exposé	L'étudiant, spectateur, récepteur de l'exposé
Comprendre des données recueillies	Comprendre les données des exposants
Comprendre la description d'événements.	Comprendre la description d'événements.
Prélever des informations dans un texte écrit sur un sujet connu	Prélever des informations à travers l'élocution orale des exposants

Pour exister, l'ensemble de ces tâches doivent s'inscrire dans un dispositif pédagogique, qui est à l'origine de l'organisation et du cheminement de l'activité.

Nous remarquons que le nombre des activités langagières de la production dans l'œuvre littéraire dépasse celui des activités qui portent sur des thèmes non littéraires. Ce qui revient à dire que, l'œuvre littéraire dans l'exposé a permis de réaliser un fractionnement de tâches plus important sur le plan de la production.

Cependant le nombre des micro-tâches diffère d'un exposé à un autre, il est déterminé par les actions que se fixent les apprenants de réaliser et qui apparaissent dans le plan avancé par chacun d'entre eux.

Conclusion partielle

A partir de l'analyse des travaux réalisés par les apprenants, nous nous rendons compte de la complexité de la tâche à laquelle ils sont confrontés. Nous retenons certains indices, qui nous conduisent à la déduction que leur pratique langagière forme un terrain favorable à la réalisation de compétences visées par l'apprentissage de la LÉ. L'exposé leur permet de réaliser des compétences en relation avec la recherche, la lecture, la compréhension des textes et des discours, l'expression orale et écrite, etc.

Pour atteindre les objectifs de départ, les apprenants se sont mis à exécuter des tâches, qui sont de l'ordre de la macro-tâche, des méso-tâches et des micro-tâches. Ces objectifs sont à l'origine des productions écrites (écrire des phrases et des textes sur le sujet traité), des productions orales (sous forme de : description directe, résumé, commentaire, présentation orale selon une succession linéaire de points traités), de la compréhension écrite des textes (données informatives) et de la compréhension orale des interventions des interlocuteurs.

La combinaison de ces catégories de tâches (« macro » relativement globale, « méso » partielles et « micro » qui se distribuent dans les séquences de nature sémantiques, énonciatives et pragmatiques) permet à l'apprenant d'accomplir des opérations organisées. Au tant de tâches réalisées selon un cheminement bien déterminé qui conduit l'apprenant à accomplir des activités de réflexion et de recherche.

Ce dernier se retrouve aussi impliqué dans des activités langagières d'exposition, d'explication, de lecture et d'interaction, qui sont nécessaires pour la réalisation des deux parties de l'exposé. Cette combinaison d'actions répond à un dispositif organisationnel, assez complexe, de par sa contribution dans l'apprentissage, à travers un choix de tâches conçues, dans le cadre d'une activité didactique prédéterminée et d'activités langagières spontanées.

CHAPITRE V

Rôle du dispositif organisationnel dans la classe

Dans le chapitre que nous affectons au cadre théorique, nous avons montré en quoi le dispositif peut être un contexte d'apprentissage. Ceci dit, ce chapitre se veut plus pratique pour rendre compte de sa présence dans la classe de langue et de ce qu'il peut comprendre dans l'organisation des activités des apprenants.

Nous empruntons ainsi cette notion aux domaines techniques, pour porter une analyse sur les modèles des dispositifs communicationnels empruntés par nos apprenants en classe. L'intérêt est porté sur son exploitation en termes de système de base de l'organisation des échanges interactifs. L'activité de l'exposé se présente comme telle, offrant ainsi l'opportunité à la communication interactive, mais aussi celle d'une mise en place d'une organisation des activités.

L'objectif est aussi de reconstituer les schémas qu'empruntent les apprenants dans leur réalisation des tâches octroyées. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux différentes compétences qui doivent figurer au cours de leur réalisation, à ce qui risque de poser problème dans leur accomplissement, aux stratégies adoptées par les apprenants pour dépasser les difficultés, mais aussi à la méthode de travail de l'enseignant pour orienter l'apprenant vers une méthodologie adéquate avec les objectifs d'étude.

Nous projetons de travailler selon une logique évolutive, c'est-à-dire de l'objectif à réaliser vers les tâches à accomplir, ensuite du problème qui se pose vers la procédure à suivre pour l'éviter.

Néanmoins, il nous revient, de prime à bord, d'ôter l'ambiguïté qui rôde au tour du terme « dispositif » et de donner notre vision sur la place et le rôle que peut jouer son intégration en classe.

5. Dispositif organisationnel des activités en classe

Nous avons trouvé un grand nombre de définition, preuve de l'intérêt porté à ce concept et de son intégration dans des domaines autres que technique. Les didacticiens se sont vus aussi tentés par l'imprégnation de ce terme, bien plus que la définition générale d'« un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » (Peraya, 1999 : 153). Il est perçu selon un cadre d'enseignement. Ainsi pour Holtzer, il s'agit d'

«un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE {langue étrangère} combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, autoapprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...). Un dispositif {...} implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité.» (Holtzer, 2002 : 14)

Dans le cadre de notre étude, nous le distinguons également comme un « ensemble des variables didactiques et pédagogiques pour organiser une situation, une progression. » (Plane, 2005). Cette définition nous semble des plus proches de l'idée que nous nous faisons de cette notion. Pour notre part, il s'agit de prendre en considération les principes organisationnels, qui nous serviront lors de la modélisation de l'activité de l'exposé, mais aussi ceux de l'organisation des interactions. Sachant que « l'essentiel des recherches en analyse conversationnelle a porté sur les formes de la coordination des activités de communication entre les interlocuteurs » (Bange, Idem, 1992 : 28).

Le dispositif dans l'activité choisie se déploie dans un espace interactif bien déterminé et s'articule autour d'actes plus ou moins conscients ou guidés (du guidage de l'apprenant vers l'autonomie aux devoirs à faire à la maison). Ajoutant qu'il se déroule dans des lieux distincts, il évolue dans l'espace de la classe, hors de la classe, à la bibliothèque ; ceci dit, c'est une organisation des apprentissages qui est retrouvée dans différents lieux, en plus de celui de la classe. Ceci suppose que l'apprenant réalise ses tâches sans contrainte, ni surveillance de l'enseignant, une responsabilisation qui conduit vers une réelle autonomie de l'apprenant.

Nous considérons donc le dispositif comme un contexte qui permet de conduire l'apprenant vers l'auto-apprentissage. Il s'agit là d'un procédé autonomisant qui finit par amener l'apprenant à contrôler son auto-apprentissage. En ce qui concerne l'exposé, la première étape est d'abord, un « autoapprentissage intégré, lien avec ce qui se fait en présentiel où l'enseignant donne des tâches à réaliser en dehors des périodes en classe ».

Cette phase se produit en classe, ensuite elle est suivie par une seconde phase, par laquelle nous assistons à un « autoapprentissage libre, sans aucune intervention de l'enseignant » Mangenot (2002)

Si l'un des objectifs de l'activité est de faire parler les apprenants sur un thème d'un sujet choisi, l'apprentissage est ici vécu à travers une orientation vers une tâche académique. L'activité de l'apprenant, en tant qu'acteur de son apprentissage, se fait dans un premier temps par une construction des connaissances accés sur un contenu ; dans un second temps, elle se fait par sa participation dans les discussions qui suivent, selon un travail de collaboration. Ainsi toutes ces actions, qui se succèdent, constituent les étapes du dispositif, qui devient spécifique à l'activité choisie.

5.1.Description du dispositif de l'activité de l'exposé

Nous formulons l'idée que le dispositif reste, en général, déterminé comme le système d'organisation et de gérance d'une formation, dans son ensemble, et comme celui de l'organisation de séquences pédagogiques, en particulier. L'activité de l'exposé est aussi acheminée par ce procédé, que nous relevons sur deux niveaux. Ceci dit, le premier est de l'ordre du pédagogique, celui qui s'inscrit dans l'activité et qui caractérise les étapes par lesquelles doit passer l'apprenant pour mener à terme la macro-tâche (dont nous avons fait part dans le chapitre V). Le second est celui qui correspond au système organisationnel des tours de parole, qui sont réalisés à travers le dynamisme interactif, qui est nécessaire pour le maintien et le développement de la communication.

Il est donc cette procédure qui permet d'établir :

- l'organisation de la circulation et du système d'alternance des tours de parole qui se sont étendues durant le débat qui a suivi l'exposition des données.
- la gestion (de la part de l'enseignant), le choix et le développement thématique des différents exposés (de la part de l'apprenant)
- la gestion et la construction des rapports des places durant l'exposé et le débat qui suit.

Nous mesurons ainsi l'ampleur et le nombre de tâches à accomplir par l'apprenant. Le dispositif de l'activité de l'exposé, qui est lui-même un procédé

pédagogique, est quelque part différent de celui des dispositifs pédagogiques des autres activités. Toutefois, il implique la réalisation de l'objectif final donné par l'enseignant, il reste, dans le cas de l'exposé, que la conception des objectifs autres que l'objectif global dépend aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, si ce n'est bien plus de ce dernier. Si nous prenons en considération que l'apprenant, après avoir eu connaissance de la consigne de travail, est confronté à lui-même, il trace le parcours à suivre en retrait de la classe et de l'enseignant. Il lui revient de monter son programme de travail et les étapes à suivre, qui sont celles des méso-tâches à développer ; ceci dit c'est l'apprenant qui finit par élaborer le dispositif et la procédure à emprunter pour la réalisation de l'activité.

L'analyse du dispositif pédagogique nous permettra de reprendre les cheminements empruntés par les apprenants (chapitre IV). Ainsi les différentes tâches nous orienteront vers l'organisation du travail, mais aussi elles sont en mesure de nous informer sur les représentations mentales que suivent nos apprenants. Cependant, si nous considérons qu'ils ont les mêmes finalités et qu'ils ont les mêmes représentations, ont-ils suivi la même forme de structuration des idées, dans leur élaboration de leur exposé.

5.1.1. Modèle de dispositif communicationnel

Notre objectif de recherche est de voir quels sont les différents dispositifs employés par nos apprenants pour l'accomplissement de leur exercice et quels sont les schémas empruntés au cours de leur réalisation. Sont-ils similaires ou, au contraire, différents du modèle de travail connu d'eux jusqu'ici ; autrement dit, prennent-ils le risque de suivre un plan de travail différent de celui qu'ils ont connu ?

Dans ce dispositif, l'objectif est de faire parler les apprenants sur un sujet choisi. Plusieurs situations sont mises en place :

- soit un apprenant présente un thème : apport informatif, suivi d'un débat avec les apprenants du G/classe ;
- soit deux apprenants présentent un exposé sur le même thème, ce qui les engagera dans une action de coopération, ensuite dans un débat (chacun

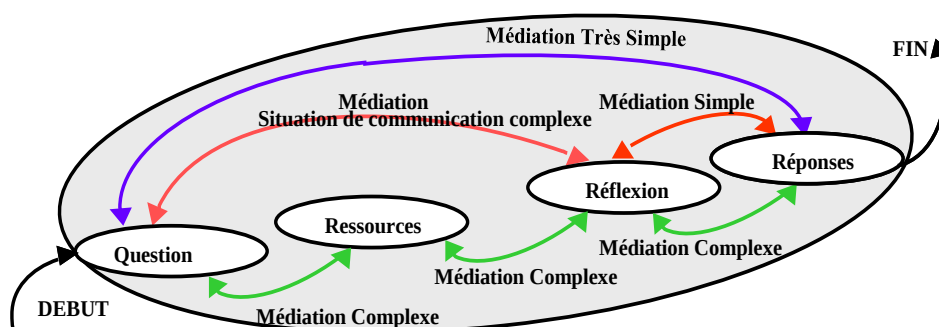
donne son avis sur la question traitée, qui peut être complémentaires ou contradictoires).

Les deux situations Aboutiront à un travail de groupe, à partir de l'implication des autres apprenants que ceux qui ont élaboré la partie informative ; c'est une mise en place du débat qui formera un groupe de discussion. Toutefois, le groupe-classe peut se subdiviser en sous-groupes, là les opinions se diversifient. Dans cette activité, des sous-activités surgissent, un enchaînement de questions et de réponses, un enrichissement de la conversation¹ ; mais aussi ce travail de groupe permet la création de multiples conceptions sur le sujet traité, qui seront acheminées selon une organisation pour finir par s'intégrer dans les séquences conversationnelles.

Dans les travaux de Martin (2006 & 2008), nous avons noté que la communication comporte des étapes qui sont des points-clés que nous pouvons inclure dans les deux premières phases de la structure organisationnelle IRE (initiative-réponses-évaluation (chapitre IV)).

Dans la figure (1), nous reprenons une représentation schématique des différentes étapes de la méthodologie communicative, telle qu'elle a été donnée par Martin.

Figure 1: Représentation de la méthodologie de la communication



Cette opération mentale, de prime à bord, ne présente aucune complexité, néanmoins elle peut être considérée comme un schéma représentatif du modèle qui retrace les différentes étapes qui sont engendrées entre la réception de la question et la formulation de la réponse.

¹ Des conversations qui se créent à partir du nombre d'opinions qui viennent s'ajouter à celui de l'information principale donnée par les apprenant-exposants.

Ce modèle nous sert de point de départ pour reconstituer les étapes du dispositif, qui accompagne les apprenants dans la réalisation des différentes tâches de l'activité interactive de l'exposé.

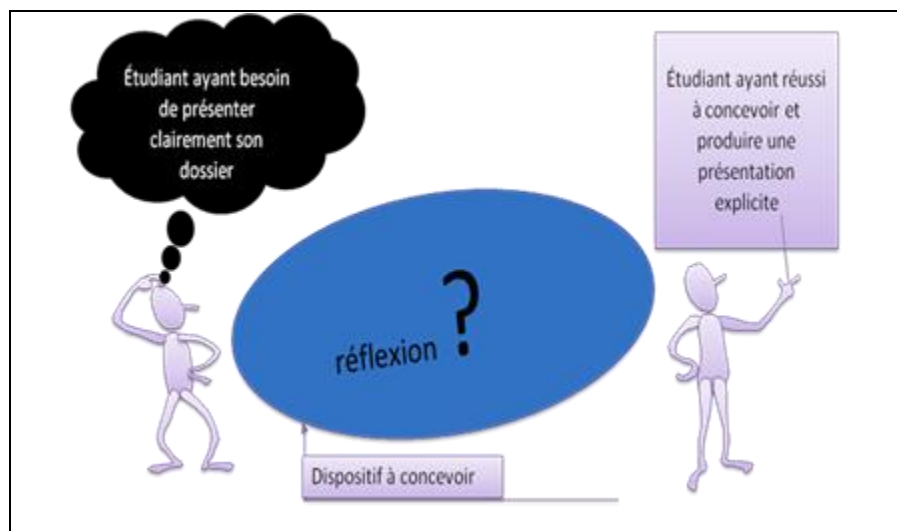
5.1.2. Modèle de dispositif des apprenants dans l'exposé

Nous nous permettons d'avancer les étapes des deux parties de l'exposé, tel que nous concevons les représentations mentales sur les modèles de l'organisation que peuvent suivre les apprenants.

Comme dans toute activité, nous retrouvons un modèle communicationnel commun, dans lequel nous relevons une situation initiale et une situation finale : la première situation est celle où l'objectif général est tracé (qui représente l'horizon d'attente) ; la seconde est celle de l'accomplissement de la tâche finale et entre les deux, une étape intermédiaire se fixe, dans laquelle les micro-tâches sont réalisées.

Ainsi dans la figure qui suit, nous retrouvons trois phases représentatives de trois différentes périodes, qui sont celles de l'espace temporel du modèle communicationnel de l'activité de l'exposé.

Figure (1) : modèle communicationnel commun



- Ce modèle est une représentation symbolique de situations complexes, où la communication se fait de manière explicite. L'apprenant accomplit sa première micro-tâche, celle de réfléchir à la stratégie à adopter pour réaliser son exposé.
- Ainsi nous retrouvons un apprenant qui focalise son attention sur la macro-tâche, en accomplissant une tâche finale de manière explicite.
- Mais aussi, ce premier modèle communicationnel fonctionne tel un axe temporel, une première action de l'apprenant qui permet de se positionner vis-à-vis de l'objectif à réaliser. Il permet, par la suite, à l'apprenant de se projeter dans l'avenir, de manière à visualiser la réussite et la présentation de son sujet.
- Entre les deux étapes, la première et la seconde (qui est la finalité), c'est l'espace des méso-tâches qui doit être tracé. Autrement dit, c'est celui dans lequel se déploient toutes les opérations. Au tant d'actions qui sont aussi importantes les unes que les autres ; si la première est celle de la mise en contexte et de la situation de communication à penser, la seconde est considérée comme l'objectif à atteindre, qui est celui de produire et de présenter l'exposé. Il reste à l'apprenant de porter une réflexion sur le dispositif à exécuter et les actions à suivre tout au long de l'activité jusqu'à la fin.

A cette première étape qui nous semble commune aux apprenants, une seconde étape vient se greffer et donne suite, cette fois, à un dispositif interactif.

5.1.3. Modèles de dispositif interactif dans l'exposé

Nous distinguons deux modèles que les apprenants ont entrepris pour atteindre leurs objectifs. D'abord, une première forme qui réduit le dispositif à sa conception du système de communication, ensuite une seconde forme qui est celle qui nous paraît la plus longue et qui suit une procédure plus complexe.

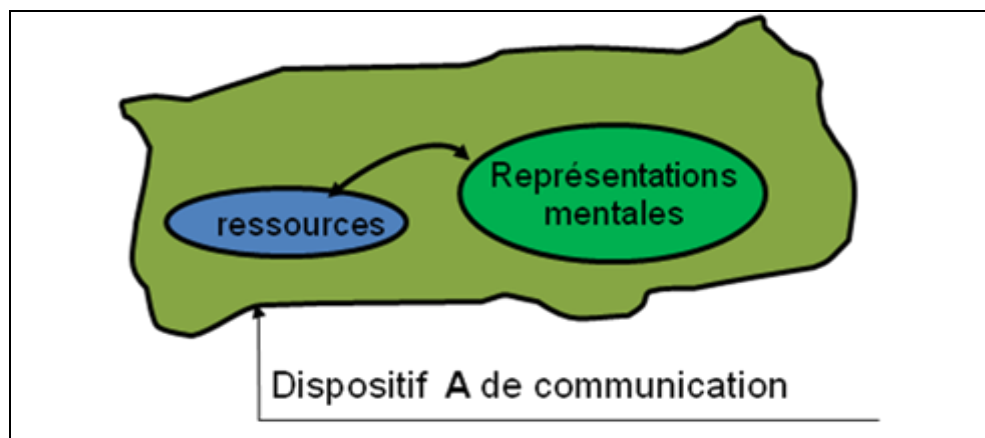
Le premier modèle est assez restreint, il se limite à la simple prise de parole, sans donner suite à la dialogicité (il est donc compté comme un tour par locuteur). Nous retrouvons ce modèle dans certains exposés, le cas des exposés n°22 et le n°28.

Dans celui du 22, nous relevons trois participants à la communication, dont l'enseignant, l'apprenant-exposant (1) et l'apprenant-exposant (2), chacun d'entre eux prend la parole à une seule reprise. Ceci dénonce un manque d'investissement des apprenants dans la seconde partie, mais aussi l'absence d'échange interactif. Les apprenants se limitent à la réalisation de la partie (1) de l'activité, qui se résume à un apport informatif sur le contenu du thème sans donner suite à un échange interactif. Autrement dit, nous nous retrouvons dans cet exposé face à un mode de communication court et limité, qui n'incite pas le groupe-classe à la participation.

Nous proposons cette représentation symbolique, que nous nous faisons de ce modèle de communication²:

Modèle (1) : Dispositif (A), situations où la communication se fait de manière implicite, une représentation symbolique de la situation de communication sans le débat.

Figure (2) : première et seconde étape du dispositif (A)



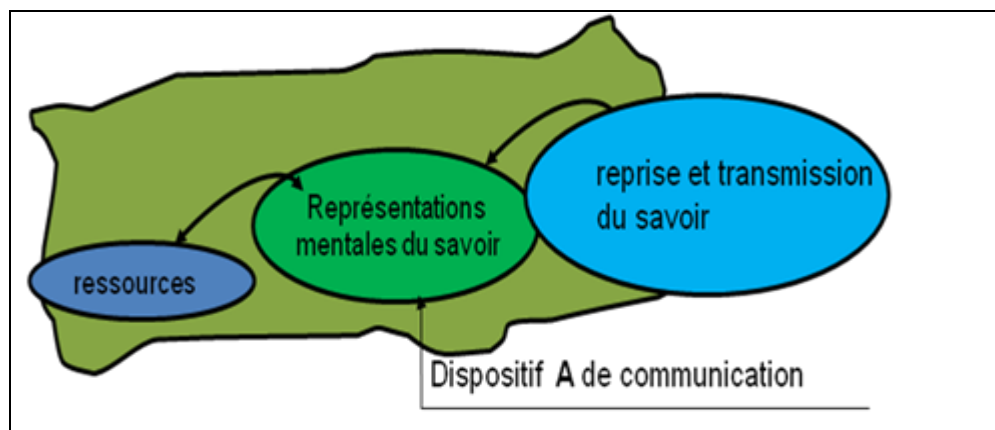
C'est l'étape de la réflexion, le passage de la documentation à la formation de l'exposé. C'est aussi l'étape de l'opération de la collecte des données après la recherche. Une conception personnelle qui s'effectue selon les représentations mentales que possède l'apprenant- auteur sur le sujet de la communication et des éléments du contenu à inclure dans l'activité.

² Nous nous inspirons pour la construction de ces schémas des principes donnés dans « le guide méthodologique du travail écrit de fin d'étude » de B.Vanderstee F.Rufin/ Octobre 2000, à partir du quel nous distinguons les étapes de la démarche et le schéma de synthèse.

La situation de communication ne s'appuie encore que sur la structure « *signifiant-signifié* », Ferdinand de Saussure (1916)

C'est l'étape de l'identification du contenu et de l'intégration du sens par l'apprenant-exposant, pour une éventuelle retransmission.

Figure (3) : troisième étape du dispositif (A)



Une troisième étape est incluse dans ce dispositif, à savoir celle de la transmission des contenus après transposition des idées collectées.

Ce dispositif de communication (A) se réduit à la simple prise de parole, par une reprise et une transmission de connaissance recueillies durant la recherche. Cependant, ce mode de communication pose problème, dans la mesure où il n'implique pas le groupe-classe dans l'apprentissage et ne conduit pas à l'échange interactif.

Ces trois étapes, forment le premier dispositif qui se présente à nous, elles sont relevées au niveau des enregistrements n°22 et n°28.

Ce modèle, qui sert d'assise pour les apprenants, est aussi le minimum qu'ils peuvent réaliser en ce qui concerne l'exposé. Sachant que dans tous les travaux nous

retrouvons la première partie de l'apport informatif, celle qui est formée par les quatre étapes citées dans le dispositif (A). Ainsi même dans les exposés les plus réduits, l'apprenant réalise les premières tâches, qui sont celles de la première étape ; celle de la collecte des données, ensuite celle de la transmission de ces dernières. Nous retrouvons ces actions dans l'exemple qui suit, l'auteur de l'exposé ne conduit pas la réflexion plus loin que l'apport des événements, comme il n'enchaîne pas avec une morale dans son étude, ce qui permettra d'enrichir son travail.

Tableau n° 7 : exemple d'un modèle minimum de l'exposé

Partie 1 de l'enregistrement n°1
1. Structure orale/ présentation du sujet 2. Présentation de l'auteur (biographie) - Présentation des personnages - Résumé de l'histoire (rapporter les événements) 3. Pas de morale - Pas d'intrigue - Pas de fait captivant - La fin et le dénouement de l'histoire ne sont pas ressentis

Dans ce dispositif nous reprenons les étapes de la représentation la plus réduite, cependant pour obtenir un dispositif plus étoffé ceci dépend des facteurs et des orientations que risque de prendre les apprenants. Nous l'avancions comme étant commun, mais il arrive que les apprenants suivent des attitudes et des cheminements différents (que ceci soit mentionné dans son plan ou non) de celles avancées dans un modèle d'un dispositif commun.

Ainsi dans l'exemple qui suit, nous remarquons que les choix des apprenants, pour les sous-thèmes et pour le lexique, leur est spécifique. C'est grâce à leur différence (par rapport aux autres travaux) et de leur implication que les échanges et la discussion peut être maintenue, ce qui permet d'ajouter plus de tâches à ce second dispositif.

Tableau n° 8 : Exemple d'exposé non compatible avec le modèle commun

Partie 1 de l'enregistrement n°3

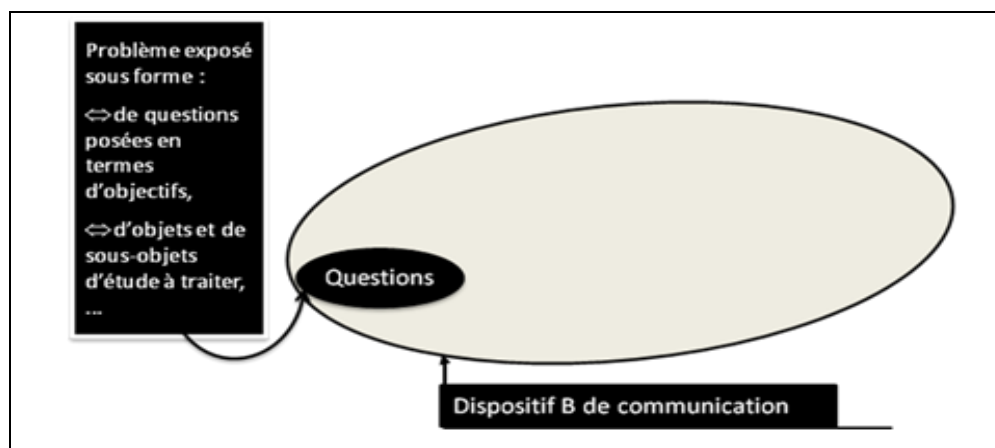
1. Structure orale/ présentation du sujet
2. Présentation de l'auteur (biographie)
 - Présentation des personnages
 - Résumé de l'histoire (rapporter les événements)
 - Présence de faits captivants
3. Présence de subjectivité:
 - Structure appréciative, (**qu'il a aimée comme il n'a jamais aimé une femme**)
 - Implication personnelle de l'apprenant : **je pense**
4. La fin et le dénouement de l'histoire ne sont pas ressentis

Ceci montre que les grandes lignes d'un modèle forment l'homogénéité d'un groupe, mais leur réflexion est à l'origine des nombreuses versions schématiques qui peuvent découler du modèle commun.

Nous présentons le dispositif (B) comme étant le second modèle. Plus large et plus étendu, celui-ci donne suite à la dialogicité et à la réalisation de la totalité de la structure organisationnelle des échanges interactifs.

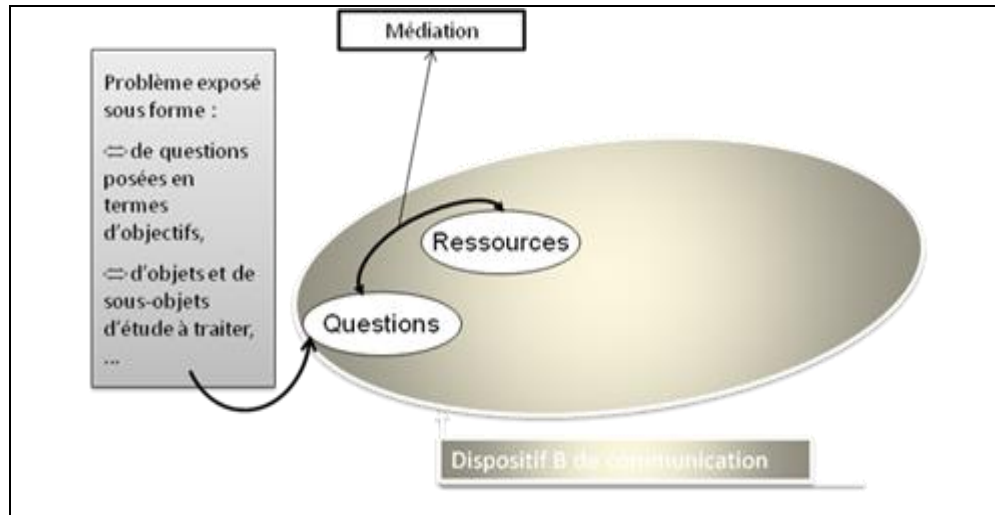
Modèle (2) : Dispositif (B), représentation symbolique de la situation de communication avec échanges interactifs prolongés dans le débat

Figure (4) : première étape du dispositif (B)



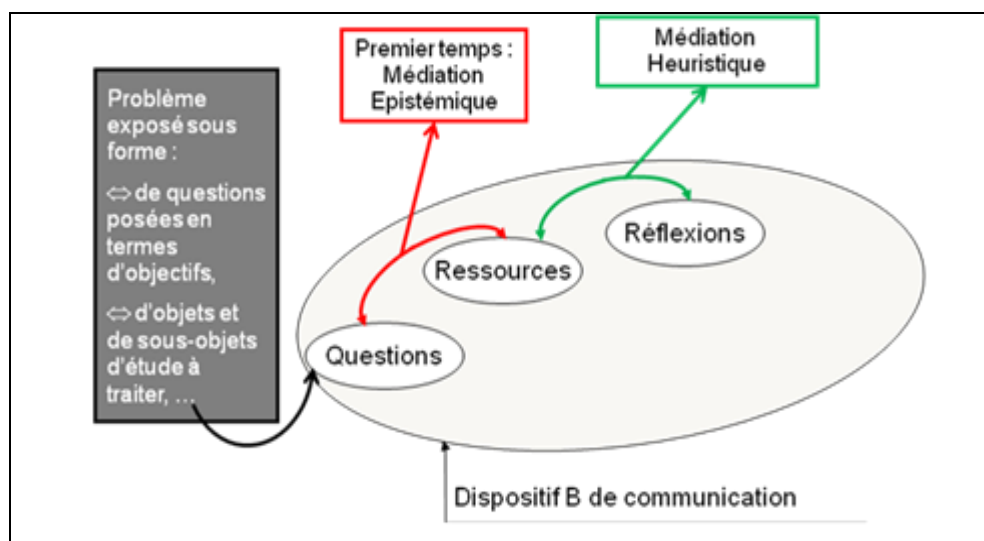
Dans les méso-tâches la première opération est celle de la réflexion qui porte sur les à la macro-tâche et les micro-tâches (l'objectif final et les objectifs partiels).

Figure (5) : seconde étape du dispositif (B)



Cette étape assure le passage de la question de départ à l'action ou de la mise en pratique d'une méso-tâche. C'est celle de l'assemblage de la documentation par diverses ressources afin de constituer un dossier susceptible d'aider l'apprenant à construire son exposé. Il s'agit dans cette étape de dégager la méthode à employer dans la recherche.

Figure (6) : troisième étape du dispositif (B)



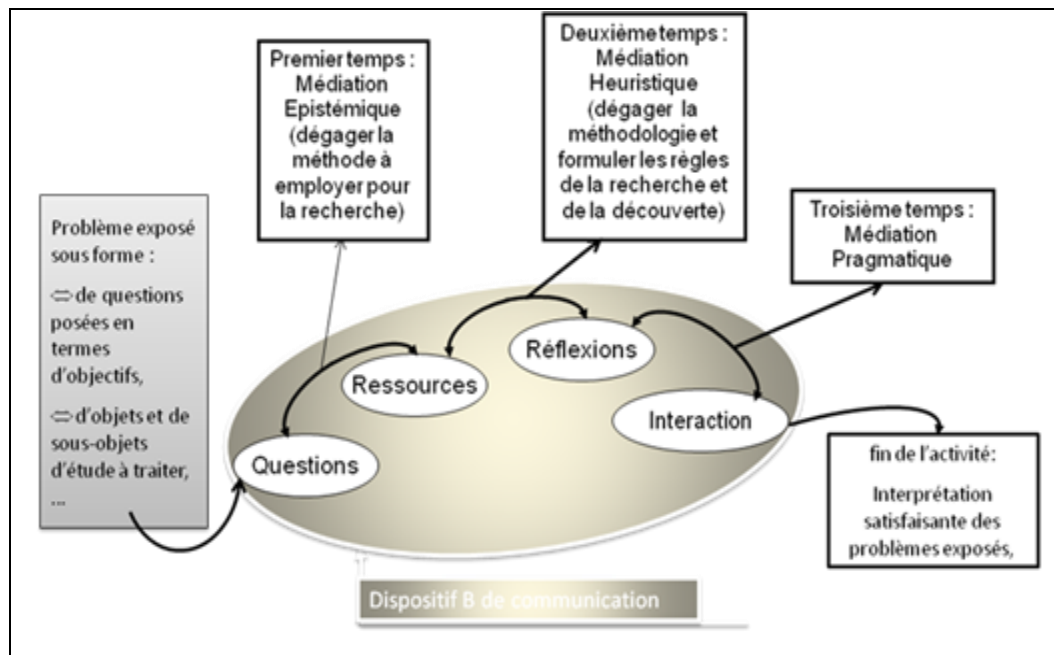
De la méthode à employer dans la recherche vers la méthode de travail pour la construction de l'exposé, dans cette étape l'apprenant doit formuler la procédure à suivre et les règles de la recherche.

Nous distinguons, à partir de cette figure, un premier temps que nous considérons comme celui de la médiation épistémique, qui est celui dans lequel l'apprenant identifie la méthode à employer pour la recherche, ensuite nous relevons un second temps dans lequel l'apprenant sera confronté à la phase de la recherche et à celle de la réflexion. Ceci sera assuré par une médiation Heuristique, en employant une méthodologie adaptée et en formulant des règles de la recherche et de la découverte.

Jusque-là le travail de l'apprenant se construit sans interaction, sauf si l'exposé est réalisé en binôme et que les partenaires travaillent en collaboration. Néanmoins, si le travail est réalisé, tel que nous l'avons cité (en collaboration), les participants seront amenés à entreprendre l'activité selon le schéma. Autrement dit, s'ils participent de la même manière et s'investissent au même degré ils reprendront la même organisation que nous venons de tracer dans cette dernière figure.

Au final, il leur restera à inviter le groupe-classe à participer aux échanges interactifs, ce qui fonctionnera selon cette dernière représentation que nous avançons dans la figure n°7.

Figure (7) : quatrième étape du dispositif (B)



La dernière phase de ce modèle est celle de l'interaction, qui comprend la prise d'initiative pour la transmission du contenu, mais aussi pour les questions et les réponses des participants à la communication.

5.1.4. Finalités du dispositif de l'activité de l'exposé

L'ultime but du dispositif reste celui de mener l'apprenant à devenir autonome. Ceci se concrétise par la réalisation de l'apprenant des différents objectifs tracés et par un investissement personnel sur tous les niveaux. De la réflexion à l'échange interactif, ce dispositif met l'apprenant dans des situations qui le conduisent à réaliser de lui-même ces objectifs :

Objectifs généraux

- Réaliser un travail écrit de qualité et le présenter oralement, en développant des valeurs d'apprentissage ;
- Acquérir la méthode de recherche ;
- Établir une communication et interagir avec les autres apprenants.

Objectifs spécifiques

- Maîtriser une méthodologie et les outils nécessaires à la réalisation d'une recherche et à l'analyse des pratiques ;

- Analyser une situation d'étude et de recherche à l'aide de documentations pertinentes ;
 - A partir d'une situation vécue porter une réflexion l'engageant en tant que futur enseignant.
-
- Appréhender la démarche de présentation à travers des savoirs et des pratiques.

Ces objectifs sont ceux qui sont visés, pour les atteindre l'apprenant doit mettre en pratique un nombre important de compétences, qu'il lui faudra organiser selon un plan de départ.

5.2.Compétences et dispositif de l'activité de l'exposé

Dans le dispositif (B) l'apprenant est confronté à un travail complexe, dont l'intérêt est « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECR, Ibidem, 2000 : 98). Il met en œuvre des compétences fonctionnelles, qui correspondent aux étapes qui se succèdent du début jusqu'à la fin de l'activité et qui sont des pratiques orales et écrites.

De l'activité de l'exposé, nous retenons des compétences linguistiques, discursives, culturelle et interactionnelle ; mais aussi nous ajoutant à ceci une certaine maîtrise du schéma interactionnel qui lui permettra de réaliser ses objectifs et de finir par atteindre la compétence pragmatique.

Nous accompagnons chaque compétence d'exemples du corpus comme preuve à l'appui, quant à la possibilité que peut offrir l'exercice de l'exposé à la production écrite et orale.

Cette compétence exige de la part des apprenants un double savoir-faire, pour la production et la compréhension. Pour l'activité de l'exposé nous nous intéressons à ce qui peut apparaître de la compétence pragmatique au niveau de la production.

Ainsi dans ce tableau nous rendons compte des savoir-faire oraux des apprenants, qui lors de leur prestation orale, ils mettent en œuvre des stratégies

discursives de construction pour pouvoir produire des énoncés oraux. L'objectif est donc d'organiser et de structurer le discours.

Il convient qu'ils puissent avoir une certaine maîtrise :

- de la structuration, au moyen de connecteurs logiques et chronologiques ;
- de la cohérence textuelle, de la disposition typographique ;
- du protocole de présentation.

Tableau n° 9 : Exemples de compétence pragmatique de l'apprenant dans l'exposé

Compétence pragmatique Discursive Fonctionnelle/ Interactionnelle	Exemples
Mots de liaisons	Enregistrement n° 3 1] E1 notre roman c'est le rouge et le noir de stendhal stendhal de son vrai nom c'est henri bée a fait ses études à paris après il a: a parti à l'Italie pendant deux aux puis il a revenir à la fran à: paris puis il reparti à l'allemand avec l'ami de napoléon <E1 l'armée de napoléon> avec l'armée de napoléon le rouge et le noir veut dire le rouge c'est le sang et le noir c'est la guerre
Marqueurs temporels	Enregistrement n°3 16] E2 c'est ça c'est ça l'idée je voulais ajouter que le noir signifier la couleur de la tenue des soldats à cette époque 17] E3 quelle époque + je peux savoir quelle époque?
Adverbes de lieux, temps	Enregistrement n°4 1] important car les enfants ici sont traités
Phatiques	Enregistrement n° 8 4] E3 quel est le but obtenu dans cette histoire le but 5] E2 le but 6] E3 le but 7] E2 le but de cette histoire ? 8] E3 oui
Savoir présenter un personnage/ dans le cas de notre étude, savoir présenter un auteur	Enregistrement n° 3 7] E2 et matilde de la mole pardon et maintenant on va entrer en résumé l'histoire julien sorel est le héros il était ambitieux et plein d'enthousiasme et il aimait la littérature heu jul heu napoléon était son idole Enregistrement n° 8 1] E1 andré gide c'est un écrivain français ni le vingt deux novembre mille huit cents soixante neuf à paris heu son père: paul gide protestante d'origine hum d'origine et sa femme juliette rendos protestante et d'origine riche appartient à la riche bourgeoisie
Savoir décrire	Enregistrement n°21 et une mère: possessive et violente

Savoir raconter des événements	Enregistrement n°8 2] E2 cette histoire se passe au joura en suisse heu heu le pasteur qui était le héros de cette histoire re\ recevoir une fille aveugle et au ==naissance il il ramène à son avec sa famille et elle vivre avec avec sa famille
Savoir formuler des hypothèses	Enregistrement n°4 14] E1 voilà comme le complexe oui on peut dire que le complexe mène au harcèlement
Savoir justifier	Enregistrement n°4 1] E1 ... le harcèlement est peu étudié dans le monde arabe même si ça existe énormément et ça se trouve par contre il est très bien étudié dans le monde francophone par exemple heu de la part de heu la psychanalyste marie france irigoen
Question/réponses	Enregistrement n°4 4] E4 est-ce que l'homme est concerné? 5] E1 bien sûr il y a des il y a des il y a des harceleurs ce sont des femmes et des hommes ils sont appelés par les chercheurs les pervers narcissiques les pervers narcissiques il y a deux mots ici pervers ça veut dire ça veut dire faire des des trucs immoraux heu dans le domaine sexuel ça c'est la perversion narcissique ça vient du mot les narcisses on c'est tous que les narcisses c'est des fleurs qui reflètent un certain égoïsme un certain de la per de la part part de cette personne là donc c'est des pervers narcissiques y a d'autres noms mais 6] E3 le racisme on peut dire quand la personne est agressée harcelée sexuellement je ne sais pas quoi ou moralement parce qu'elle a: c'est du racisme? 7] E1 oui le harcèlement morale ça est du racisme sur heu parce que ça touche on a dit que ça touche la personnalité et la dignité d'une la personne si par exemple cette personne est d'une couleur différente donc elle peut être harcelée ce heu d'une façon répétée qui peut 8] E3 donc que peut-on faire pour éviter ce genre de d'harcèlement? 9] E1 il faut d'abord étudier ce: ce grave problème il faut d'abord trouver
Accord/désaccord	Enregistrement n°4 10] E3 mais c'est dû aussi à la personne la personne agressée puis qu'il y a une autre personne qui agresse c'est la personne elle-même elle n'est pas bien 11] E1 bien sûr 16] E3 c'est français c'est français? 17] E1 oui bien sûr poil de carotte c'est une association française française Enregistrement n°9 11] E4 a-t-elle ses raisons pour faire de la prostitution? 12] E1 (silence) (bruit à l'extérieur de la salle) 13] E5 ++ il s'agit ou bien: 14] E1 non : + ils ils aiment de partager cette femme 15] E4 quel âge elle a+ la dame elle n'est pas mariée? 16] E1 non
Tour de parole	Enregistrement n° 8 12] E5 qu'est ce qu'on peut retenir de cette histoire?

13] E2 cette histoire il faut fassiez la réalité
--

Ce tableau est un constat d'un développement de compétence pragmatique, mais aussi de compétence linguistique pour transmettre des informations sur le sujet traité. Pour ce faire, l'apprenant se retrouve face à des démarches d'étude basées, dans un premier temps, sur la compréhension des textes littéraires. Autrement dit, le but étant de se livrer à des interventions orales sur le thème qu'il a étudié, il met en œuvre des compétences discursives, fonctionnelles et des compétences à conception schématique.

Néanmoins, après de cette compétence linguistique l'apprenant se doit de développer des éléments discursifs, qui sont de l'ordre des micro-fonctions et des macro-fonctions, dont il se doit de sélectionner et d'organiser.

5.2.1. Apport de la compétence discursive

Les apprenants lors de leur réalisation de l'exposé doivent se maintenir aux règles de la langue et au développement de la compétence discursive ; ceci permettra à l'apprenant de produire des phrases selon un certain ordre.

La structuration de l'activité passe par la perception de la compétence discursive dans le discours des participants. L'apprenant doit avoir une connaissance des composantes de la phrase et de leur organisation dans la séquence communicationnelle. Comme il doit avoir une certaine maîtrise de la thématique et des informations apportées. Etant donné que nous focalisons notre intérêt sur une étude de la structuration et de l'organisation des actions. Nous suivons une certaine logique³ organisationnelle dans le déroulement des événements, l'agencement, la succession des phrases, la cohérence et la cohésion, mais aussi le respect des principes de la coopérativité (la qualité, la quantité, la pertinence et les modalités de manière). Des principes que nous avons expliqués dans le chapitre (III), mais qui nous semblent aussi nécessaires les uns que les autres pour la réalisation de la compétence discursive.

Dans le cas de l'exposé, l'apprenant doit produire d'abord par écrit ensuite oralement, tel que nous le remarquons pour les travaux qui ont été exposés. Ce dernier a

³ Une organisation logique des actions qui inclut la succession dans des faits dans le temps, des informations qui traitent du sujet et le respect des rapports logiques, cause, conséquence ... etc.

présenté un travail écrit et un plan de sa présentation orale qui reprend les éléments donnés dans le document écrit. Une reproduction manifestée par un respect des conventions organisationnelles vis-à-vis du plan de la structuration, qui dicte les étapes des textes écrits comme des séquences orales que l'apprenant se doit de suivre.

Cependant, les apprenants, qui ont porté leur choix sur l'étude d'œuvre littéraire, ont réalisé leurs tâches selon une reprise de *l'organisation textuelle* et de la *structuration des informations*. Les apprenants appliqués dans leur réalisation se retrouvent plus investis dans la reprise des différentes macro-fonctions, à savoir la description, la narration et l'argumentation. L'apprenant se retrouve entrain de choisir une organisation qui correspond au thème de son travail, en reprenant le cas de l'étude portée sur une œuvre littéraire. Néanmoins, dans leur réalisation des tâches, l'emploi des différentes macro-fonctions doit correspondre aux besoins du moment. Autrement dit, pour raconter les événements il use de la narration, de la description ou de l'argumentation, selon le principe de la cohérence et de la cohésion.

Ajoutant que, les séquences de l'interaction ou les séquences conversationnelles doivent aussi répondre à cette compétence discursive, pour construire une argumentation au tour du thème de discussion et une certaine cohérence entre les actes langagiers des participants à la communication.

La capacité discursive correspond donc aux besoins et au moment de la communication. L'analyse de l'organisation des tâches dans les documents écrits et des prestations orales enregistrées, permet de montrer que les difficultés que rencontre l'apprenant, lors de la réalisation de l'activité de l'apprenant, réside bien plus au niveau de l'oral que de celui de l'écrit. Autrement dit, si dans le document écrit nous retrouvons tous les points cités dans le plan de travail, il n'en est pas de même pour la production orale. Cette dernière répond à une certaine *spontanéité* et à des contraintes spécifiques au moment de la présentation, contrairement à l'écrit où l'apprenant bénéficie de temps de lecture, d'écriture et de relecture pour remédier aux maladresses.

C'est par la souplesse, l'agencement des phrases et le maintien de la thématique, au cours des débats, que l'apprenant arrive à atteindre ou non un degré satisfaisant dans

sa réalisation de la compétence discursive. Ceci correspond à sa réussite dans l'emploi des micro-fonctions et des macro-fonctions lors de l'accomplissement des tâches.

5.2.1.1. Micro-fonctions et macro-fonctions de la compétence communicative

Les micro-fonctions sont des formes linguistiques qui expriment des fonctions particulières, mais qui restent de l'ordre de la linguistique. Les compétences conversationnelles ne s'y intéressent pas forcément, cependant elles sont nécessaires pour l'agencement et les structurations grammaticales susceptibles de traduire les messages que le locuteur envisage de communiquer. Elles sont « ces catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction⁴. » (Threshold et Level, 1990)

La prestation orale de l'apprenant doit répondre à ces catégories, le nombre de phrases qu'il formule doivent être produites selon un agencement, une organisation et à un certain nombre d'étapes qui se succèdent. Il doit avancer des énoncés pour saluer, pour commencer l'exposé, pour ouvrir le débat, pour clôturer, pour attirer l'attention, etc, des énoncés qui sont courts, mais dont l'emploi permet de structurer l'activité.

Notre regard est aussi porté sur les macro-fonctions que l'apprenant déploie pour atteindre *les structures interactionnelles*⁵. Corollairement à ce qui est cité dans le cadre européen commun de référence et selon la description faite sur la notion des macro-fonctions, ces macro-fonctions sont « des catégories servant à définir l'utilisation

⁴ Threshold Level 1990, Chapitre 5. Ces micro-fonctions font l'objet d'une classification détaillée (mais non exhaustive) 1. Donner et demander des informations : identification, compte rendu, correction, demande, réponse. 2. Exprimer et découvrir des attitudes : factuelles (accord/désaccord), de connaissance (savoir/ignorance, souvenir/oubli, probabilité/certitude), de modalité (obligations, nécessité, capacité, permission), de volition (volontés, désirs, intentions, préférences), émotives (plaisir/déplaisir, goût/indifférence, satisfaction, intérêt, surprise, espoir, déception, inquiétude, gratitude), morales (excuses, approbation, regret, compassion). 3. Faire faire (suggérer), suggestions, requêtes, avertissements, conseils, encouragements, demandes d'aide, invitations, offres. 4. Établir des relations sociales, attirer l'attention, s'adresser aux gens, saluer, présenter, porter un toast, prendre congé. 5. Structurer le discours, (28 micro-fonctions, ouvrir les débats, prendre la parole, clôturer, etc.) 6. Remédier à la communication

⁵ Le Cadre européen commun de référence Conseil de l'Europe [en ligne] http://natalim33.123.fr/Capacite_fonctionnelle.htm consulté le 27/03/2013

fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases. » (CECR, Ibidem, 2000 : 98)

Les apprenants enregistrés sont confrontés à ses fonctions, différemment d'une étape à une autre, d'une phase à une autre, mais aussi d'une séquence communicative à une autre. Ils manifestent un certain nombre de besoins, que ce soit à l'oral ou l'écrit.

Dans le tableau qui suit nous retrouvons les macro-fonctions auxquelles sont confrontés les apprenants dans l'exposé. Ces macro-fonctions correspondent à des besoins qui sont formulés par les participants à la communication, qui peuvent être ceux de l'apprenant-exposant, de l'apprenant du groupe/classe ou de l'enseignant.

Tableau n° 10 : les macro-fonctions de l'exposé

Les macro-fonctions	Les besoins	Exemples
Instructions	A. Elles sont données par l'enseignant sous formes de consignes. B. Elles sont données par le chef du groupe qu'il soit désigné, ou qu'il s'octroie le rôle du leader, de lui-même, pour répartir les tâches et pour conduire à terme le travail de groupe.	A. présenter un exposé oralement après lecture d'une œuvre littéraire ou d'un document choisi B. enregistrement n° 3 2] E1 les personnages (s'adressons au groupe classe pour annoncer la suite) 3] E2 bon les personnages c'est c'est: julien sorel le héros madame de rénal monsieur de rénal (L'apprenant annonce la tâche qui doit être exécuté par son binôme)
Description	Cette fonction apparaît dans la description de l'apprenant des étapes empruntées pour la réalisation de l'exposé, mais aussi lorsqu'il fait le portrait de l'auteur ou d'un personnage d'une œuvre littéraire.	- Enregistrement n°3 7] E2 et matilde de la mole pardon et maintenant on va entrer en résumé l'histoire julien sorel est le héros il était ambitieux et plein d'enthousiasme et il aimait la littérature heu jul heu napoléon était son idole ou bien son: exemple et le marquis
Narration	Cette fonction est employée lorsque l'apprenant s'apprête à raconter une histoire ou à	1. Enregistrement n°3 julien sorel travaillait comme précepteur il est il est tombé: amoureux de sa

	rapporter des faits, ce qui est le cas des exposés sur des œuvres littéraires (exemple 1) ou sur un thème social (exemple 2)	femme madame de la mole il y avait il y avait une relation entre eux et puis et puis julien sorel travaillé comme: comme secrétaire chez le marquis il a il a fait connaissance avec sa fille matilde puis et il y a eu une histoire d'amour entre eux il a: comment dire je il a coupé sa relation avec sa relation avec madame madame de la mole et il a heu matilde voulait voulait julien sorel comme comme mari elle voulait se marier avec lui alors elle a convaincu son père de lui donner julien sorel comme mari et le jour de leur mariage madame de la mole elle a envoyé une lettre au marquis en révélant que: en révélant l'immoralité de julien alors le prozet le projet s'échoue et heu le prozet le projet échoue et heu: et le: julien sorel julien sorel plein de rage a a tiré deux coups de revolver sur madame de la mole il l'a il l'a tué et après il s'est il s'est monté en échappant plein de: de: il s'est rend compte qu'il était qu'il était immorale malgré malgré son son enthousiasme et son et: il était immoral il est tué par la: 2. Enregistrement n° 4 1] El donc bonjour tout le monde on n'a pas parler d'une œuvre mais a parlé d'un sujet très délicat donc c'est le harcèlement le harcèlement est peu étudié dans le monde arabe même si ça existe énormément et ça se trouve par contre il est très bien étudié dans le monde francophone par exemple heu de la part de heu la psychanalyste marie france irigoen donc le harcèlement on peut dire c'est que des torture abusif ha abusives et des humiliations il peut-être physique ou morale donc: physiques par exemple au travail au travail vu au machisme des hommes les femmes sont mal traitées elles sont traits inférieurement par rapport aux hommes donc le harcèlement morale est aussi très important tant qu'au harcèlement physique car le harcèlement moral touche la dignité et la personnalité de la personne harcelée par une autre
--	---	--

Commentaire	• Nous considérons que sur un premier plan de la réflexion (1), (qui est portée par le locuteur sur le thème de travail) et par laquelle il expose le commentaire qui peut être identifié sous la forme d'une réflexion. Exemple de l'enregistrement n°4 où l'apprenant porte une réflexion sur le thème du travail. Ainsi il expose ses observations, son analyse et ses notes. • Le commentaire peut aussi apparaître sous la forme de critiques de point de vue et d'opinions (2). Ceci dit c'est par ces commentaires que nous percevons l'implication de l'apprenant par des prises de position dans le débat. Ce qui donne par la suite un enchaînement de commentaires qui s'imbrique pour former la seconde étape de l'exposé.	Enregistrement n°4 1.13] E1 la personne qui agresse ou qui harcèle elle est elle est déjà malade elle n'est pas dans un état normal et elle peut rendre la personne harcelé <E3 c'est dû à des problèmes bien sûr> malade plus tard <E3 c'est dû à des problèmes> bien sûr il y a certains problèmes 2. 22] E4 donc +++ j'ai une remarque ici j'ai remarqué il parle il il parle de harcèlement sexuel ce que j'ai remarqué mais le harcèlement ne concerne pas seulement ce domaine il est moral il est il il concerne la force mais pas seulement le domaine sexuel
Argumentation	L'apprenant use de l'argumentation à deux reprises, d'abord lorsqu'il doit apporter des arguments pour justifier ses dires, ensuite lorsqu'il doit formuler son manque d'adhésion et d'approbation aux idées avancées par le locuteur en apportant des preuves.	Enregistrement n° 4 5] E1 bien sûr il y a des il y a des il y a des harceleurs se sont des femmes et des hommes ils sont appelés par les chercheurs les pervers narcissiques

Nous retrouvons les catégories des micro-fonctions et des macro-fonctions dans les productions verbales des apprenants. Ceci nous amène à déduire que l'activité de l'exposé reste un exercice de pratique de la langue, qui est réalisables selon des schémas interactifs.

À cet aspect dynamique que nous relevons dans cette compétence, la compétence culturelle s'avère aussi importante, d'autant plus qu'il s'agit de connaissances culturelles que l'apprenant doit maîtriser pour atteindre ses objectifs. D'abord, celles-ci apparaissent dans la première étape sous forme d'un apport informatif, ensuite sous forme de culture générale pour les apprenants du public-classe, pour participer aux discussions menées dans la seconde étape de l'exposé.

5.2.2. Apport de la compétence culturelle

L'apprenant pour qu'il puisse présenter un travail à exposer et interagir, il doit développer la compétence culturelle en relation avec les thèmes des exposés programmés. Celle-ci apparaît sous forme de connaissances sur le sujet de l'exposé, à savoir des informations sur des thèmes de culture générale, plus précisément, qui touchent la tranche d'âge des apprenants, mais aussi des connaissances sur des thèmes généraux en relation avec les sujets d'actualité.

Néanmoins, la compétence culturelle, en ce qui concerne les thèmes choisis par nos apprenants, doit surtout porter sur des informations en rapport avec la littérature, sachant que le choix des apprenants reste beaucoup plus porté sur l'étude des œuvres littéraires.

Ces informations qui sont en rapport avec la culture, l'histoire, l'époque et l'auteur de l'œuvre choisie, nous semblent beaucoup plus importantes, si nous prenons en considération les plans tracés par les apprenants. Bien plus, si ces informations portent sur des œuvres littéraires d'auteur français que sur celles d'auteurs maghrébins, dans la mesure où le nombre des exposés qui portent sur cette origine lui est supérieur.

D'autant plus que l'apprenant n'est pas tout à fait un ignorant des traditions, des pensées et des attitudes de la sphère culturelle des œuvres littéraires d'auteurs français. Si elles semblent assez différentes de la culture de sa langue maternelle, il reste qu'il est censé posséder des connaissances acquises au préalable, durant son parcours éducatif ; mais aussi, il a déjà des connaissances sur cette culture, à travers les lectures et le contact direct qu'il a avec cette origine, grâce aux médias et à l'internet.

Cette connaissance de l'autre peut s'avérer comme un apport positif pour l'apprenant, sauf dans le cas où il est influencé par des représentations stéréotypées négatives. C'est en cela qu'un travail sur les représentations s'avère nécessaire, comme base de données culturelles pour le développement de la compétence culturelle.

Il reste que l'influence de la culture de l'autre est apparente à travers leur choix d'étude et celui du thème de leur exposé, tel que nous le présentons dans le tableau que nous avançons, le nombre d'exposés, d'œuvre littéraire d'auteur français, apparaît supérieur à celui des exposés qui traitent des autres thématiques :

Tableau n° 11 : compétence culturelle et sujet de l'exposé

Compétence culturelle selon	Exemple
Sujet social	Enregistrement n°4: Le harcèlement des femmes au travail
Sujet d'une œuvre de la littérature maghrébine (vis-à-vis de l'origine et de l'influence de la culture de la langue maternelle de l'apprenant)	Enregistrement n°1: Le fils du pauvre Enregistrement n°2: Le fils du pauvre Enregistrement n°12: La colline oubliée, de Mouloud Maamri
Sujet d'une œuvre de la littérature française (vis-à-vis de la culture de la langue cible)	Enregistrement n°3: Le rouge et le noir, de Stendhal Enregistrement n°5: Voyage au bout de nuit, de Louis Ferdinand Céline Enregistrement n°6: Les âmes mortes, de Nicolas Gogol Enregistrement n°7: La porte étroite, d'André Gide Enregistrement n°8: La symphonie pastorale, d'André Gide Enregistrement n°9: Boule de suif, de Guy De Maupassant Enregistrement n°10: Le rouge et le noir, de Stendhal Enregistrement n°13: Nana, d'Emile Zola Enregistrement n°14: Voyage au bout de nuit, de Louis Ferdinand Céline Enregistrement n°15: Germinal, d'Emile Zola Enregistrement n°16: Le procès, de Joseph France Kafka Enregistrement n°17: L'étranger, d'Alberte Camus Enregistrement n°18: L'étranger, d'Alberte Camus Enregistrement n°19: Le rouge et le noir, de Stendhal

	Enregistrement n°20: L'enfant, de Jules Vallès Enregistrement n°21: Le bachelier, de Jules Vallès Enregistrement n°22: Bonjour tristesse, de Françoise Sagan Enregistrement n°23: Un amour de Swan, de Marcel Proust Enregistrement n°24: Bonjour tristesse, de Françoise Sagan Enregistrement n°25: La peste, d'Albert Camus Enregistrement n°27: Au bonheur des dames, d'Emile Zola Enregistrement n°28: Madame Bovary, de Gustave Flaubert
Sujet d'une œuvre de fiction	Enregistrement n°26: Les Animaux dénaturés, de Jean Bruller, Vercors

À partir de ce tableau, nous retrouvons les différents types sur lesquels ont porté les exposés des apprenants. C'est ainsi que nous arrivons à déterminer, à travers le secteur qui suit, le taux de réalisation des exposés dans chacun d'entre eux.

Secteur n° 1 : taux de réalisation des sujets choisis dans l'exposé



Ainsi nous remarquons que le choix, de la majorité des apprenants, s'est porté sur l'étude d'œuvre littéraire d'auteur français. Ceci dit, nous avons mentionné, auparavant, que les enseignants leur ont laissé libre cours, quant au thème de leur exposé, chose qui retient notre attention sur les motivations des apprenants quant à ces choix. Autrement dit, si nous considérons que les apprenants, que nous avons enregistrés, éprouvaient un

malaise vis-à-vis de l'emploi de la langue française⁶, ceci nous amène à nous interroger sur les raisons qui les ont conduits vers ces sujets d'étude.

Nous nous rendons compte de la contradiction qui se dégage de cette situation, qui est due à la partie non apparente dans notre corpus. Autrement dit, nous nous retrouvons avec un nombre nettement supérieur de travaux sur l'étude d'œuvre littéraire d'auteur français, d'autre part les concepteurs de ces exposés se retrouvent en difficulté et manifestent un malaise compte à l'emploi de la langue (chapitre II). Ceci dit, cette situation a fini par conduire, lors de la prestation orale, à faire recours à des stratégies, telle que le parcoeurisme (chapitre IV) (5.3.1).

Il nous semble que le problème vis-à-vis de la langue française n'est pas réellement de nature culturelle, mais l'origine doit résider ailleurs que dans l'aspect culturel que possède la langue. Cette attirance qu'a l'apprenant vis-à-vis de la culture de cette langue nous semble le point positif, sur lequel il ne risque pas d'y avoir problème. Sachant que la curiosité, le besoin de connaître et de lire sur l'autre est un témoignage de l'ouverture d'esprit de l'apprenant.

5.2.3. Apport du schéma interactif

La compétence fonctionnelle comprend aussi la capacité à utiliser les schémas, qui sont à la base des modèles d'interaction sociale. L'activité interactive présentée dans l'exposé comprend des suites structurées d'actions, qui sont effectuées à tour de rôle par les différents participants. Elle apparaît sous les formes suivantes :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Question → réponse- Intervention → accord/désaccord- Salutations → réponse |
|--|

Nous relevons cette activité interactive surtout au niveau de la deuxième partie de l'exposé, où les tours de parole se succèdent formant des discussions et des débats sur les sujets des travaux. Nous retrouvons les activités de salutation, au début et à la fin de l'exposé et celle de « question/réponses », au niveau des discussions. Ces dernières se

⁶ tel que nous le remarquons à travers l'observation de leur éloquence (les débits) et de leur comportement.

produisent entre les apprenants (apprenant-exposant et apprenant-groupe/classe), mais aussi entre les apprenants et l'enseignant. Ajoutant à ces interventions celles de l'apprenant (l'apprenant-exposant et l'apprenant du groupe-classe) qui sont évaluées par les réactions et les prises de décisions de l'enseignant.

En plus de ces formes organisatrices des prises de paroles, que nous venons de présenter, l'exposé inclut des énoncés introducteurs, par lesquels les apprenants attirent l'attention du groupe-classe ; celles-ci apparaissent sous la forme des agencements, tels que : « bonjour », « nous voulons parler de... ». Autant d'énoncés qui évoquent des messages diversifiés, par lesquels l'apprenant marque sa présence, introduit son exposé, impose sa personne à travers un message du maître de l'exposé. Il se positionne en face et non pas avec les autres membres de la classe, pour se singulariser du reste du groupe. Cette première prise de parole peut être interprétée comme une invitation à suivre le travail, par laquelle l'apprenant finit par attirer l'attention du reste de la classe.

Ceci dit, les prise de parole qui sont les plus courtes sont celles qui sont immédiates, de type « oui/ non », qui peuvent aussi inclure une interprétation directe à une question. Mais aussi, cette donnée du « oui » peut aussi interpréter d'autres sens, l'exemple de l'enseignant quand il dit « oui » devant le silence. Comme il peut aussi formuler d'autres formes, telles que « oui, mais... », qui apparaissent dans le cas de désaccord et d'autres du genre "bien" ou "d'accord". La présence de ces formes marque une orientation de la discussion et appartiennent au schéma interactif, dans la mesure où il s'agit de déclencheurs de la parole et de marqueurs d'une étape de l'exposé.

Dans ce travail, c'est surtout l'enseignant qui emploie ce type de formules pour accomplir son rôle de gestionnaire dans la classe. Il lui revient de faire circuler la parole, quand celle-ci manque de fluidité, mais aussi de s'assurer de la succession des exposés. Il doit ainsi annoncer le début ou la fin, de manière à procéder au suivant. Ajoutant que ces formules lui permettent de maintenir, le plus possible, les tours de parole et de s'assurer de la longueur et du nombre des séquences conversationnelles.

- Exemple : Enregistrement n°1

3] Prof oui donnez lui son plan
--

- 4] E1 la heu la bibliographie
- 5] Prof **d'accord** oui par exemple rayhana par quoi vous allez commencer par quoi vous allez commencer ? l'exposé
- 6] E2 pour faire un exposé il faut lire heu le livre il faut lire heu le livre il faut lire le livre + la présentation c'est nous commençons on a commencé par la bibliographie de l'auteur
- 7] Prof **oui**

L'analyse conversationnelle a inclus dans ses préoccupations les séquences d'ouverture et de clôture, en tant que deux phases qui font parties de l'organisation globale de la conversation.

Exemple de l'enregistrement n° 24

Formule d'ouverture	Formule de clôture
1] E1 le roman bonjour tristesse de françoise sagan c'est une: <Prof attendez s'il vous plaît votre attention vas-y> mon exposé c'était sur: bonjour tristesse de françoise sagan françoise	35] Prof d'accord bien on en fini là

Néanmoins, nous consacrons à ce point tout une partie dans notre étude. Nous verrons dans le chapitre qui suit une analyse assez détaillée de la présence de ces formules qui annoncent et qui délimitent l'exposé. Ceci dit, l'objectif, par la sélection de ces repères est de montrer que les ressources langagières sont utilisées selon des schémas interactifs. Ils apparaissent lors des interactions coopératives, qui se produisent selon une thématique commune et une distribution des rôles aux participants et qui intègrent *la structure initiation-réaction-évaluation* (chapitre III).

5.3.L'échec et la réussite d'un exposé

L'apport de ces différentes compétences et de ces activités interactives, qui dessinent le schéma interactif, forme les conditions nécessaires pour la réalisation des

tâches de l'activité de l'exposé. Cependant si ce cadre, tel qu'il vient d'être décrit, est le garant de la réussite de l'exercice, les résultats obtenus dans les 26 exposés ne correspondent pas réellement à cette attente. Il arrive que des apprenants devant la difficulté d'atteindre ce niveau de compétence usent de stratégie pour dévier la complexité des tâches.

Si nous reprenons l'idée du choix thématique, nous nous rendons compte que les apprenants au lieu de porter leur intérêt sur un sujet qui est à leur portée⁷, ils reprennent des thématiques déjà traités auparavant. Ceci nous conduit à penser à la représentation que peuvent avoir les apprenants de cette activité ; comment ils conçoivent l'idée de réaliser ce travail ? Nous nous interrogeons sur les raisons de cet intérêt porté à la littérature, beaucoup plus appuyé pour celui des auteurs non maghrébins, et sur celles du désintérêt vis-à-vis des thèmes d'actualités, qui nous semblent à leur portée.

Si nous nous référons aux difficultés, auxquelles peuvent être confrontés les apprenants au cours de leur réalisation de l'activité et du développement des compétences nécessaires, celles-ci peuvent être à l'origine des causes qui les ont conduites à prendre une virée beaucoup plus littéraire que sociétale. Autrement dit, les apprenants appréhendent les obstacles qu'ils craignent et qui risquent de leur poser problème, d'où leur choix qui leur semble beaucoup plus pratique.

Nous nous retrouvons donc face à des obstacles qui sont au tant d'ordre linguistique, pragmatique et culturel, nous tendons de voir de quelle manière les apprenants ont pu surpasser ces difficultés.

5.3.1. Le parcoeurisme dans l'exposé

Les apprenants-exposants pour transmettre les informations doivent développer une compétence linguistique et réaliser un certain nombre de micro-tâches (formuler des

⁷ Par un sujet qui est à leur portée nous pensons à un thème général, sociétal, de manière à ce que l'apprenant puisse s'inspirer de la réalité qui l'entoure. Néanmoins, ce qui attire notre attention est le choix des apprenants vers des thèmes qui portent, bien plus, sur l'étude des récits et de textes littéraires.

énoncés et de construire un discours oral). Ces actions menées individuellement, risquent d'être problématique pour certains apprenants qui traînent des carences de la langue. Que ce soit lié à la grammaire, au lexique ou à l'orthographe, un grand nombre de nos apprenants reconnaissent avoir des difficultés quant à la structuration d'énoncés en langue française. Encore plus, quand il s'agit de le faire à l'oral, tel que nous le constatons dans la majorité des exposés enregistrés.

Faute d'une bonne maîtrise de la langue et d'une difficulté beaucoup plus liée à l'oral et à la prise de parole, l'apprenant cherche le moyen de surpasser cet obstacle. La manière la plus simple et la plus commune est celle de la reprise de leur écrit oralement, ce qui donne un écrit oralisé assez connu sous la notion du parcoeurisme. Actuellement, cette procédure est mal vue dans l'apprentissage et à l'école, malgré le fait qu'elle nous semble être considérée par les apprenants comme la solution à l'obstacle de la langue.

Serait-elle donc une solution ou tout simplement la seule forme que connaissent nos apprenants pour présenter un travail oral ? Mais aussi, serait-elle le résultat d'une méthodologie antérieure, qui précède l'approche par compétence, qui témoigne de l'évolution de nos apprenants par et dans la notion du parcoeurisme dans leur apprentissage ?

Nombreux sont les apprenants qui confondent entre les deux notions « exposer et réciter » ; autrement dit, l'apprenant reprend son résumé ou son écrit oralement quand il ne le lit pas tout simplement. Dans plus d'un cas cette procédure devient donc un exposé oral qui finit par ennuyer le public, surtout si ce dernier n'est pas suivi d'un débat sur la question. Dans ces conditions, l'activité de l'exposé ne devient plus un terrain favorable à l'échange interactif.

La différence, entre un exposé dans lequel le nombre reste réduit à celui des exposants et celui qui compte ces derniers en plus d'intervenants du groupe-classe, réside dans la performance de l'apprenant-exposant à attirer l'attention des autres apprenants. Un exposé, dans lequel l'apprenant présente un travail bien organisé et une prestation orale captivante, a plus de chances de compter plus d'intervenants dans la

seconde partie de l'activité. La première étape de l'activité est aussi importante que celle qui la suit, elle fournit le contenu sur lequel tournera la conversation.

Ces extraits que nous proposons permettent de décrire les différents procédés employés par les apprenants pour présenter leur travail :

A- Dans les deux exposés, que nous avons choisi, nous remarquons que les auteurs les conçoivent, surtout, comme une ressource *intertextuelle* sans pour autant se soucier du public et sans chercher à susciter l'intervention des autres apprenants :

Exemple 1 : Enregistrement n°20

1] Prof vas-y

2] E1 je vais: vous **présenter un roman de: jules vallés** heu l'enfant heu jules vallés né en pays valles le onze juin mille huit cent trente deux il est: un journaliste écrivain et un homme politique français heu fondateur du journal le cris du peuple heu+ heu valles: à eu une enfance heu malheureuse il: + il se réfugia à londres où il vécut misérablement en exil pendant neuf ans+ **les personnage** sont: jacques vel/ veltra et ses parents heu jacques il vit avec ses parents sa mère: est une paysanne heu il pense qu'il ne faut pas gâter les enfants c'est pour cela qu'elle souhaite qu'elle souhaite jacques quotidiennement son père: est un professeur il travaille à l'école: de jacques <Prof:oui > cependant ses oncles ses oncles et ses tantes sont plus sympathiques que ses parents + en dehors du foyer jacques heu jacques subit des punitions heu ses professeurs sont: affreux avec lui + il est: il est souvent punit heu parce que: son père est professeur alors alors il doit montrer: l'exemple à ses camarades +heu + heu heu à la maison sa mère: était aussi dure avec lui heu la famille connaît un drame l'infidélité du père à provoque un déménagement vers XXX jacques: a quitté ses études parce qu'il parce qu'il a échoué dans son bac

3] Prof : d'accord

L'exposé de l'apprenant se résume à un paragraphe dans lequel il fait **une présentation de l'auteur, des personnages et un passage de l'histoire**. Il donne l'ensemble des informations d'un seul coup et ne prend pas en considération le reste du plan à suivre pour réaliser l'exposé.

Exemple 2 : Enregistrement n°28

1] E1 madame bovary de gustave flaubert alors gustave flaubert c'est un fils c'est un fils d'un médecin XXX né le douze décembre le mille huit cent vingt et un il:

il participe dans la guerre + il participe il participe dans la guerre comme infirmier le huit il: il meurt: à cause à cause d'une hémorragie cérébrale le huit mai mille huit cent quatre vingt dix il écrit madame bovary et salombo les personnages sont: léon emma heu charles bovary bovary

2] E2 le résumé d'abord emma bo/ bovary c'est une fille d'un riche fermier et épouse de charles bovary XXX de santé élevée dans un couvent parmi des jeunes filles du monde où elle y a reçu une parfaite éducation et elle a lu plusieurs romans historiques heu romantiques etc donc elle: elle aspire la vie dans le monde de rêve dont parlant les romans mais le décalage qu'elle découvre avec sa propre vie déclenche chez elle une maladie nerveuse donc: son mari heu charles décide de s'installer dans une autre XXX dans un autre village heu là elle fait la connaissance avec: plusieurs personnalités comme: comme heu comme léon ommé et: plusieurs personnalités donc: heu ce dernier la heu léon avec le jour elle réalise que: léon est: est amoureux d'elle et: pour voir léon elle: elle invente des mensonges elle dépense des sommes importantes heu qu'elle: qu'elle emprunte chez un marchand un jour celui là exige d'être remboursé et: emma par peur des jugements qui va être prononcé chez elle: se suicide

3] Prof elle se suicide d'accord oui qu'en pensez vous? + qu'en pensez vous de cette histoire? + Avez-vous des questions? (il s'adresse au groupe- classe)

- les apprenants se sont partagé les tâches suivantes :

- Premier apprenant :
 - Présenter le personnage principal ;
 - Présenter la biographie de l'auteur ;
 - Présenter les personnages de l'histoire.
- Deuxième apprenant :
 - Raconter l'histoire.
- Enseignant intervient après leur allocution pour permettre aux apprenants du groupe/C d'intervenir.

Concevoir un exposé à partir de texte littéraire ou d'une œuvre finit-il par conduire les apprenants à faire des productions sous forme de résumé de l'histoire ? Nous nous posons la question sur l'origine de ces deux présentations, qui nous semble des plus réduites. Quelle est la raison qui a conduit à ces réalisations ou s'agit-il de leur

manière de faire ? S'agit-il plutôt d'un manque d'implication dans l'élaboration d'une organisation de programme de travail convenable, qui en est la cause ?

B- Des présentations qui invitent d'autres apprenants à prendre part à la conversation. Des interventions partagées entre : curiosité à travers les interrogations du public-classe, l'orientation et la distribution de la parole par l'enseignant, mais aussi l'enrichissement par l'apport des différents participants à la communication.

Enregistrement n° 23

- | |
|--|
| <p>1] E1 on va présenter un amour de swan ah de marcel proust marcel proust c'est un écrivain français il est né à en mille huit cent soixante et onze à paris au moment de la reconstruction et le développement moderne du paris ha il a: il a été XXX étudier dans une école privée ha il a écrit ses premiers œuvres en mille neuf cent en mille neuf cent dix neuf il était refusé par les éditeurs après il passa inaperçu heu proust affaiblit par des maladies comme l'asthme et le pneumonie il est mort le dix huit décembre mille huit cent mille neuf cent vingt deux heu les personnages sont de: ce roman il y a: odette swan et: monsieur et madame XXX et monsieur et madame verdurin</p> <p>2] Prof résumé</p> <p>3] E2 heu un amour de swan c'est une histoire de charles swan c'était un un amateur d'art qui a été invité: chez les verdurin grâce à odette cette demi-mondaine qui a/ qu'il a aimé comme il n'a jamais aimé une femme swan devient heu + heu cette demi-mondaine qui l'aime il n'a jamais aimé une une femme swan il se maria avec odette et soudain elle co se commença à se dé/ détachera de lui et: s'approcher de: forcheveil et elle lui et le refuse de le voir et elle lui demande de poster pour elle quelque lettres swan decrpite une lettre à forcheveil et: comprend qu'odette le trompe et est une homosexuelle + donc swan con/ conclu qu'il a: perdu heu des années de sa vie pour: une femme qui n'était pas son genre</p> <p>4] Prof d'accord avez-vous des questions + mademoiselle avez-vous des questions?</p> <p>5] E3 non</p> <p>6] Prof pouvez-vous reprendre?</p> <p>7] E4 je</p> <p>8] Prof oui</p> <p>9] E4 je pense que + j'ai fait cet exposé mai odette elle n'est pas marié avec swan <E1 non> elle est devenu sa maîtresse parce que/ parce que lui il pense que le mariage fait disparaître l'amour <E2 oui elle était: sa maîtresse > elle devenait sa maîtresse <E2 (à voix basse) elle s'est mariée avec XXX ></p> |
|--|

- 10] Prof donc quel genre de questions vous avez à poser alors?
- 11] E5 madame
- 12] Prof oui
- 13] E5 heu <E4 est ce que c'est?> heu comment l'auteur ai présenté odette?
- Silence
- 14] Prof comment l'auteur a présenté odette? quel genre de personnage?
- 15] E2 c'est: sa maï/ maîtresse elle était sa maîtresse
- 16] Prof de l'auteur?
- 17] E2 non j'ai pas compris l'histoire
- 18] Prof qui peut lui expliquer?
- 19] E6 XXX
- 20] Prof oui vas-y
- 21] E7 est ce que odette elle était une réelle <E2 oui elle était réelle> ou bien c'est une cadre?
- 22] E2 elle était réelle
- 23] E5 quels sont les caractères d'odette?
- 24] E2 elle était très belle et elle était: <E5 physiquement> oui elle était très belle physiquement elle était très belle XXX
- 25] E8 madame pourquoi Swan aime Odette?
- 26] E2 il y a une phrase qui: qui rend compte pourquoi Swan aime: Odette mais je ne peux pas le dire XXX
- 27] Prof oui
- 28] E9 pourquoi l'auteur a écrivis XXX Odette pourquoi?
- 29] E2 pourquoi ?
- 30] E9 oui + l'auteur écrivis ce roman?
- 31] E2 parce que c'était il écrit: l'histoire de sa vie c'est une c'est un livre autobiographique
- 32] Prof oui
- 33] E9 ouate
- 34] Prof ouate d'accord
- 35] E5 madame je me rappelle bien que: heu <E9 ma copine> ma copine présentait cet roman heu elle présentait Odette comme une femme dans un

tableau et l'écrivain commence de sa aimer heu parce que elle comme de ce tableau

36] Prof d'accord et vous vous avez fait l'exposé <E4 oui je l'ai fait> éclairai nous vas-y

37] E4 il il est amateur d'art <E2 oui >donc il n'aime pas odette il aime un tableau de zefora de zefora le bachelier donc il ressemble: odette ressemble à <E2 oui >au tableau

38] Prof donc qu'est ce qu'on peut dire sur ça?

39] E10 elle n'est pas réelle

40] Prof oui

41] E10 XXX <E5 ce n'est pas un amour>

42] Prof donc

43] E4 l'amour comme illusion l'amour comme illusion

44] Prof illusion quoi d'autre?

45] E4 parce que inspiré de l'art XXX

46] Prof oui quoi d'autre?

47] E10 imaginaire

48] E5 c'est l'imagination de l'auteur qui: crée ce

49] E10 qui aime cet ce tableau

50] Prof donc l'auteur c'est inspiré d'un tableau d'accord qu'avez-vous à ajouter sur ce: sur cette œuvre quoi d'autre djellil vous c'est bon d'accord rejoignez votre place

Dans cet exemple, l'apprenant-exposant a aussi choisi de faire un travail sur une œuvre littéraire, mais à comparer avec le premier exemple cet exposé engage plus de participants à la communication et suscite la participation des apprenants du groupe-classe. Ce qui revient à dire que le thème qui traite de l'œuvre littéraire n'est pas nécessairement à l'origine du manque de communication et de la réduction du nombre d'intervenants. C'est ce que nous remarquons dans les tableaux qui suivent:

Exemple n°3 : Exposé n° 23 « Un amour de Swan, de Marcel Proust »

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	6	50	--
EX/	3	25	50
E2	1	8,33	16,67
E3	2	16,67	33,33

Cet exposé compte quatre participants à la communication, dont deux intervenants du groupe-classe avec un taux, à eux seul, de 25% de réalisation.

Un autre exposé montre que la réduction du nombre de tours de parole n'est pas liée à un travail sur l'œuvre littéraire, bien au contraire l'exposé qui inclut le plus d'interventions est celui du « Bachelier du Jules Vallès ». Avec un total de 53 interventions, le thème choisi dans l'exposé n° 21 a permis de réaliser le débat le plus long parmi ceux des 26 exposés réalisés.

La question est de savoir quelles sont les raisons qui ont conduit à ce résultat ? Est-il dû au choix du thème ? Autrement dit, les apprenants possèdent-ils assez de connaissances sur le sujet pour en faire part et faire durer la discussion. Combien de fois a-t-il été traité dans des exposés antérieurs. Les interventions de l'enseignant peuvent-elles être à l'origine de la motivation des apprenants non exposants à prendre part dans la discussion.

Autant de questions qui sont à l'origine des facteurs favorables à l'établissement de l'échange interactif.

Exemple n°4 : Exposé 21 : « Le bachelier, Jules Vallès »

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	20	38,47	--

EX1	1	1,92	3,12
EX2	8	15,38	25
E3	3	5,77	9,37
E4	5	9,62	15,62
E5	5	9,62	15,62
E6	1	1,92	3,12
E7	1	1,92	3,12
E8	1	1,92	3,12
E9	3	5,77	9,37
E10	4	7,69	12,5

Dans cet exposé, nous relevons 11 participants à la communication, dont 8 participants du groupe-classe avec un taux de réalisation de 44.23%, soit un chiffre supérieur à celui de l'enseignant et des deux participants-exposants. Un taux assez important, qui est une preuve que la discussion peut être monopolisée uniquement par les apprenants. Nous relevons aussi un taux de prise de parole des apprenants du groupe/classe nettement supérieur à celui des apprenants-exposants, qui traduit une motivation de la part des apprenants non exposant, vis-à-vis du thème d'étude et de la prise de risque.

Il nous revient à dire que traiter un exposé au tour d'une œuvre littéraire ne réduit pas nécessairement sa prestation orale au parcoeurisme. Autrement dit, la méthode à suivre par l'apprenant est de minimaliser la mémorisation. Il lui revient de résoudre les situations-problème en mobilisant des ressources englobant le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir, par une intégration et une adaptation aux situations d'apprentissage, au lieu de la mnémotechnique. Ceci dit, il n'est pas facile d'oublier des stratégies longtemps employées par les apprenants. Cette procédure qui est celle de l'approche pédagogique de l'intégration (API)⁸ a bercé les apprenants tout au long de leur parcours éducatif, il ne leur est pas facile d'adopter une démarche réflexive quant à la réalisation de cet exercice.

⁸ La méthode de l'API a été conçue par Xavier Roegiers et est appliquée actuellement dans plusieurs pays dont la France, la Tunisie, l'Espagne... Introduite à titre expérimental au Maroc en 2009, elle sera généralisée dans tout le royaume en 2011, et sera étendue à l'enseignement secondaire dès l'année scolaire 2012-13, jusqu'à aujourd'hui. Cependant, les élèves ne se sont pas encore adaptés à cette nouvelle méthode, le fossé étant immense entre les anciens réflexes de mémorisation et l'API et la méthodologie actuelle.

Cependant, si nous reprenons la première partie dans les exposés n°1 et n°3, nous constaterons que la différence est dans la manière et la méthodologie à transmettre les données. Mais aussi, la différence est aussi liée aux autres compétences, dont nous pouvons nous en apercevoir lors de la construction des phrases et de la succession des énoncés. Autrement dit, celle-ci se constate à travers l'agencement et la formation des paragraphes, qui nécessitent, pour bien se faire, une certaine maîtrise de la langue.

Ceci dit, cette maîtrise est, à l'origine, le résultat de la réalisation de productions langagières selon les règles de la cohésion et de la cohérence.

5.3.2. Cohésion et cohérence indices de réussite

Dans les productions verbales des apprenants, nous relevons des compétences discursives, du fonctionnel et de l'interactionnelle, selon une mise en pratique de la cohésion et de la cohérence lors de la réalisation des actes langagiers des apprenants.

Nous présentons la cohésion et la cohérence dans la production, qu'elle soit écrite ou orale, comme des paramètres qui peuvent nous permettre de mesurer le degré de réussite des apprenants à atteindre les objectifs tracés.

Selon Maingueneau, la cohésion est « l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra-et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. » (Maingueneau (dir.), 2002 : 99).celle-ci renvoie ainsi à la progression du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte. Elle renvoie aussi à l'organisation des données selon une certaine homogénéité sous forme de tâches à réaliser (tel que nous l'avons montré dans le chapitre IV). Comme elle apparaît dans l'organisation des exposés par les apprenants, selon un plan par lequel ils reprennent les points à traiter.

Quant à la cohésion des données apportées par les apprenants, sa présence est déterminée par la réaction de l'enseignant à la fin de leur éloquence, sous-forme d'évaluation appréciative ou dépréciative. Elle est une notion globale évaluatrice qui rend compte de l'acceptabilité (Maingueneau (dir.), 2002 : 99) (ibidem) ou non des informations, mais aussi de l'agencement des différentes parties de l'exposé oral, à travers des prises de parole. Ces dernières doivent répondre aux critères de l'aisance et

des précisions, telles qu'ils sont avancés dans la grille donnée par Germain (1999) sur les productions écrites et orales.

Dans le tableau qui suit, nous reprenons les interventions de l'enseignant, par lesquelles ils marquent leur accord ou leur désaccord, quant à la cohésion qu'il évalue. Ceci dit, ils le font à partir des prises de paroles des apprenants, mais aussi à partir de :

- l'apport informatif (vis-à-vis de la partie (1) de l'exposé oral) suffisant/insuffisant ;
- le respect du plan ou des étapes tracées auparavant ;
- la cohérence dans les actes langagiers.

Exposé n°	Interventions de l'enseignant	Accord / désaccord	Accord/ désaccord sur
1	17] Prof bien	Accord	- l'apport informatif (vis-à-vis de la partie (1) de l'exposé orale) suffisant - le respect du plan ou des étapes tracées auparavant
	23] Prof oui	Accord	marquer la fin de l'exposé
2	2] Prof oui	Accord	l'apport informatif (vis-à-vis de la partie (1) de l'exposé orale) suffisant
	20] Prof d'accord	Accord	l'apport informatif (vis-à-vis de la partie (1) de l'exposé orale) suffisant
	38] Prof bien on arrête là	Accord	marquer la fin de l'exposé
3	8] Prof c'est bon	Accord	l'apport informatif (vis-à-vis de la partie (1) de l'exposé orale) données satisfaisantes
	38] Prof bien on arrête là avec cet exposé	Accord	Marquer la fin de l'exposé

4	27] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de l'exposé
5	9] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de l'exposé
6	9] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de l'exposé
7	2] Prof avez vous des questions?	Néant	Prise de parole pour marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
8	2] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
9	2] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
10	6] Prof y'a-t-il d'autres questions ?	Néant	Marquer la fin de l'exposé
11	ENDOMAGE	/	/
12	ENDOMAGE	/	/
13	2] Prof (s'adresse au reste de la salle) et donc quelle genres de remarques aussi qu'est ce qu'elle aurait pu ajouter°	Désaccord	Marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
	3] E2 l'histoire 4] Prof exactement oui	Accord	Réponse satisfaisante
	6] Prof les événements qui manquent	Désaccord	Marque un manque d'informations
	9] Prof si si quoi d'autre quoi d'autre de quoi on peut parler qu'est ce qui manque aussi? ++ à votre place + vous l'avez fait avec	Désaccord	Marque un manque d'informations
	11] Prof d'accord	Accord	Marquer la fin de l'exposé

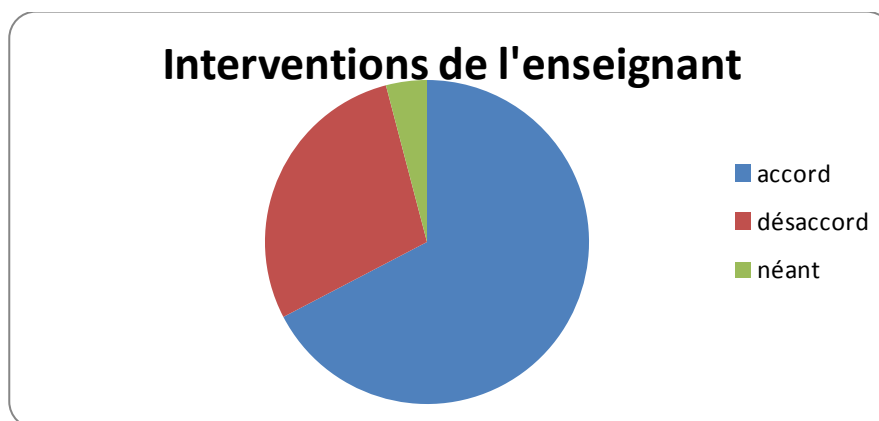
14	2] Prof oui c'est bon	Accord	Choix du sujet satisfaisant
	4] Prof bien c'est à vous de poser des questions maintenant (il s'adresse au groupe- classe)	Accord	Marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
15	2] Prof oui	Désaccord	marque un manque d'informations/ données non satisfaisantes et attente d'un apport supplémentaire
	4] Prof bien avez-vous des questions?	Accord	Apport d'informations
	13] Prof d'accord bien =aux étudiants= d'autre questions	Accord	Marque la fin de l'exposé
16	4] Prof d'accord bien + morah morah	Accord	Marquer la fin de la partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
	12] Prof se défendre là sans aucune raison c'est bon	Accord	Marque la fin de l'exposé
17	5] Prof albert camus oui <bruit> + oui	Désaccord	Marque un manque d'informations Un « oui » en attente d'un apport d'informations
	7] Prof oui +++ vous n'avez rien dit vous avez parlé de l'étranger des personnages maintenant <E1: oui>développer encore plus des événements	Désaccord	Marque un manque d'informations Un « oui » en attente d'un apport d'informations
	35] Prof mor/ meurceau d'accord et encore pourquoi c'est un étranger	Désaccord	Marque un manque d'informations
18	7] Prof reprend	Désaccord	Marque un manque de cohésion dans l'acte langagier
	9] Prof quoi d'autre	Désaccord	Marque un manque d'informations

	13] Prof oui	Accord	Satisfaction et encouragement
	27] Prof ça y est ? + terminez	Désaccord	Marque un manque de cohésion dans l'acte langagier
19	4] Prof allez c'est bon	Accord	Marque un apport d'informations satisfaisant
20	3] Prof : d'accord	Accord	Marque la fin de l'exposé
21	2] Prof : d'accord	Accord	Marquer la fin de partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes Marque la fin de l'exposé
22	2] Prof c'est bon (il s'adresse à l'exposant pour voir si c'est tout ce qu'il a à dire)	Accord	Marque la fin de l'exposé
23	4] Prof d'accord avez-vous des questions + mademoiselle avez-vous des questions?	Accord	Marquer la fin de partie (1) de l'apport informatif/ données satisfaisantes
24	50] Prof donc l'auteur c'est inspiré d'un tableau d'accord qu'avez-vous à ajouter sur ce: sur cette œuvre quoi d'autre djellil vous c'est bon d'accord rejoignez votre place	Accord	Marquer satisfaction de l'apport informatif
25	2] Prof oui des questions?	Accord	Marque une satisfaction de l'apport informatif
	9] Prof d'accord + terminez encore + c'est tout	Désaccord	Marque un manque d'informations
	27] Prof bien transmet donc là est ce que vous trouvez que le fait le fait d'apprendre par cœur est négatif ou positif	Accord	Marque une cohérence dans les séquences langagières (discussion)
	35] Prof d'accord bien on en finit là	Accord	Marque la fin de l'exposé

26	6] Prof d'accord quoi d'autre	Désaccord	Marque un manque d'informations
	12] Prof quoi d'autre + c'est bon	Désaccord	Marque un manque d'informations
27	2] Prof arrêtez là XXX	Désaccord Interruption du tour de parole de l'apprenant par l'enseignant	Marque un manque de cohésion dans l'acte langagier
	5] Prof d'accord oui encore oui	Accord	Marque une satisfaction de l'apport informatif
	18] Prof bien c'est bon	Accord	Marque la fin de l'exposé
28	3] Prof elle se suicide d'accord oui qu'en pensez vous + qu'en pensez vous de cette histoire? + Avez-vous des questions? (il s'adresse au groupe- classe)	Accord	Marque une satisfaction de l'apport informatif

Dans le secteur qui suit nous retrouvons les taux des trois catégories d'interventions de l'enseignant, à savoir celle par lesquelles il traduit son accord, son désaccord ou une autre idée. Soit une réalisation de 33 tours de parole pour communiquer son accord, de 14 interventions pour le désaccord et de 2 interventions qui ne font part ni de l'accord, ni d'un désaccord. Ce qui donne, dans cet ordre, 67% pour la première catégorie, 29% pour la seconde et de 4% pour la dernière.

Secteur n° 2 : les interventions de l'enseignant



Ainsi plus des deux tiers des productions de l'enseignant sont orientées vers des décisions positives. Ceci est communicatif d'un accord vis-à-vis des productions des apprenants, mais aussi d'interventions démonstratives de l'aide de l'enseignant. Il s'agit donc d'actions d'accompagnement des apprenants lors de leur apport informatif et de leur réalisation de l'activité interactive.

Néanmoins, les interventions de l'enseignant sont là pour orienter la discussion, mais aussi pour évaluer l'apport des apprenants lors de leur exposition des données. Le nombre d'interventions pour l'accord, vis-à-vis de l'apport des informations, de la cohésion des énoncés et du cheminement des discussions, est supérieur à celui des prises de parole qui manifeste le désaccord, par lesquelles il désapprouve ce qui est cité et signale un manque de cohésion ou un manque d'apport d'informations.

Ceci revient à dire que, même lorsque les apprenants sont en mesure de réaliser la tâche de la collecte informative d'eux-mêmes, la présence de l'enseignant reste assez importante en classe de langue.

5.3.3. Apport de l'enseignant

L'enseignant apparaît comme locuteur plus *compétent*, sa contribution dans les interactions est décisive pour le processus d'acquisition (Pekarek, Ibidem, 1999: 52). Il a un rôle central celui du médiateur (Vygotsky, 1985), qui est déterminé par le lieu d'acquisition et des conditions psycho-socio-interactionnelles de l'apprentissage langagier. Cependant, dans cet exercice il n'est plus le seul détenteur du savoir, mais celui qui a un savoir supérieur à celui des apprenants. Il les suit dans leur élocution et intervient lors des difficultés. Son rôle reste celui de gérant de la communication en⁹ :

- reconnaissant et permettant de résoudre les problèmes qui surgissent ;
- coordonnant et en gérant les interventions ;
- s'encourageant mutuellement ;
- prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires tels que :
 - reconnaissant l'accomplissement final des tâches ;

⁹Nous nous sommes inspirés de ce qui a été avancé par le CECR, sur la compétence fonctionnelle dans des interactions de coopération.

- évaluant l'apport ;
- clôturant l'exposé.

Sachant que malgré la prise en charge de l'apprenant-exposant de la part informative du travail, il reste que les regards des apprenants se retournent vers l'enseignant pour une éventuelle prise de parole. Ce qui lui octroie un rôle de médiateur sous un aspect directif ; il est présent dans la communication, même si ses interventions ne sont pas trop accés sur l'échange et la discussion. Elles sont plutôt formulées pour le maintien de l'échange et de la distribution des rôles. Autrement dit, c'est surtout au cours de la première partie de l'exposé que nous le retrouvons. La seconde partie est généralement constituée de séquences conversationnelles entre apprenant-apprenant, que ce soit entre le sous-groupe des apprenants-exposants ou entre l'apprenant-exposant et les apprenants du groupe/Classe.

Nous verrons dans le chapitre (VI) les rôles qu'occupent les différents locuteurs dans l'exposé. Ceci dit, c'est en mesurant le degré et le taux de leur implication que nous pourrons savoir si les rôles qu'ils occupent sont de l'ordre du collaboratif ou du directif, lors des échanges interactifs.

Conclusion partielle

Nous avons souligné l'importance du dispositif organisationnel en classe, sa place dans l'activité de l'exposé et dans les échanges interactifs ; mais aussi nous avons insisté sur son apport dans les activités de classe, en tant que procédé organisateur mis en place pour l'apprentissage. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée aux différentes compétences qui doivent figurer dans la réalisation de l'activité de l'exposé.

En empruntant cette notion aux domaines techniques, nous nous sommes inspirée, dans un premier temps d'un modèle de communication commun, qui représente la phase initiale de l'exposé et l'objectif à atteindre (représentation de la tâche finale). Ensuite, nous sommes arrivée à distinguer, à partir des parcours empruntés par les apprenants, deux modèles de dispositifs spécifiques à l'activité de l'exposé : le premier fut restreint, il a été appliqué que par les apprenants qui se sont suffis d'un apport informatif, ensuite le second, plus élaboré, donne l'opportunité à la réalisation d'un nombre plus important

de séquences communicatives. C'est ce dernier dispositif qui a fini par retracer l'ensemble des tâches que nous avons relevé dans les exposés.

Notre objectif était de reconstituer les schémas qu'empruntent les apprenants dans leur réalisation des tâches octroyées. Ceci afin de confirmer ou d'infirmer l'idée que leur organisation, qui correspond à un dispositif spécifique d'une activité donnée, peut être à l'origine de la réussite ou de l'échec de celle-ci.

Nous avons aussi porté une réflexion sur ce qui pose problème dans les accomplissements des apprenants, mais aussi sur les stratégies qu'ils adoptent pour dépasser ces difficultés. Ainsi nous retenons, d'abord celle des représentations que se font les apprenants de langues sur l'idée de réaliser un exposé qui traite, spécifiquement, de l'étude d'œuvres littéraires d'auteur français; mais aussi du phénomène du parcoeurisme, qui finit par réduire l'exercice à une action de reprise de textes écrits lors de la prestation orale. Cette allocation finit par être réduite à un écrit oralisé, qui reprend le résumé et le contenu qui figurent sur le document présenté; autrement dit, une participation restreinte et un manque d'implication des apprenants du groupe/classe dans l'activité de l'échange.

Ainsi devant la passivité de cette catégorie de participant, quel sera le taux de réalisation de la dynamique interlocutive, sachant que ceci est essentiel pour la durée et la longueur des séquences communicatives, mais aussi pour celle de la seconde partie et de l'exercice de l'exposé? C'est ce que nous serons amenée à analyser dans le (VI) chapitre.

À ces interventions des apprenants, nous avons aussi joint une analyse de celles de l'enseignant, qui informe sur la méthode de travail de ce dernier. Sachant que lors des situations-problèmes, les apprenants s'appuient sur l'aide que peut leur fournir ce dernier, à savoir les orientations vers le dispositif adéquat et les démarches à suivre. Nous ajoutons à ses interventions, qu'il formule lors des préséances¹⁰, celles qu'il a énoncées durant les deux étapes et par lesquelles il suit l'évolution des interactions, pour maintenir la cohésion et la cohérence dans le discours.

¹⁰ La séance avant le premier exposé, dans laquelle il annonce les consignes de travail et les indications sur la méthodologie à suivre.

Ceci dit, nous retrouvons, à partir de l'analyse faite sur les prises de parole, un enseignant qui manifeste son accord et son désaccord vis-à-vis des prises de position des apprenants ou vis-à-vis de la continuité et de l'interruption des séquences communicatives. L'objectif de l'enseignant étant de maintenir l'organisation, le nombre d'« accord » formulé s'avère supérieur à celui du « désaccord », ceci est révélateur des décisions positives quant au déroulement de l'activité.

Nous ajoutons qu'à cette réflexion portée sur les stratégies adoptées lors des situations-problèmes et sur la médiation de l'enseignant, une analyse de l'activité interactive et de la place de l'organisation pour la construction des séquences communicatives. Ainsi dans le chapitre qui suit, nous prolongeons notre étude et nous nous intéressons au dernier apport de l'organisation dans l'allongement des tours de parole et dans l'accroissement du nombre des séquences communicatives.

CHAPITRE VI

L'activité interactive dans l'exposé

Dans le troisième chapitre, nous avons parcouru les différentes théories qui ont traité la question de la compétence communicative. Nous faisons, dans le chapitre qui suit, un emprunt des notions théoriques données sur la conception de la compétence communicative et nous avons pour objectif de les appliquer sur les données que nous avons recueillies.

Ce chapitre se veut aussi plus pratique que théorique, tel que nous l'avons formulé pour le chapitre précédent, notre intérêt est surtout porté sur la compétence interactionnelle, qui est relevée au niveau des tours de parole, à travers la présence d'indices discursifs et interactionnels. Celles-ci s'avèrent aussi nécessaires pour la transmission des idées des apprenants. Ce sont des séquences communicatives, que nous retrouvons dans les deux étapes de l'activité, qui répondent aux schémas interactifs, dont nous avons eu à expliquer dans le chapitre qui précède, à savoir les interventions sous forme de question/ réponses, etc.

L'objectif est d'analyser la pertinence du dispositif pédagogique dans la seconde partie de l'exposé, qui est celle de la discussion entre les interlocuteurs. Pour ce faire, nous articulerons de façon systémique une interrogation des modèles théoriques et la mise en œuvre d'outils d'analyse sur l'activité langagière de l'apprenant.

Dès lors, ce qui nous importe le plus, c'est de déterminer en quoi un dispositif permet d'avoir accès à la parole ? De quelle manière l'enseignant se met en position de semi-retrait ou de retrait, offrant ainsi un espace d'échange, privilégiant les interactions entre pairs ? Une décentration de l'enseignant qui nous permet également d'observer les différentes postures¹ des apprenants au cours des échanges.

Mais aussi, dans ce chapitre, nous voulons montrer que si l'exposé est une activité toujours présente dans les classes, elle favorise autant le travail individuel que celui qui se produit par la collaboration. Nous avons aussi une considération pour l'autonomisation, que nous pouvons analyser à partir du degré d'implication des apprenants dans des actions de coopération et de partage.

¹ Pour une définition précise de ce concept, voir les travaux de Buchton (1997), qui présente la posture comme un enchaînement de schèmes automatisés par l'apprenant face à une tâche.

6. Apport de la compétence pragmatique

Nous retrouvons la compétence pragmatique à travers les nombreuses actions individuelles et collectives menées par les apprenants. Nous relevons dans les exposés de nos apprenants les formes d'interaction, que nous retrouvons aussi dans la grille d'analyse de Pekarek² (Ibidem, 1999 : 63-64). Leur rôle dans l'analyse est de renseigner sur les potentiels acquisitionnels des activités interactives à l'intérieur de l'exercice pratiqué, telles que nous les avons mentionnées dans le chapitre III (3.2.3).

Ces formes d'interaction nous ont permis d'avoir accès :

- Aux modalités de collaboration dans la gestion du discours, de l'interaction et de la thématique ;
- A l'organisation du *discours en termes d'enjeux communicatifs* ;
- Au travail discursif réalisé par l'apprenant, pour une éventuelle évaluation de leur capacité discursive.

Notre objectif est de percevoir la dynamique qui se produit au cours de l'exercice. Nous devons pour ce faire rendre compte de ces paramètres d'analyse, selon l'activité interactive qui se déploie dans l'exposé. Nous voulons aussi, à travers l'analyse des interactions, relever le nombre, la nature et l'origine des tours de parole, qui nous informeront sur l'intégration des apprenants dans les échanges interactifs. Leur analyse permettra aussi de déterminer quelle organisation est suivie à travers la présence d'un système d'alternance, lors des successions des tours et des séquences communicatives.

Ces actions peuvent être relevées en déterminant le taux d'implication de chaque participant, mais aussi en saisissant comment la passation de la parole se réalise. Nous nous interrogeons aussi sur les éléments qui conduisent à la prise de parole ou au retrait, sur le comment sont organisés les tours de parole et sur les éléments qui sont à l'origine de cette démarche interactive.

² Nous retrouvons dans le tableau avancé par Pekarek une grille d'analyse des formes d'interaction en classe de L2. Cité en annexe n° 7.

6.1. La dynamique interactive des participants

Les tours de parole en classe sont partagés entre les participants à la communication. ; Corollairement, le temps de la parole est aussi partagé entre celui de l'enseignant, celui des apprenants-exposants et celui des apprenants du G/classe.

Les conduites langagières, qui sont à l'origine de la dynamique interactionnelle, ceux des apprenants comme ceux de l'enseignant, sont observables au cours de leurs interventions qui s'effectuent en classe. Elles sont aussi différentes d'une activité didactique à l'autre et correspondent « aux statuts en présence, aux objectifs respectifs, à l'institution d'appartenance, elle-même liée à des structures plus vastes. » (De Nuchèze, Ibidem, 2001 : 121). Ces échanges interactifs, qui s'intègrent dans la composition de l'activité de l'exposé, correspondent à des *scénarios pré-existants* du contrat didactique. Nous nous intéressons à ces conduites langagières, qui sont moins prévisibles et qui n'appartiennent ni aux champs de la linguistique ni à celui de l'acquisitionnel, mais qui sont plutôt de l'ordre de l'interactionnel.

Les conduites langagières dans l'exposé peuvent être à l'origine des tours de parole formulés pour un apport informatif, selon une logique de reproduction, mais aussi elles peuvent correspondre à une logique créative, telle une interprétation et une discussion sur un thème de culture générale. L'apprenant possède un répertoire de conduites qui correspond aux différentes situations qui se produisent au cours de cet exercice, il devra adapter la conduite langagière selon l'activité en question.

L'objectif étant de mettre l'apprenant en situation d'apprentissage, il est évident que ceci doit passer par des activités interactives. C'est dans cet ordre que la dynamique interactive permet d'instaurer un contexte favorable pour les échanges et la communication en classe de langue.

Pour mesurer les conduites dialogiques des apprenants, nous devons évaluer la participation des apprenants. Celle-ci comprend le calcul du degré d'investissement des participants à la communication, afin d'obtenir le taux de leur participation dans l'activité interlocutive.

6.1.1. Dynamique interlocutive dans l'exposé

À l'origine de l'établissement de l'organisation des tours de parole une dynamique interlocutive. Nous nous intéressons à cette dynamique, dans la mesure où elle est révélatrice d'une interaction à visée fonctionnelle, telle que nous l'avons mentionnée dans le chapitre (V). Nous avons donc parcouru les critères pour la réalisation de la compétence discursive (5.2.2), précisément dans le (5.2.2.1), pour distinguer les micro-fonctions des macro-fonctions dans l'activité de l'exposé. Nous considérons que les apprenants sont devant le fait d'accomplir des tâches collectivement, c'est ce qui est désigné par le CECR par « coopération à visée fonctionnelle ».

Ainsi, nous exploitons les paramètres suivants pour analyser la dynamique interlocutive :

- l'occupation de *l'espace interlocutif* (Salazar Orvig & Hudelot, 2004 : 150), qui correspond au décompte des tours de parole. Il est nécessaire que le nombre des tours de parole soit assez important. Il permettra de voir si le participant à la communication est en symétrie avec ses interlocuteurs.
- L'organisation des échanges, qui inclut deux dimensions, celle de l'IRE³ et celle de dialogicité des échanges.
- *L'orientation de la parole* (Mahieddine, Idem, 2010 : 24-26), pour identifier les places (les rôles) des participants à la communication et la circulation de la dynamique.

6.1.1.1. Occupation de l'espace discursif

Nous sommes parvenue, dans le tableau suivant, à des chiffres et à des pourcentages sur les échanges interactifs des participants à la communication dans l'exposé. Ainsi notre première impression traduit une forte implication des apprenants, largement supérieure à celle des enseignants. Ceci nous interpelle, dans la mesure où cette situation n'est pas courante dans des activités interactives en classe. Nous connaissons surtout un enseignant qui a longtemps conservé un rôle de monopolisateur

³ Par IRE nous reprenons la structure « initiation-réaction-évaluation » développée par Mehan (1979) et par Sinclair/Coulthard (1975).

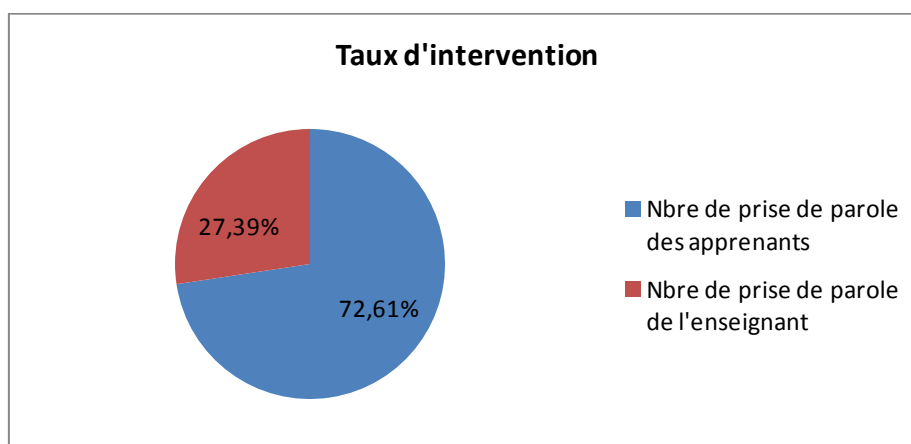
de la parole. Les résultats sont assez différents, tels que nous le voyons dans le tableau qui suit.

Tableau n°13 : Taux d'intervention des apprenants et de l'enseignant⁴

Les participants	Nombre de prise de parole	Taux d'intervention
des apprenants	326	72,61%
de l'enseignant	123	27,39%
Total	449	100%

Dans le secteur qui suit nous retrouvons le taux de participation de l'enseignant et celui des apprenants, qui dévoile des résultats compatibles avec ce que nous avons avancé auparavant. Autrement dit, nous nous retrouvons avec presque $\frac{3}{4}$ de l'espace discursif qui est occupé par les apprenants. Un taux révélateur de la présence et de la monopolisation de la parole de la part de cette catégorie.

Secteur n° 3 : taux d'interventions des participants dans l'exposé



Cependant, la catégorie des apprenants, elle-même se subdivise en sous-catégories, étant donné que nous nous retrouvons, dans cette activité, avec des apprenants-exposants et des apprenants du groupe/classe.

⁴ Nous avons additionné le nombre de tour de parole pour chaque participant à l'échange. Nous avons songé, dans un premier tableau, à dresser un aperçu total des participants ensuite de leur prise de parole, ceci séparément de l'enseignant : nombre des participants à la communication ; nombre de prise de parole ; nombre de prise de parole sans l'enseignant ; nombre de prise de parole de l'enseignant. Ceci est détaillé dans le tableau en annexe n°3.

Ainsi les tours de parole doivent être traités selon des catégories. Pour évaluer l'apport quantitatif, de chaque participant dans la constitution de la dynamique interlocutive, nous avons calculé⁵ :

- le nombre de prise de paroles des participants pour chaque exposé ;
- le taux de participation de chaque locuteur dans chaque exposé.

Compte tenu du nombre important des exposés, nous avons songé à traiter chaque exposé à part (que nous retrouvons sous-forme de tableau en annexe n°2), ensuite d'additionner les données des 26 exposés. L'objectif est d'obtenir le nombre d'interventions de chaque catégorie de participant, ensuite de voir de quelle manière l'espace interlocutif est occupé. Est-il absorbé par la première partie de l'activité ou par la seconde, qui est celle du débat ; mais aussi, qui occupe le plus l'espace interlocutif, entre l'enseignant, les apprenants-exposants ou les apprenants du groupe-classe.

Tableau n° 14 : nombre et taux d'intervention de l'ensemble des participants dans l'exposé

	Ens	EX /1	EX /2	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	G/C	TOTAL
Nombre	122	125	54	64	35	18	6	8	8	3	5	3	4	6	461
Nombre Total		179		160											
Taux de participation	26.40%	27.11	11.71	13.81	7.59	3.90	1.30	1.73	1.73	0.65	1.08	0.65	0.86	1.30	
		39.68%		34.70%											
		74.38%													

Le nombre des tours de parole de chacun des locuteurs nous permet de mesurer le degré d'investissement discursif de tous les participants. L'addition du nombre d'interventions est révélatrice du degré d'implication de chaque catégorie. Nous nous retrouvons, à partir de ce tableau, avec un nombre de tours de parole des apprenants qui est nettement supérieur à celui de l'enseignant ; mais aussi, nous remarquons que celui

⁵ Nous avons songé à inclure dans le calcul les chevauchements, qui sont principalement ceux de l'enseignant, afin d'obtenir toutes les interventions des participants à l'échange. Le nombre de ces chevauchements sont regroupés dans le tableau en annexe n°4.

des apprenants-exposants s'avère bien plus important que celui des apprenants du groupe-classe et de celui de l'enseignant. Ceci dit, ce nombre est relatif aux acteurs principaux de l'activité, étant donné qu'ils sont à l'origine des nombreuses tâches, qui ont formées l'exposé.

Il revient aussi à dire que l'espace interlocutif est occupé, à priori, par les apprenants bien plus que par l'enseignant, mais aussi par les apprenants-exposants bien plus les autres participants à la communication. C'est donc une répartition de la parole qui semble inégale, c'est généralement le cas des activités qui se produisent en classe. Pour De Nuchèze «cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les groupes classes perçus comme actifs (participatifs)» (De Nuchèze Ibidem, 2001 : 125).

Cependant, cette inégalité réside dans le fait que les apprenants-exposants possèdent le nombre le plus important des tours de parole. Ceci se justifie, d'une part par le fait qu'ils sont les détenteurs de l'information, ce qui répond à une logique reproductive. D'autre part, il s'agit de l'interlocuteur vers lesquels les locuteurs du groupe-classe se retournent pour poser les questions. Sachant que pour chaque séquence, dans laquelle il y a une question, il y a un apprenant-exposant qui prend la parole pour répondre. Cette situation implique logiquement cette catégorie dans l'activité interactive bien plus que les autres participants.

Ceci dit, nous avons calculé le nombre de tours de parole pour chaque catégorie de participant, ainsi que le taux de participation y correspondant. C'est à partir du nombre d'interventions relevé dans les exposés, traité chacun à part, que nous sommes arrivés à déterminer la totalité des tours de parole. Il est ainsi calculé par rapport à leur nombre, qui est aussi différent d'un exposé à l'autre, variant entre 2 et 50 prises de parole pour chaque exposé⁶.

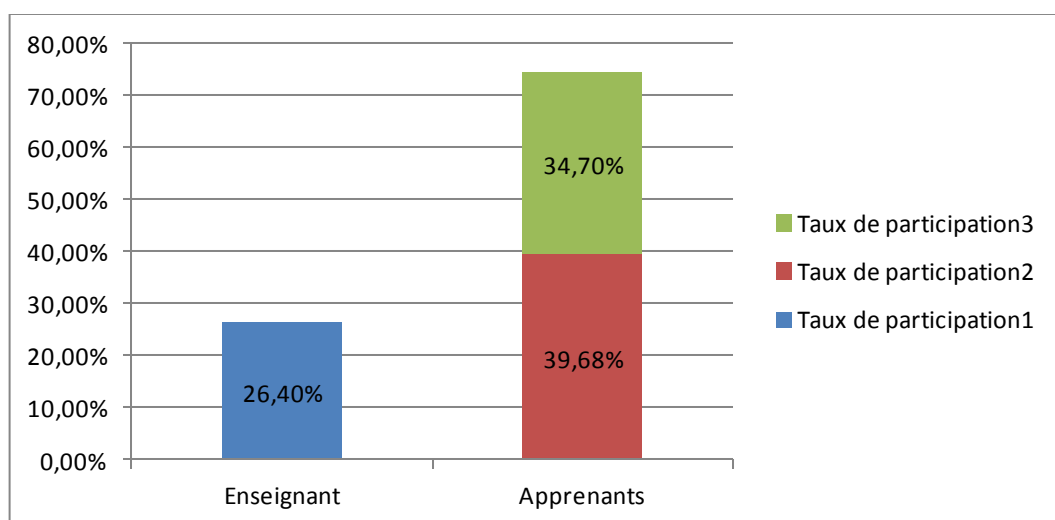
⁶ Nous avons trouvés nécessaire de dresser un tableau pour chaque exposé, pour détecter les différents taux de participation de chaque participant, de manière à lire correctement les données de chaque tableau et d'établir une comparaison qui nous permettra d'éclairer notre études sur les différentes raisons qui ont fini par donner ce résultat.

Dans l'histogramme qui suit, nous avançons les trois catégories des participants, à savoir celle de l'enseignant, celle des apprenants-exposants, en seconde position, et celle des apprenants du groupe/classe en dernier.

L'objectif est de comparer les données, de manière à arriver à un constat sur le taux des implications de chaque catégorie ; mais aussi, ce diagramme nous permettra de mesurer le taux des interventions contraintes, qui sont celles des apprenants-exposants et des interventions non contraintes, qui sont celles des apprenants du groupe/classe.

Cependant, si les interventions des deux catégories des apprenants sont définies ainsi, il reste que celle de l'enseignant est tantôt contraignante (lors de la formulation de la consigne, de l'orientation de la parole vers la thématique et du maintien de l'ordre), tantôt contrainte, (si les apprenants n'obtiennent pas de réponse ou ne se mettent pas d'accord, l'enseignant reste disponible pour prendre la parole) ; néanmoins, elle est aussi non contrainte, dans la mesure où il est maître à bord dans sa classe, nul ne peut l'obliger à entreprendre telle ou telle autre méthodologie de travail dans sa classe.

Histogramme n°2 : taux de participations des trois catégories



À partir du tableau n°14, nous obtenons le nombre de l'ensemble des participants, mais aussi nous arrivons à distinguer les interventions qui sont contraintes de celles qui sont non contraintes. Ces dernières sont surtout celles de la troisième catégorie, qui sont celles des apprenants-exposants du groupe classe. Ils ont la spécificité d'avoir la liberté de prendre et de demander la parole sans contrainte, ainsi 160 TP (tour de parole)

apparaissent sous forme de questions, de réponses, de points de vue. Une situation à considérer, compte tenu de la nature de l'activité, qui est destinée pour l'apprentissage en classe. Leur taux n'est pas supérieur aux autres, mais il reste aussi important dans la mesure où il avoisine les 35% du taux de réalisation des interventions.

Ajoutant que si l'enseignant est maître à bord dans sa classe et que les apprenants-exposants sont à l'origine de la première partie de l'exposé, en se considérant comme les détenteurs d'un savoir, la troisième catégorie est celle qui permet de faire durer ou non les échanges interactifs dans la seconde partie.

Néanmoins, la parole reste monopolisée par les apprenants, mais leur fonction les partage en deux parties. Ainsi en prenons chaque catégorie à part, nous remarquons que le taux d'occupation n'est pas identique d'une partie à une autre. C'est-à-dire que l'espace interlocutif change de locuteur principal de la partie de l'apport informatif, ensuite dans celui de la discussion, tel que nous le relevons dans le tableau qui suit :

Tableau n°15 : nombre d'intervention⁷ des participants dans les deux parties de l'exposé

	ENS	Ex (s)	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	G/Cass e	Tot al
Partie 1	37	67	/	/	/	/	/	/	/	/	/	104
Taux d'occupation%	35.57	64.42	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Partie 2	85	111	47	32	13	5	3	5	3	4	7	315
			119									
Taux d'occupation%	26.98	35.23	14.92	10.15	4.12	1.58	0.95	1.58	0.95	1.26	2.22	
			37.73									

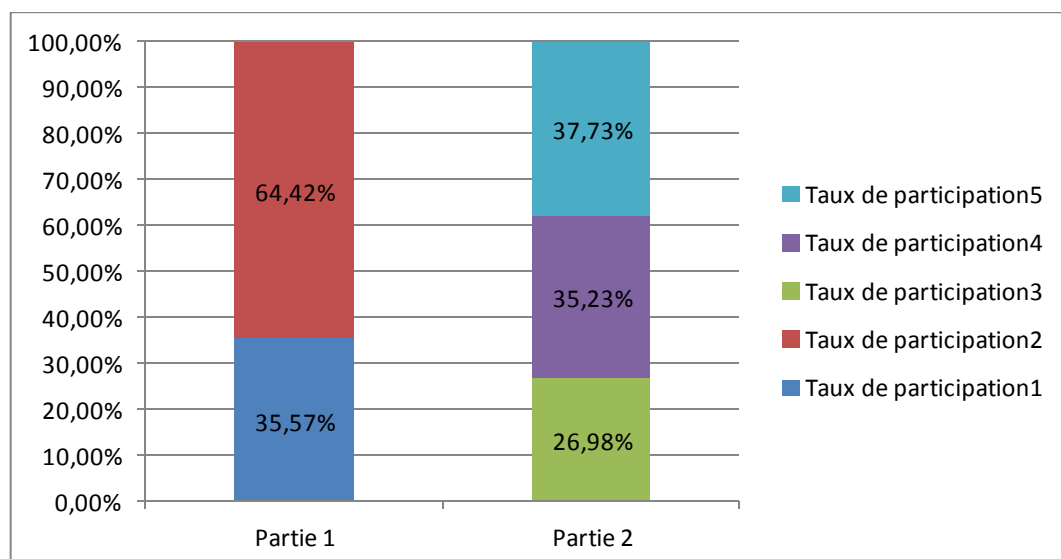
Si nous considérons, qu'à partir de ce tableau, la troisième catégorie ne fait pas partie de l'espace interlocutif de la première partie, cette dernière reste assez présente dans la seconde partie. Dans cette partie, nous nous retrouvons avec un nombre de 119

⁷ Nous induons les différentes prises de parole des participants, y compris les chevauchements que nous considérons comme tels.

TP (tour de parole) spécifique à la troisième catégorie, qui s'avère supérieur à ceux des autres participants. L'espace discursif des échanges interactifs est donc essentiellement occupé par les apprenants du groupe/classe.

Ceci est significatif, dans la mesure où il témoigne d'un transfert de la parole d'une catégorie à une autre, mais aussi d'un détournement de l'attention des apprenants. C'est-à-dire que si les regards étaient tournés vers les apprenants-exposants, dans la seconde partie il y a une réorientation des visions vers de nouveaux participants lors l'échange interactif.

Histogramme n° 3 : taux de participation des catégories dans les deux parties de l'exposé



À partir de cet histogramme, nous constatons que, pour la catégorie des apprenants-exposants, le taux interventions est nettement supérieur à celui des autres participants. Plus de la moitié des interventions dans la première partie de l'exposé, revient à cette catégorie. Ces apprenants réalisent un taux de 64.42% d'occupation de l'espace interlocutif. Ce qui revient à dire que les apprenants sont bien plus présents, que l'enseignant ne l'est, un indice révélateur de la prise en charge des tâches et d'une prise de responsabilité de leur apprentissage.

Contrairement à cette dernière, dans la seconde partie de l'exposé, celle de la discussion et de l'intégration de participants autres que l'enseignant et des apprenants-

exposants, nous remarquons que le taux le plus élevé d'occupation de l'espace discursif est cette fois celui des apprenants du groupe-classe. En effet, ils réalisent plus de 37% d'occupation, suivi des apprenants-exposants avec plus de 35%, ensuite de l'enseignant, en dernière position, qui participe à l'échange avec un taux de presque 27% de réalisation. Dans la seconde partie de l'exposé, le nombre des tours de parole de l'enseignant est toujours inférieur à celui des apprenants, ces rôles sont réduits à ceux de médiateur et de distributeur de la parole.

Contrairement à la première partie, ce n'est plus les apprenants-exposants qui sont au centre des échanges, mais c'est les apprenants du groupe/classe qui interviennent le plus, dont le nombre a atteint dans l'exposé n°23 dix participants à l'échange.

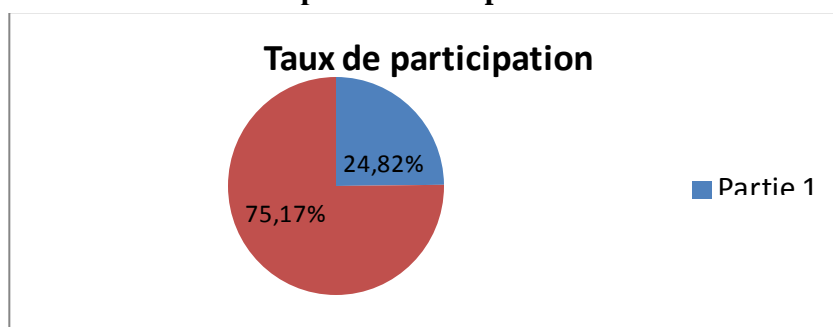
Ajoutant à ce qui vient d'être cité que le nombre d'interventions dans la partie(2) est beaucoup plus élevé que dans la partie (1), tel que nous le percevons dans le tableau qui suit :

Tableau n° 16: nombre et taux d'occupation de l'espace interlocutif dans les deux parties

	Nombre d'intervention	Taux d'occupation
PARTIE 1	104	24.82%
PARTIE 2	315	75.17%
TOTAL	419	100%

Dans la mesure où la seconde partie est particulièrement marquée par les échanges interactifs, il devient apparent, à présent, que l'activité de l'exposé reste un terrain des plus favorables, qui met en scène les échanges interactifs. Bien plus, il est d'autant plus important, qu'il offre la possibilité à la réalisation des interactions spécifiquement entre apprenant et apprenant.

Secteur n°4 : Taux d'occupation de l'espace interlocutif dans les deux parties



Ainsi nous retenons de ce tableau et des données précédentes que des 75% des tours de parole de la seconde partie, l'enseignant ne participe que de 19% de réalisation des tours de parole. Autrement dit, nous retrouvons un enseignant en retrait de la discussion et des débats qui se produisent entre les apprenants, sur les différentes thématiques des exposés.

Ajoutant à ceci que la participation des apprenants du groupe/classe, au début spectateurs, dans les échanges a permis de redynamiser l'espace interlocutif. Ceci revient à dire que la partie (2) offre la possibilité à la promotion de l'échange, mais aussi à la prise de risque des participants à la communication, en plus du fait que les interventions restent non contraignantes. C'est-à-dire que ces apprenants ont pris la responsabilité de prendre la parole sans contrainte, ni consigne de la part de l'enseignant. Les apprenants sont invités à interagir, à poser des questions, à donner leur avis et à ajouter un apport informatif sur le contenu de l'activité.

Cependant, si les interventions de cette catégorie, dans cette partie, restent non contraintes, les interventions des apprenants-exposants sont contraintes. Cette dernière catégorie d'apprenants est contrainte de répondre aux questions posées par l'enseignant ou par les autres apprenants. Ce qui engendre selon Pekarek (Ibidem, 1999 : 76) une *uniformisation de la structure interactionnelle* (fondée sur le mécanisme question-réponse), par une accentuation de ce type de tâches communicatives.

Cette catégorie d'apprenants a dans cette activité des tâches particulières prédéterminées, à savoir fournir un apport informatif et produire des réponses aux questions. Cependant, dans la première partie de l'exposé, ils ont la possibilité de mobiliser leurs ressources communicatives. Une configuration interactionnelle qui leur permet de prendre la liberté sans être contraint par un locuteur. Ils deviennent donc en mesure de développer le contenu qu'ils ont choisi de formuler.

Nous nous retrouvons dans deux phases, la première lui octroie une liberté de mobilité langagière, suivie d'une seconde phase, qui l'intègre dans une structure interactionnelle uniforme. Ainsi cette activité, qui se produit en classe suit une

organisation des échanges, qui semble assez différente de certaines activités interactives de l'apprentissage des langues.

6.1.1.2. La productivité des apprenants

L'investissement de chaque catégorie varie, ainsi nous retenons un chiffre minimal de trois tours de parole pour (E7) et le (E9), à l'encontre de (125) tours pour les apprenants-exposants (Ex1) de l'ensemble des exposés. Toutefois, pour mesurer l'investissement personnel de la totalité des participants à la communication, nous devons aussi considérer l'ensemble des apprenants présents au cours de l'activité. Néanmoins, les apprenants qui ont pris la parole ne forment qu'un groupe restreint de la totalité de ceux qui étaient présents.

Ceci revient à dire qu'un certain nombre d'apprenants n'a pas pris le risque de participer, même avec un seul tour de parole. Ils apparaissent donc comme des participants passifs, des spectateurs de la communication; autrement dit, il s'agit d'interactants, qui sont récepteurs sans être des producteurs de tour de parole.

Il s'avère donc que la productivité des apprenants varie, dans le cas où ils ont la liberté, tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre (III). Un investissement minimal est l'équivalent d'au moins d'une proposition, un investissement moyen comprend une proposition et un investissement long, qui additionne plus de deux propositions par participant⁸, c'est ainsi que le dynamisme et la passivité d'un apprenant peuvent être mesurés.

Ajoutant que cette productivité répond à une organisation des tours de parole, selon des schémas interactifs, tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre (V) (5.2.4).

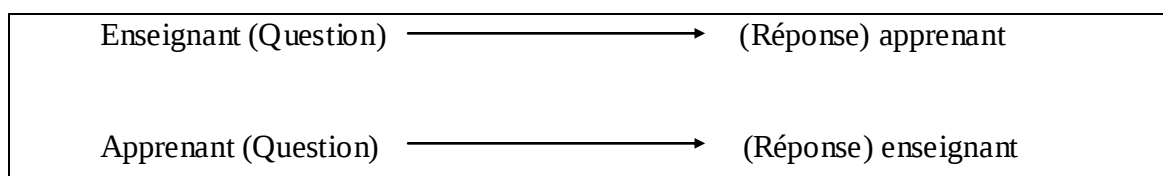
⁸ Néanmoins, nous ne pouvons-nous prêter à l'analyse de ce paramètre, dans la mesure où les apprenants participants risquent de changer d'un exposé à un autre. Autrement dit, prendre comme référence les données sur les catégories des apprenants, mentionnées auparavant, fourniront une fausse analyse, sachant que les apprenants, tel qu'ils sont avancés, change d'un exposé à un autre.

6.1.1.3. L'organisation des échanges

Les tours de parole apparaissent à travers des formes organisatrices, qui permettent de structurer les prises de parole selon des objectifs prédéterminés. Cependant, nous avons remarqué que l'organisation des tours dans l'exposé ne répond pas à celle dont nous avons l'habitude de relever lors des échanges interactifs en classe, dans la mesure où nous avons trois et non pas deux pôles d'intervenants.

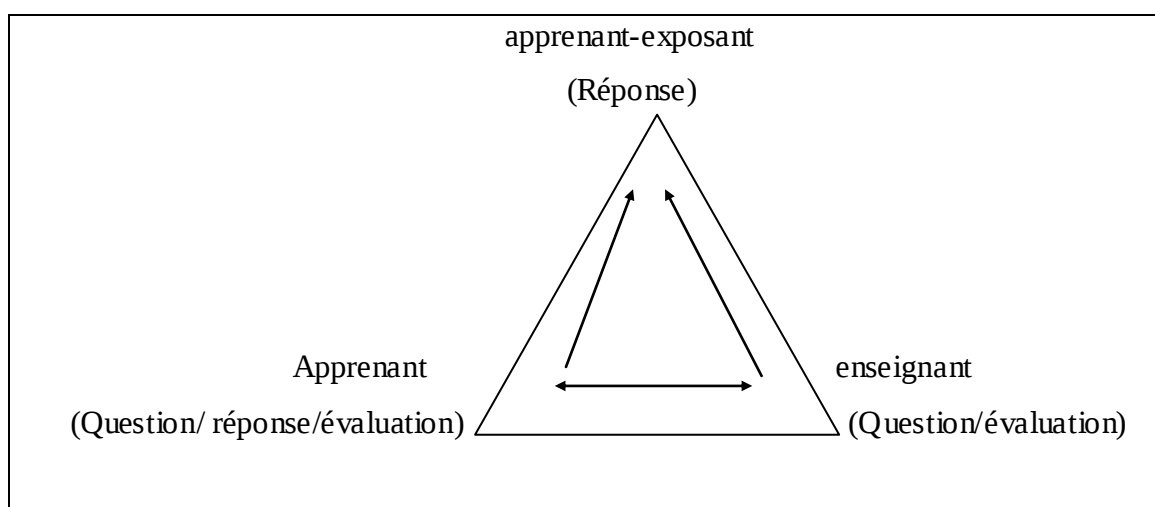
Au lieu du modèle classique question/ réponse de l'enseignant/ l'apprenant, tel que nous l'avons dans la figure qui suit :

Figure n°9 : modèle d'échange en classe



Nous obtenons ce modèle de réseau de la communication, qui comprend une triade formée des trois catégories des participants. Ceci dit, leurs tâches, le mouvement de leurs interventions et l'origine de leurs implications diffère d'une catégorie à une autre. Ainsi nous arrivons à la configuration de cette figure :

Figure n°10 : modèle d'échange dans l'exposé



Dans cette mesure, les dimensions de ce paramètre ne fonctionnent pas comme elles figurent dans les autres activités de classe, qui incluent l'enseignant dans les échanges. La structure initiation- réaction- évaluation (IRE. Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975, Ibid), qui destine généralement les questions à l'enseignant, les réponses à l'apprenant, l'évaluation à l'enseignant, change de type d'organisation. La centration ne se fait plus sur l'apprenant-exposant, vers qui tous les regards sont orientés. Autrement dit, le type de modèle d'échange est différent de celui des activités interactives classiques qui se produisent en classe, de sorte à ce qu'il ressemble à ceci, dans l'activité de l'exposé :

- Question de l'enseignant et de l'apprenant du groupe-classe
- Réponse particulièrement de l'apprenant-exposant, mais aussi de l'apprenant du groupe/classe, s'il possède des informations sur le contenu
- Evaluation revient à l'enseignant, sauf dans l'exposé n° 13 où l'enseignant implique le groupe-classe dans cette tâche, ils donnent leur point de vue et finissent par évaluer l'apport informatif.

Exemple :

Enregistrement n° 13

- 2] Prof (s'adresse au reste de la salle) et donc quelle genres de remarques aussi **qu'est ce qu'elle aurait pu ajouter**
- 3] E2 **l'histoire**
- 4] Prof exactement oui
- 5] E2 il y a il y a
- 6] Prof les événements qui manquent
- 7] E2 il y a une **description ?**
- 8] E1 **il n'y a pas d'événement**

C'est la présence de trois pôles qui change la procédure classique du IRE, dont nous sommes habitués à voir en classe. L'organisation des interactions est donc perçue selon la structure interactive IRE et les questions display produites par l'enseignant.

Cependant, si ces questions répondent à la *logique reproductive*, d'autres viennent se greffer, qui sont de l'ordre de la *logique communicative* des échanges. Elles sont produites, cette fois-ci, par d'autres apprenants et sont de véritables enjeux communicatifs, mais dont le contenu thématique de la discussion reste limité à celui de la structure IRE.

Par conséquent, nous obtenons, des questions display de l'enseignant et des questions d'information des apprenants du groupe/classe. Sachant qu'à l'origine, les deux participants qui possèdent l'information sont l'enseignant et l'apprenant-exposant, contrairement à l'apprenant du groupe/classe qui est en position d'attente d'apport informatif.

Nous nous retrouvons avec une double caractéristique du discursif en classe. D'une part nous avons une procédure scolaire entre enseignant et apprenant, d'autre part une procédure *atypique* qui implique l'apprenant du groupe/classe dans la structure organisationnelle des échanges. D'un côté, il prend l'initiative de poser les questions, de l'autre côté il prend le relai de son prédécesseur par la formulation de réponses. Ce qui nous amène à dire que l'activité interactive dans l'exposé ne correspond pas à une organisation des échanges uniforme.

Cependant, nous retenons que l'ensemble des formes langagières dans les exposés ne répond pas qu'à la structure IRE, nous retrouvons, à la suite des questions et des réponses, un certain nombre d'énoncés de différents locuteurs par lesquels ils formulent leur point de vue sur le thème spécifique à la séquence traitée. Des paires adjacentes apparaissent et ne ressemblent ni à des questions, ni à des réponses *contraintes* ; celles-ci se succèdent, formant ainsi une *dialogicité* des échanges assez expansive. Les apprenants sont emportés par la discussion, tout en restant dans le cadre informationnel, qui est délimité par le thème et une question antérieurement ouverte. C'est cette dialogicité qui permet d'accroître le nombre des intervenants et de celui des productions des apprenants au cours des échanges, dont le thème reste le fil conducteur.

Nous retenons de l'analyse de cette structure (IRE), que même pour la tâche de l'évaluation, il y a une possibilité qu'elle soit prise en charge par l'apprenant. À partir

du moment où l'enseignant invite les apprenants à l'évaluation de leurs compères, ces derniers finissent par participer à cette tâche et même à influencer la prise de décision finale de l'enseignant⁹.

Exemples :

Enregistrement n°18

- 5] Prof qui peut nous définir ce terme **l'étranger**
- 6] E2 il parle de quelqu'un qui est <Prof oui > **loin de son pays**
- 7] Prof reprend
- 8] E3 **loin de son pays**
- 9] Prof quoi d'autre
- 10] E4 être heu **l'étranger c'est être en dehors de son pays**
- 11] E2 dans **un autre pays**
- 12] E5 la **souffrance**
- 13] Prof oui
- 14] E6 la **souffrance**
- 15] Es la **souffrance**
- 16] E7 l'étranger c'est: **c'est une personne** qui la/ **qui vit** dans cette vie **dans la marge** XXX <Prof **marginalisé** > non pas: margi/ marginalisé <Prof oui > c'est c'est c'est une personne qui ne l'a vécu sa vie dans la marge <E2 XXX >qui n'avait pas : essayé pour: faire de son existence mais: il doit battre pour la vie:
- 17] Prof d'accord oui bouzid oui quoi d'autre + <E3 madame> oui vas-y
- 18] E3 **l'étranger** qui quittait **qui quitte son pays** <Prof qui quitte son pays oui> son vrai pays
- 19] E8 madame d'être étranger **d'être loin de votre pays votre traditionnel et de votre religion**

Par rapport à la thématique, nous retrouvons le mot *étranger* tout au long des dix tours de parole, dont huit qui sont celles des apprenants, en plus d'une intervention de l'enseignant et d'une autre du groupe-classe.

⁹ Néanmoins, cette procédure d'évaluation, qui se fait par les apprenants, n'est pas nouvelle en classe, certains enseignants impliquent les apprenants dans leur propre évaluation. Les apprenants s'autoévaluent ou s'évaluent mutuellement.

Tel que pour l'espace discursif, que nous avons eu à consulter, il s'avère que l'étude du modèle du IRE est aussi révélatrice de différence, vis-à-vis des autres activités internes à la classe.

Ceci nous ajoutant que si la première partie de l'activité de l'exposé met une scène une organisation interactive uniforme, la seconde partie inclut en plus de la structure IRE le second schéma, celui du dispositif (B) (chapitre V), et invite les participants à la dialogicité.

Cependant, ceci n'a pas toujours été le cas dans l'ensemble des exposés, sachant que la dialogicité est considérée à partir du nombre de tours de parole, dont ce dernier doit dépasser le nombre de trois tours.

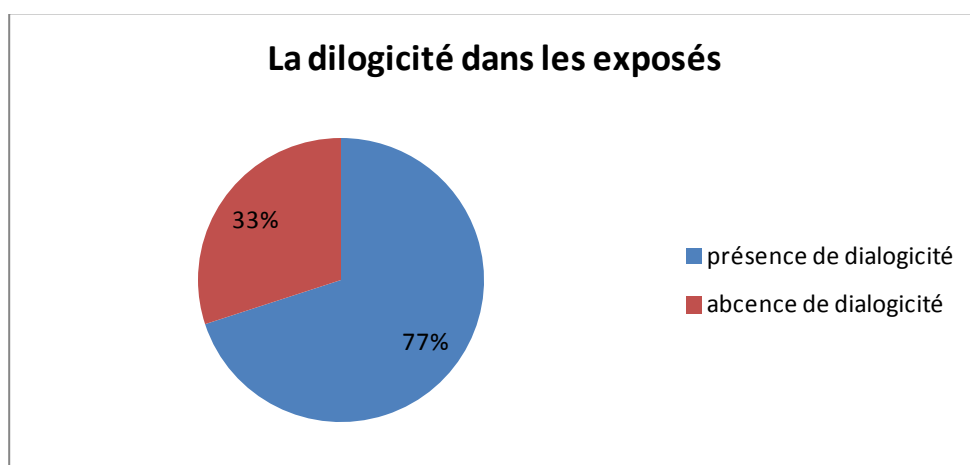
6.1.1.4. Dialogicité dans les échanges

Nous reprenons le nombre de tours de parole produit dans la seconde partie de l'activité, pour vérifier la présence de cette dimension dans la partie de la discussion. Nous incluons toutes les catégories des participants, dans la mesure où même l'enseignant, au-delà de son rôle de gérant et de médiateur, finit par participer aux discussions. Bien que ses prises de parole s'avèrent restreintes par rapport aux apprenants, il prend la parole pour poser des questions et intervenir lors de situations-problème et des silences, afin de relancer les débats dans les exposés.

A partir du tableau n°16 (annexe n°8), nous procédons à un décomptage de l'ensemble des tours de parole dans la seconde partie de chaque exposé. L'objectif est de voir quels sont ceux qui sont conduits vers la dialogicité et quel est leur nombre. L'objectif est aussi de définir le pourcentage de réalisation de la dialogicité dans l'ensemble des exposés.

Nous obtenons des résultats qui dénoncent la présence de la dialogicité dans vingt exposés, contrairement aux six autres dont le nombre de tours de parole n'a pas atteint les 3 tours dans la seconde partie. Ce qui revient à dire que le taux de présence de la dialogicité avoisine les 77% dans l'ensemble des exposés.

Secteur n°5 : Présence de dialogicité dans les 26 exposés



Dans plus des $\frac{3}{4}$ des exposés, la discussion est créée et maintenue avec au moins trois tours de parole dans la seconde partie. Avec un taux de réalisation de 77%, l'activité de l'exposé semble offrir la possibilité à la dialogicité des échanges. Cet indice non négligeable de l'organisation des échanges a permis, tout comme la structure IRE, de mesurer l'étendue des échanges, d'identifier les places qu'occupent l'enseignant, l'apprenant-exposant et l'apprenant du groupe-classe. Pour ainsi dire, ces deux critères de l'analyse nous ont aussi permis de nous renseigner sur la diversité des rôles des locuteurs et sur la *prévisibilité* (Pekarek, Ibidem, 1999 : 66) de l'organisation structurelle des interactions.

6.2. La place des participants dans l'échange

Si l'apprenant se retrouve devant une confusion lorsqu'il adopte le rôle¹⁰ d'exposant, il n'en est pas moins dans la seconde partie où la tâche langagière est de prendre l'initiative de la prise de parole. Il faut dire que la nature du locuteur dans l'échange varie entre passif, participant moyen et meneur de la communication. Ainsi pour prendre part dans la communication, il doit prendre le risque de prendre l'initiative.

¹⁰ L'apprenant conserve un modèle enfui de conduites, plutôt, scolaires et traditionnels, où l'accent est mis sur l'appropriation de savoir conditionné par l'enseignant que sur celui d'un processus de découverte et de construction de contenu par lui-même.

La question est de savoir non pas *quoi apprendre* ni *comment apprendre*, mais *comment être ou devenir pour apprendre*, comment passer progressivement d'un dirigé à un dirigeant. Pour la première partie, l'objectif de l'enseignant est d'emmener l'apprenant à réaliser une compétence dialogique. Dans cette phase de l'activité, le problème de l'initiative ne se pose pas, même devant un manque de confiance à adopter un nouveau rôle d'apprenant-maître, il se retrouve à passer de la posture d'apprenant-passif à la posture d'apprenant-dirigeant, sous l'effet d'une contrainte qui suit la consigne de travail.

Cependant, cette initiative n'est que reproductive d'un contenu, si nous considérons que ces tours de parole répondent à une logique de reproduction, sans une mise en œuvre de la logique communicative construite sur les échanges interactifs. Ce n'est qu'au cours de la seconde partie que la prise de l'initiative est réalisable et qu'il devient capable ou non de prendre part dans le dialogue. Contrairement à la première démarche, les tours de parole dans la discussion ne sont pas réalisés sous la contrainte, mais ils sont beaucoup plus libres. Sachant que le but par cette démarche reste l'accomplissement d'enjeux communicatifs qui se produit selon une « liberté interactionnelle » (Cicurel, Ibid, 1998).

En effet, nous verrons dans l'analyse qui suit un enseignant dont les interventions sont limitées au cours des débats, contrairement à ceux des apprenants, qui ont une certaine indépendance quant à l'orientation de la discussion.

6.2.1. L'enseignant, guide et auteur de l'organisation

L'enseignant dans cette activité accompagne l'apprenant, notamment en le suivant dans sa construction du savoir au cours de la première partie. Il peut donc s'opposer ou donner son accord, comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent. Pour la seconde partie, il veille à l'organisation des discussions, cependant, il faut dire qu'au cours de ces discussions un bon nombre d'apprenants se sont passés de demander la parole pour intervenir.

Nous relevons une succession des tours de parole lors des discussions, dans lesquelles l'enseignant ne participe pas en tant que partie prenante dans le dialogue.

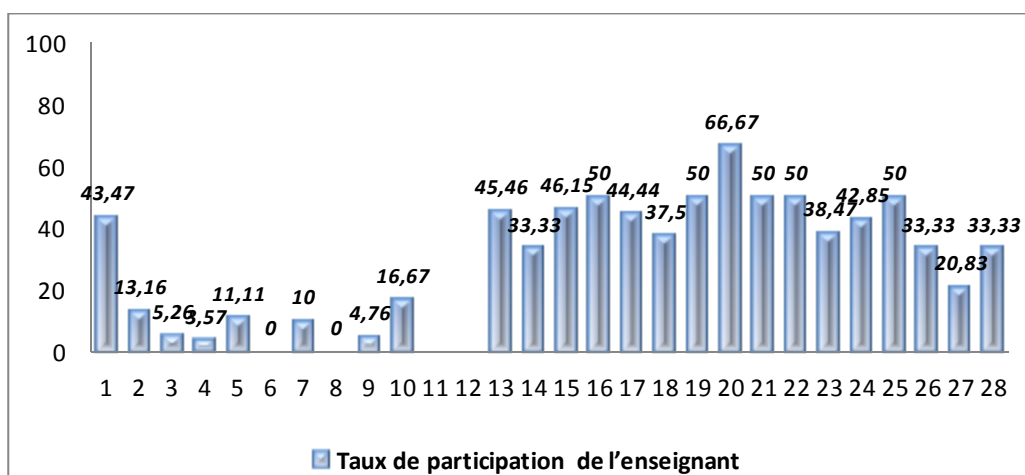
C'est ce que nous l'avons relevé à partir du tableau n° (15), qui révèle le nombre des interventions des participants dans les deux parties de l'exposé.

Ceci indique qu'un mécanisme naturel de la dialogicité a pris le dessus sur les réflexes scolaires auxquels se sont habitués les apprenants, d'où l'intérêt de cette seconde partie. Autrement dit, si nous avons annoncé, auparavant, que les apprenants se présentent en classe avec des modèles enfouis en eux, avec un même plan qu'ils restituent d'un exposé à un autre, il s'avère que cette partie est un terrain assez propice à la prise de risque. Autrement dit, c'est durant cette étape que l'apprenant prend l'initiative d'intervenir sans contrainte, mais surtout selon une authenticité interactionnelle, qui conduit à l'accroissement des interventions.

Ajoutant que le nombre de rôles adoptés par l'enseignant dans cette phase se voit réduire, compte tenu des nombreuses tâches autonomisantes développées par l'apprenant lors de cette opération. Le *guidage* change de forme, il devient, au cours de ces discussions moins formel, laissant place à l'autonomie. L'enseignant intervient pour annoncer la fin, après absence d'apprenants-intervenants, mais aussi pour réorienter la discussion, au cas où la discussion prend d'autres tournures, précisément pour des réorientations thématiques.

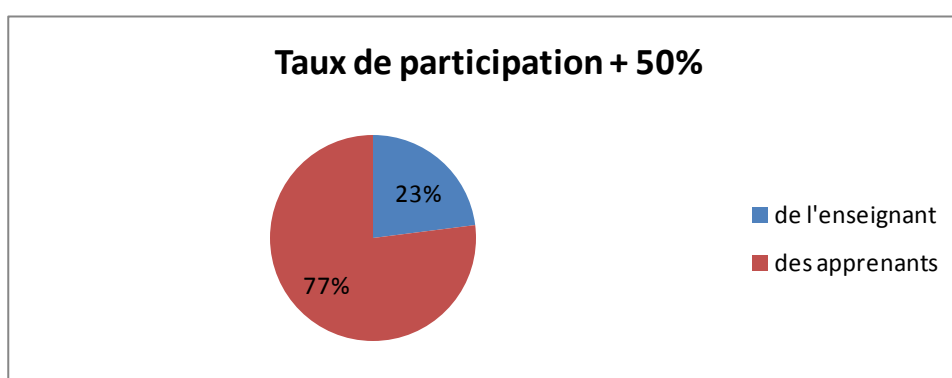
Ainsi nous reprenons l'idée que l'enseignant reste moins présent lors des échanges interactifs. Dans l'ensemble des exposés le nombre de ses tours de parole est moins important que de celui des apprenants. C'est à partir de la comparaison établie sur les taux d'interventions des différents participants dans les exposés, que nous arrivons à cette déduction. En plus de ces données, nous ajoutons celles inscrites sur le tableau n°(22), en annexe n°5, et qui sont à l'origine de l'histogramme qui suit :

Histogramme n°4 : Taux de participation de l'enseignant dans chaque exposé¹¹



Nous ne retrouvons que six exposés dans lesquels le taux de réalisation de l'enseignant est supérieur à 50%. Ce résultat nous conduit à la déduction que ce n'est que dans 23% des exposés que les tours de parole de l'enseignant dépassent ceux des apprenants.

Secteur n° 7 : Taux de participation des participants supérieur à 50% dans l'exposé



Les taux obtenus, à partir du secteur n°(7), confirment la monopolisation des apprenants de la parole, l'espace discursif est bien de l'ordre de leurs pratiques langagières et l'enseignant ne détient ainsi que la seconde place. Ceci nous amène à la

¹¹ Cet histogramme correspond aux données recueillies dans le tableau n°15 de ce chapitre et à celui de l'annexe n° 5, dans lequel nous retrouvons le nombre des prise de parole de l'enseignant dans l'ensemble des exposés.

déduction que les tâches discursives réalisées par les apprenants sont supérieures à celles de l'enseignant. Cette analyse confirme aussi les résultats obtenus dans le chapitre (IV), durant l'exposé les tâches octroyées à l'apprenant se voient accroître et celles de l'enseignant se voient décroître. Par rapport aux autres activités didactiques qui se produisent en classe et dans lesquels il y a une certaine linéarité de la participation de l'enseignant qui est maintenue.

Ainsi l'ensemble des interventions de l'enseignant sont justifiées, par Bruner, par le fait d'assister et de prendre en charge l'apprenant. Celles-ci apparaissent sous-forme d'interactions, telles que l'enrôlement, la motivation, l'orientation et le contrôle. Ce qui revient à dire que le degré de liberté chez ce participant est limité à la réalisation des tâches professionnelles, sachant qu'il est tenu de gérer ses productions et ses interventions dans la limite de sa fonction (Bruner, 1983 : 277). C'est la part des interventions, celles de l'apport informatif, qui finit par changer les habitudes et les attitudes de l'enseignant et le taux de sa participation.

Il revient donc de dire que certaines tâches qu'effectue l'enseignant dans les autres activités en classe, sont, désormais, prises en charge par les apprenants dans l'exposé. Celles-ci sont majoritairement effectuées par la catégorie des apprenants-exposants, comme l'apport informatif et les réponses aux questions.

L'exposé s'avère donc comme un exercice en quête d'une démarche d'auto-apprentissage, mais aussi d'auto-direction, dans la mesure où l'apprenant se responsabilise, trace de l'assurance et trace le parcours à suivre lors de la réalisation de l'exposé.

Il reste que les aptitudes langagières de l'enseignant, dans l'activité de l'exposé, concordent, surtout, avec un statut qui le classe comme

«praticien d'un enseignement communicatif de la langue, mais aussi gestionnaire des activités de la classe, coparticipant au processus d'apprentissage, négociateur, catalyseur, conseiller/ spécialiste, ressource, dispensateur d'information sur les efforts de communication des apprenants, locuteur compétent de la langue cible, auditeur attentif, aide à

l'apprentissage, observateur, animateur, chercheur. Quelqu'un de patient. »
(Didier, 1995: 43-62)

Autant de rôles que nous pouvons retrouver dans différentes activités et qui sont aussi ceux de l'activité en question.

Mais aussi, les aptitudes de l'enseignant correspondent au rôle adopté, pour répondre à un besoin d'expression, selon une séquence déterminée. Sa prise de parole devient contrainte devant des situation-problème, dont les silences, les ratages, etc, ce qui l'incite à s'habiller du rôle qu'il doit adopter. C'est-à-dire que chaque décision, comportementale ou langagière, est la conséquence de la situation contextuelle en cours, qui est aussi indépendante et spécifique à la séquence conversationnelle du moment.

Toutefois, si la prise en charge de l'apprentissage apparaît, dans cette activité, comme étant répartie entre l'apprenant et l'enseignant, ceci nous amène à reconsidérer la notion de l'auto-apprentissage des apprenants. Néanmoins, il nous revient de dire qu'en parlant des tâches, il ne s'agit là que de celles qui sont apparentes, au niveau de la prestation orale. Nous ajoutons à cette activité la présence des autres tâches qui sont de l'ordre de la fonction de l'enseignant, reliées à l'évaluation des apports et des efforts des apprenants.

6.2.1.1. L'origine des prises de parole de l'enseignant

L'enseignant adopte trois aspects de stratégie en classe, celui de l'aspect relationnel, celui de l'aspect pédagogique et celui de l'aspect évaluatif. Ces derniers lui permettent de développer les stratégies nécessaires pour la gestion de la classe. Les interventions de l'enseignant se répartissent en trois types : celles qui sont préventives, celles pour le soutien et celles qui sont correctives.

Dans le tableau qui suit, nous classons des variables à partir d'observation effectuées sur le personnel des enseignants. Ceci nous permet d'identifier ce qui se produit en classe, en plus des caractéristiques, qui sont représentatives des attitudes adoptées par les enseignants, du début jusqu'à la fin de l'activité.

Tableau n°17 : Origine des prises de parole de l'enseignant

A	Lancer l'activité
B	Poser des questions aux participants
C	Poser des questions aux étudiants
D	Répondre aux questions des participants sur l'exposé
E	Répondre aux questions des étudiants sur l'exposé
F	Exprimer son opinion
G	Guider la communication
H	Clôturer l'activité

Les décisions de l'enseignant sont des orientations pour les attitudes des apprenants, qu'il donne en fonction du contexte. C'est-à-dire, qu'elles apparaissent en corrélation avec des réactions et avec des besoins spécifiques à certains apprenants. L'enseignant se doit de prendre en compte les objectifs pédagogiques et les capacités des apprenants ; celles-ci finissent par garantir la mise en œuvre du savoir-faire de l'apprenant durant l'activité interactive.

6.2.1.2. Type d'implication de l'enseignant dans l'activité de l'exposé

L'enseignant de langue dans cette activité aide au développement des compétences de l'apprenant. Il se retrouve impliqué dans l'activité en le suivant dans sa construction du savoir ou encore en organisant la matière, en traçant les objectifs d'apprentissage, en tenant compte de la diversité des groupes d'apprenants et de l'hétérogénéité de la classe de langue, en mettant en place les conditions favorables à l'apprentissage, mais aussi en régulant le dispositif, selon l'organisation qui correspond aux besoins et l'activité.

Ainsi, pour l'activité choisie, c'est un dispositif qui s'appuie sur la compétence communicative et qui s'articule autour de la réception, de la production et de l'interaction. Ainsi chaque enseignant emploie ses propres procédés, mais aussi sa

«manière caractéristique selon laquelle il mène ses interactions avec ses élèves» (Carter, 1973).

Ceci nous conduit à vouloir déterminer *le style d'enseignement* (Lévesque-Roy, 1980 : 31-33) de l'enseignant dans l'activité interactive en question. De quelle manière procède-t-il ?

Nous avançons ces caractéristiques dominantes et représentatives des enseignants :

- intégration constructive des réponses des apprenants ;
- réactions indirectes aux propos des apprenants ;
- réactions directes aux propos des apprenants ;
- traitement magistral du contenu d'enseignement.

Nous nous maintenons à l'énumération de ces caractéristiques, sachant que notre objectif de recherche est surtout focalisé sur les tours de parole des apprenants. Néanmoins, l'enseignant veille à ce que les apprenants s'éloignent du hors sujets, en maintenant la communication selon un fil conducteur qui est celui de la thématique principale de l'exposé.

6.3. Orientation thématique

La thématique est choisie par l'apprenant, dès la prise de l'initiative de la réalisation de l'exposé, comme nous l'avons cité auparavant. Cependant, si dans la première partie, les participants à la communication restent les exposants, dont leur principal objectif est l'apport informatif sur le sujet du thème choisi, la seconde partie de l'activité est celle de la discussion, qui est censée traiter de cette thématique. A la suite de l'apport informatif des apprenants-exposants, ils invitent le reste des apprenants à prendre part à l'échange interactif, nous parlerons ainsi de mouvement thématique au cours d'une discussion.

Cependant, en reprenant l'ensemble des exposés, nous nous sommes retrouvés dans *une orientation thématique univoque*. Autrement dit, une seule thématique est traitée dans l'espace discursif du début jusqu'à la fin dans les 26 exposés.

La thématique est considérablement importante dans l'exposé, sachant qu'elle est le fil conducteur (exemple de l'enregistrement n°18) qui permet de maintenir la dialogicité. De ce fait, si nous retrouvons la même thématique du début jusqu'à la fin de chaque exposé, il revient à dire que la diversité de celle-ci n'est pas à l'origine de l'étendue des échanges interactifs.

Ces échanges, qui sont étendus, sont désignés par « des macro-échanges » selon KERBRAT-ORECCHIONI (2001 :63), c'est-à-dire que la thématique principale reste la même et forme *l'unité de base thématique* (Mahirddine, 2010). Autrement dit, même si les séquences communicatives, dans leur succession, comprennent des sous-thématique, l'organisation de l'exposé reste liée à la principale. C'est-à-dire que les apprenants peuvent intégrer des sous-thématiques à la discussion, mais qui doivent rester en relation avec le sujet de l'exposé.

Dans l'enregistrement n°4, la thématique principale est le harcèlement, même si la discussion conduite par les apprenants a fini par intégrer d'autres sous-thématiques qui dérivent de celle citée initialement. C'est ce que nous relevons dans l'exemple choisi :

- | |
|---|
| <p>1] E1 donc bonjour tout le monde on n'a pas parlé d'une œuvre mais a parlé d'un sujet très délicat donc c'est le harcèlement il peut-être physique ou morale donc: physiques par exemple au travail au travail vu au machisme des hommes les femmes sont mal traitées elles sont traitées inférieurement par rapport aux hommes donc le harcèlement morale est aussi très important tant qu'au harcèlement physique car le harcèlement moral touche la dignité et la personnalité de la personne harcelée</p> <p>3] E1 le harcèlement est dû à quoi on peut dire que le harcèlement est dû aux problèmes sociaux dans notre société il y a certains problèmes il y a certains par exemple le machisme des hommes donc là les hommes machos</p> <p>4] E4 est-ce que l'homme est concerné</p> <p>5] E1 bien sûr il y a des il y a des il y a des harceleurs se sont des femmes et des hommes ils sont appelés par les chercheurs les pervers narcissiques</p> <p>6] E3 le racisme on peut dire quand la personne est agressée harcelée sexuellement je ne sais pas quoi ou moralement parce qu'elle a: c'est du racisme</p> |
|---|

7] E1 oui **le harcèlement morale ça est du racisme** sur

8] E3 donc que peut-on faire pour éviter ce genre de **d'harcèlement**

9] E1 il faut d'abord étudier ce: **ce grave problème** il faut d'abord trouver

10] E3 mais c'est dû aussi à la personne la personne agressée puis qu'il y a une autre **personne qui agresse c'est la personne elle-même elle n'est pas bien**

11] E1 bien sûr

12] E3 normalement c'est la **personne qui veut agresser c'est elle qui doit voir un psychiatre** je n sais pas quoi

13] E1 **la personne qui agresse ou qui harcèle elle est elle est déjà malade** elle n'est pas dans une état normal et elle peut rendre la personne harcelé <E3 c'est dû à des problèmes bien sûr> malade plus tard <E3 c'est dû à des problèmes> bien sûr il y a certains problèmes

14] E3 **psychique** ou je n sais pas des complexes

14] E1 voilà comme le complexe oui on peut dire que le complexe mène **au harcèlement**

15] E3 mais **l'association** que tu que tu viens de parler elle n'existe que sur internet

E1 ah je ne sais pas je sais je sais quelle existe sur internet parce que quand j'ai fait la recherche **j'ai trouvé le site** et tout donc ça existe sur internet

16] E3 c'est français c'est français

17] E1 oui bien sûr **poil de carotte c'est une association française** française

19] E1 mais justement **le monde arabe** ne fait pas d'effort

20] E3 **dans le monde arabe c'est tabou on ne peut pas parler de ce genre de problèmes** <E1 voilà > parce qu'il y a des relations entre père et fille où: frère et sœur qui sont déjà: harcelés heu le: frère harcèle sa sœur le: père harcèle sa fille déjà ce genre de problème existent dans la société mais la fille elle ne peut pas parler à sa mère et lui dire que son père la harcèle c'est tabou normalement

- 22] E4 **il concerne la force** mais pas seulement le domaine sexuel
- 23] E1 oui normalement parce que j'ai dit que **le harcèlement verbal** aussi une grande importance et influence ça influence tout comme **le harcèlement physique et sexuel** effectivement
- 24] E4 dans votre recherche vous avez vous avez basé sur le **harcèlement sexuel**
- 25] E1 **le harcèlement sexuel** un peu plus ça existe énormément dans **les usines dans les endroits où travail les femmes et les hommes** en même temps
- 26] E3 mais mais harceler ça veut dire **agresser et exploiter une personne** ...

Dans cet exposé nous relevons un lexique en relation avec le thème du *harcèlement*, qui reste le fil conducteur de la discussion. Il peut être ainsi défini comme la *macrostructure* thématique. Nous relevons aussi des sous-thèmes qui dérivent du thème principal, à travers des adjectifs qui donnent suite à des négociations dans le discours, comme « harcèlement moral, harcèlement physique, harcèlement verbal ». Ajoutant que les apprenants ont introduit des sous-thèmes en relation avec le sujet, tels que « l'association française de poil de carotte, les sujets tabous dans le monde Arabe, les problèmes sociaux, les maladies psychiques ». Le mot harcèlement devient alors le point de guidage de la thématique, qui est apparu à partir d'une prise de parole initiale, ensuite, qui a suscité d'autres interventions, ainsi d'autres centres d'intérêt.

Il s'agit d'une progression thématique qui est issue d'actions de coopération entre les participants. Elle crée une dynamique interactive, qui selon Traverso (1999 : 38), est « le résultat d'une collaboration entre les participants ». Cependant, nous sommes aussi en présence d'une construction collaborative entre les apprenants-exposants, sachant que leurs échanges rentrent dans le cadre des interactions à visée fonctionnelle, dont l'objectif est la réalisation d'un travail en commun.

Ceci dit, dans la mesure où ils préparent leur travail par écrit, les tâches à accomplir à l'oral sont prédéterminées, programmées et non spontanées. Dans ces conditions « les activités conversationnelles sont [...] des contributions à la rédaction, et l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel. » (Dausendschön-Gay et Krafft, 1995 : 366)

Nous nous rendons compte que l'activité de l'exposé est composée de deux tableaux interactifs, d'abord celui d'une préparation antérieure, ensuite celui qui apparaît d'une manière spontanée. C'est ce qui a conduit, par la suite, à la mise en place de deux orientations thématiques. À savoir, la présence d'une première orientation, qui est celle sur laquelle l'ensemble des participants se sont mis d'accord dès le début de l'exposé et qui correspond à la macrostructure thématique des échanges à visée fonctionnelle. Ensuite une seconde orientation, qui apparaît comme la plus authentique des deux, dans la mesure où la discussion entre les apprenants évolue tout en se donnant une certaine liberté à la négociation des sous-thématiques autre que la thématique principale, qui apparaissent dans le cadre d'une activité interactive authentique. C'est-à-dire qu'au cours des échanges, l'apprenant suit une thématique principale de l'exposé, mais d'autres thématiques de l'ordre authenticité interactionnelle (chapitre IV) apparaissent pour laisser libre cours à la prise de risque.

Exemple (enregistrement n°4)

20] E3 dans le monde arabe c'est tabou on ne peut pas parler de ce genre de problèmes <E1 voilà > parce qu'il y a des relations entre père et fille où: frère et sœur qui sont déjà: harcelés heu le: frère harcèle sa sœur le: père harcèle sa fille déjà ce genre de problème existent dans la société mais la fille elle ne peut pas parler à sa mère et lui dire que son père la harcèle c'est tabou normalement

Dans cet exemple l'apprenant prend la liberté de saisir la parole pour donner son point de vue. C'est ce qui ressemble à une situation authentique similaire à celle qui se produit hors de la classe. Néanmoins, nous nous rendons compte que cette circulation interactionnelle, du didactique vers l'authentique, amène les participants à l'élaboration d'une dynamique thématique (chapitre IV (4.2)).

6.4.L'exposé une activité d'auto-apprentissage et de collaboration

L'activité de l'exposé met en pratique deux faces du travail de l'apprenant, celle d'un investissement individuel et celle d'une implication dans le travail collectif. Ceci correspond à des tâches qui ont été réalisées antérieurement ou pendant la prestation

orale en classe, selon les règles de négociation et de la collaboration des échanges langagiers.

6.4.1. Dispositif d'individualisation et de collaboration¹²

Pour le dispositif dans l'activité de l'exposé, nous retrouvons un double qualificatif, individuel et collaboratif. Un premier niveau qui le caractérise par des actions menées individuellement par l'apprenant et un second qui a une conception de regroupement et de travail en pairs. L'individualisation, tout comme, la collaboration sont des démarches de formation qui permettent aux apprenants d'effectuer des parcours différents selon les besoins et les objectifs qui cadrent ces deux perspectives d'apprentissage.

C'est donc l'organisation du dispositif d'apprentissage qui dicte la démarche à suivre, selon une étendue temporaire déterminée de l'apprentissage.

La face d'individualisation dans le dispositif ou l'hétéro-formation assure que tous les apprenants travaillent et fonctionnent selon leur rythme et leur façon d'être. Cette procédure favorise l'autonomisation, qui vise à permettre à l'apprenant de devenir un acteur plus investi dans son apprentissage ; ceci passe par la réalisation des micro-tâches, par lesquelles l'apprenant prend conscience de lui-même de ses besoins.

Son objectif est de surpasser les difficultés et les situations-obstacles qu'il rencontre au cours de son apprentissage, de manière à se prendre en charge et de développer une certaine autonomie. C'est donc prendre une attitude individuelle et distante vis-à-vis du groupe classe, de manière à s'affirmer grâce à son apport, à sa participation, à sa vision et à ses prises de parole. Ces actions, une fois exécutées, finissent par marquer sa présence et sa différence, par rapport aux autres membres de la communication.

Ajoutant qu'en sciences sociales, l'individualisation est l'affirmation de *l'Être individuel* par rapport à *l'Être groupal*. Dans ce sens Demaizière (2001 :15-30) parle

¹² Les termes d'individualisation et de collaboration paraissent, sur un premier temps, comme des mots contradictoires, mais au cours de cette étude nous nous sommes rendus compte qu'ils sont complémentaires, d'où notre engagement à les traiter ensemble et non distinctement.

d'approche qui distingue des "plages d'autoformation", ceux par lesquelles nous désignons les espaces temporels marqués par des actes individuels. C'est ce que nous retrouvons dans le dispositif organisationnel de l'activité de l'exposé, que ce soit dans la première partie ou dans la seconde partie ; autrement dit, nous y distinguons des prises en charge individuelle de tâches séparément des autres apprenants et des prises de risque formulées à travers les tours de parole, que ce soit pour expliquer et informer ou pour prendre part dans la discussion.

Cependant, l'ensemble de ces micro-tâches est à l'origine de la formation de la macro-tâche ; il s'agit d'une première démarche, qui dans le cadre de cet exercice, finit par être incluse dans la seconde. Ces multiples micro-tâches, qui sont des actions individuelles, dans leur succession forment la macro-tâche, dont l'objectif final détermine les closes du contrat qui les engage dans l'accomplissement d'une opération commune. Un travail qui ne peut s'effectuer sans la collaboration de l'ensemble des producteurs.

C'est de cette manière que cette activité se présente, comme un exercice qui permet de mettre en œuvre les deux démarches. À savoir, une mise en pratique de l'individualisation de l'apprenant et de la collaboration des apprenants, qui apparaissent dans les deux étapes de l'exposé, précisément durant les activités qui sont réalisées avec plus d'un participant. Ainsi en reprenant les nombreuses tâches, que nous avons avancées dans le (chapitre IV), nous retrouvons des actions qui ont été menées individuellement et d'autres qui correspondent à un travail de collaboration.

Cependant, il paraît claire que dans le cadre d'interactions la présence de partenaires de la communication est rationnelle, dans la mesure où elle ne peut s'effectuer sans un accord mutuel des participants. Mais, c'est surtout un établissement d'un travail en collaboration sur l'apport d'information, selon un thème distinct, qu'ils doivent communiquer ; ceci en prenant en considération, pour ce faire, les règles de la coopération et de la négociation de la prise et de la passation de la parole.

Toujours utile que l'individualisation soit au centre d'intérêt des situations d'apprentissage en classe, par son apport positif pour la quête de l'autonomisation de

l'apprenant. Sachant que l'efficacité d'une activité pédagogique n'apparaît clairement que lorsqu'il y a constat de productivité orale ou écrite de la part de l'apprenant.

L'exposé est un exercice qui a été longtemps validé parmi les autres activités pédagogiques, dans la mesure où il offre la possibilité à l'apprenant de s'auto-former. Nonobstant des représentations relatives à son égard, il permet à l'apprenant de procéder à une progression de son travail selon son rythme personnel. Il devient maître de son temps et libre de le combiner, à partir des besoins et du programme qu'il envisage de suivre. Ce qu'il ne semble pas réalisable quand il se retrouve à progresser en classe selon un volume horaire prédéterminé.

Ajoutant que si les temps sont donnés, il doit fonctionner suivant un rythme commun, sans toutefois une considération des faiblesses des uns et des autres. Autrement dit, c'est à l'enseignant à qui revient la responsabilité de déterminer le temps de la prise de parole, mais aussi celle de l'accorder, prioritairement, au groupe-classe, avant de songer aux besoins individuels de chaque apprenant.

En suivant une démarche individuelle, c'est plutôt les interventions de l'enseignant qui sont minimisées et celles de l'apprenant qui sont encouragées ; de cette manière, plus de liberté d'expression lui est octroyée, ce qui l'amène à réaliser plus de tours de parole. Ceci dit, nous ressentons la présence de cette procédure à travers sa manipulation du savoir et de l'apport informatif, à commencer par le choix du sujet à traiter, qui par lequel il se singularise et affirme son individualisation. Ensuite, nous la retrouvons à travers les prises de risque lors des discussions, en prenant la liberté de poser des questions ou d'y répondre.

Ainsi au cours des différentes étapes de l'activité, l'apprenant se doit de gérer un contexte et un auditoire. Ceci lui permet de faire un travail autant sur le plan personnel que sur celui du groupe, il doit être en mesure d'accomplir un certain nombre de sous-activités qui appartiennent à l'un des deux pôles. Il nous revient d'ajouter que celles qui sont accomplies par le groupe, que ce soit au sein du groupe-exposants ou celui du groupe-classe, sont réalisées selon les principes de collaboration et de coopération des participants à la communication.

Pour identifier ces activités et ces tâches, de nature individuelle ou collaborative, nous nous sommes intéressée à l'espace temporel, qui est occupé par les deux démarches.

6.4.2. La dimension spatio-temporelle du dispositif de l'exposé

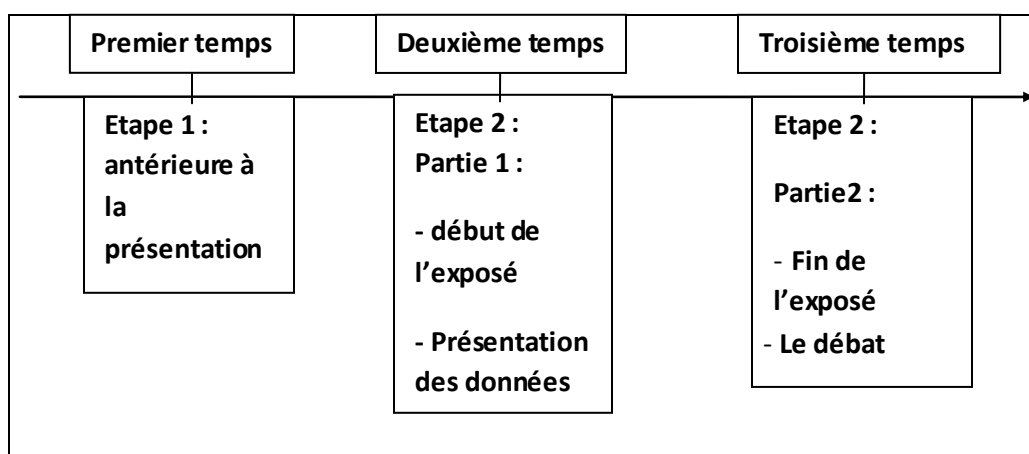
Dans le cas des situations d'enseignement/d'apprentissage, les interactions sont réalisées dans un contexte déterminé qui cadre l'activité. Pour Kerbat-Orecchioni (Ibidem, 1990), le cadre spatio-temporel influe sur les conditions du déroulement des activités d'apprentissage.

Cette dimension temporelle devient le lieu dans lequel l'apprenant déploie un certain nombre d'actions. Autrement dit, « l'importance de la dimension temporelle de cette activité complexe, qui dans son déroulement séquentiel articule de façon coordonnée des activités locales de lecture, d'improvisation, de pointage et de démonstration» (Miecznikowski, Mondada, Müller et Pieth, 2001).

L'exposé correspond à cette vision, en plus du fait qu'il s'étale dans un espace temporel double, antérieur et intérieur au moment de l'interaction. Le temps qui est consacré à l'activité se voit structuré en séquences organisées, celui d'un temps de préparation, de présentation, ensuite du débat et de discussion. Pour notre part, prendre en considération la seconde et la troisième phase temporelle nous semble envisageable, dans la mesure où c'est durant ces périodes que les interactions nous apparaissent et deviennent observables.

Dans cette étude nous avons relevé trois périodes de travail que nous pouvons placer dans cet axe temporel :

Schéma C : Axe temporel de l'activité de l'exposé



Nous connaissons déjà, à travers l'étude des modalités des apprenants (chapitre IV), les différents taux de participation des apprenants-exposants dans les deux temps de la seconde partie de l'activité. À cette étude, nous pouvons ajouter l'identification des actions entre celles qui sont individuelles et celles qui sont collectives. Nous avançons des chiffres qui nous paraissent indicateurs de la manière dont fut dressé le dispositif, qui fut marqué par l'individualisation ou par une collaboration des participants dans le travail. Cette étape correspond, comme nous l'avons mentionnée, à l'apport informatif des données de recherche avancées par les apprenants.

Ainsi si nous prenons en considération les chiffres, sur le nombre d'interventions et le taux de réalisation des participants dans l'exposé, nous nous rendons compte qu'avec 67 interventions sur 104 et 67.42% de réalisation, les apprenants-exposants ont monopolisé la parole dans cette partie temporelle.

Cependant, ce partage des interventions, qui est tout d'abord fondé sur la collaboration, nous a amené à nous interroger sur le degré *d'équité et du partage* des tâches entre ses collaborateurs. Sachant que l'objectif est de savoir si cette partie informative est construite sur la base d'un travail de collaboration ou sur un investissement uniquement individuel, quand il s'agit d'un travail qui est effectué en binôme.

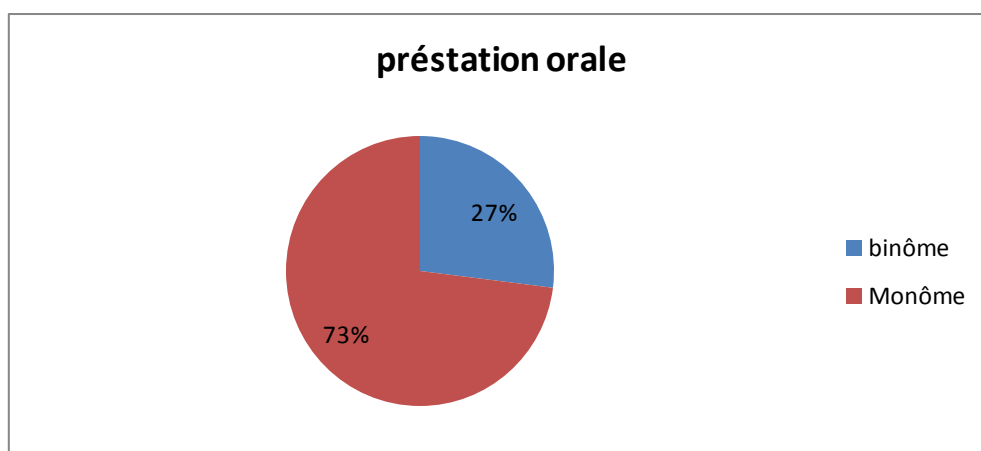
6.4.3. L'exposé entre monôme et binôme

Les apprenants non pas tous optés pour un travail partagé, en binôme, il y a ceux qui ont choisi d'effectuer seul les tâches nécessaires pour l'élaboration de la première

phase de l'activité, comme pour celle de la prestation orale. Néanmoins, le travail en groupe de deux apprenants se fait dans le cadre du partage et de la collaboration, offrant ainsi une première forme d'interaction entre les premiers participants à la communication.

Selon le tableau n°1, sur la présentation des modalités de recueil, nous constatons que sur les 26 exposés 19 sont présentés par un seul apprenant. Ce qui fait que 73% des prestations orales sont réalisées individuellement.

Secteur n° 6 : Taux de réalisation de la partie (1) en monôme et en binôme



Ceci est communicatif du choix des apprenants à vouloir présenter un travail individuel, au lieu d'une collaboration dans l'élaboration de l'apport informatif.

Néanmoins, un exposé monôme, basé sur un apport strictement individuel, peut-il influencer le déroulement interactif ? Autrement dit, les échanges, qui appartiennent à la dernière phase de l'exposé, sont-elles en relation avec la conception de l'apport informatif, selon qu'il est l'œuvre d'une seule ou de plusieurs apprenants.

Dans le tableau qui suit, nous reprenons des données susceptibles de nous permettre de répondre à ces interrogations :

Tableau n°18 : Temps de réalisation des exposés monômes et binôme

Les exposants	La totalité du temps de l'activité	Le temps du débat	Taux de réalisation total dans l'exposé	Taux de réalisation du débat dans l'exposé

Monôme	89 mn 3s	27 mn 11s	69,65%	30,35%
Binôme	32mn 46s	12 mn 27 s	61,2%	38,80%

Ainsi nous relevons le temps consommé par les exposés monômes, qui paraît largement supérieur à celui des exposés réalisés en binôme. Ceci est justifiable par le taux important de réalisation qui dépasse les 73%. Ce qui revient à dire que les $\frac{3}{4}$ de l'espace temporel de l'activité furent ceux des exposés monômes.

Cependant, si nous additionnons le volume consacré à la seconde phase de l'exposé, nous nous rendons compte qu'il y a plus de 27mn, qui sont consommées par les exposés monômes, sur les 39 mn du temps total, soit 68% du temps consacré à la discussion. Une baisse qui est révélatrice du le temps de réalisation dans la première phase des exposés monômes qui est supérieur à celui de la seconde phase. L'exposé individuel, est-il plus informatif que porteur vers les échanges interactifs ?

Ceci nous conduit à déduire que le choix d'un travail préparatif monôme ou binôme n'est pas forcément à l'origine de l'allongement du temps des débats et des discussions qui suivent la première phase.

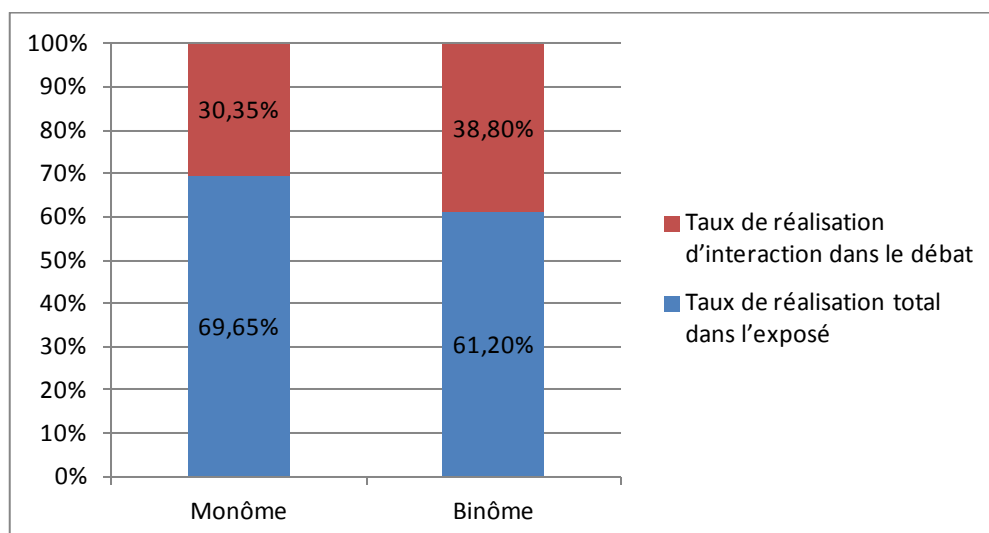
Un travail basé sur un apport informatif, uniquement, individuel n'est pas forcément néfaste au développement des interactions. Cependant, en comparant les taux de réalisation du débat, de ceux des binômes avec ceux des monômes, les idées s'inversent. Ainsi les résultats, des échanges interactifs dans la seconde phase, deviennent plus importants dans les exposés réalisés en binôme. Autrement dit, si le temps consommé dans le débat est plus important pour les monômes, cela est dû au nombre supérieur de travaux réalisés en monômes.

Néanmoins, il reste que les chiffres sont révélateurs de réalisations d'échanges interactifs plus importantes dans les exposés menés en binôme. Le temps de la seconde phase dans ces derniers, même s'il paraît inférieur à celui de la première phase, marque un taux de presque 39% du temps consommé.

Ainsi malgré que les exposés binômes ne correspondent qu'à $\frac{1}{4}$ du nombre des réalisations, il reste qu'ils ont accumulé plus de temps que ceux des exposés monômes. Nous déduisons qu'avoir plus d'un participant-exposant est stimulant pour

l'établissement des interactions dans la première phase, mais aussi prometteur d'éventuels échanges interactifs dans la seconde phase. Tel que nous le percevons dans l'histogramme qui suit :

Histogramme n°5 : présence des échanges interactifs dans l'exposé monôme et binôme



Entre le choix d'un travail individuel ou collaboratif, il paraît clair que le plus grand nombre des apprenants-exposants a opté pour un investissement beaucoup plus individuel que collectif. Les apprenants ont marqué leur préférence par une prise en charge personnelle des tâches de la première partie ; à savoir, assumer seul la phase préparatoire de l'exposé, ensuite se positionner devant l'auditoire, mais aussi affronter les difficultés qui surviennent face à un tel travail.

Ces apprenants, en optant pour cette démarche, se retrouvent entraînés de se prendre en main pour éviter l'échec lors des échanges interactifs. C'est-à-dire que chacun d'entre eux détient tout l'apport informatif qui lui permettra de sortir des situations-problèmes. Pour ce faire, ils doivent s'appliquer dans ce qu'ils apportent et transmettent. La manière de procéder est celle d'adopter des attitudes positives, telles que la confiance en soi et l'autodétermination dans ce qu'ils procèdent. Autrement dit, ils doivent devenir autonomes pour réaliser les micro-tâches qu'ils se donnent d'exécuter.

6.4.4. Individualisation et collaboration entre dualité/complémentarité

L'activité de l'exposé, selon les données obtenues, a mis en scène des actions d'individualisation de l'apprenant. Cette face existe aussi bien dans un exposé de binôme, que dans celui d'un monôme, sachant que la réussite d'un travail collaboratif n'existe que dans les limites d'un investissement d'abord personnel. Le choix des tâches est certes de l'ordre d'un accord des deux exposants, mais leur exécution s'effectue séparément et c'est selon le principe de coopération que les participants communiquent leur apport. Autrement dit, ils donnent suite à des prises de parole individualisées, mais aussi successives, qui finissent par former l'amalgame du contenu, que nous observons durant la présentation.

C'est donc la combinaison des démarches individuelles, de chaque participant, qui finit par créer cette seconde démarche collective, qui est aussi issue de leur collaboration. Autrement dit, l'apprenant, par son appartenance au binôme, se retrouve dans un double espace, le premier qui l'engage dans une procédure personnelle, dans laquelle il se prend en charge, et le second est celui qu'il partage avec son collaborateur.

Ajoutant que même si les efforts des coparticipants du binôme ne sont pas identiques et égaux, il reste que chacun d'entre eux apporte son taux d'implication. Cette inégalité, qui peut être due à une différence par rapport à la maîtrise de la langue ou à l'apport du contenu, est en mesure d'être équilibrée, dans le cas du binôme par la collaboration, qui s'identifie sous forme d'actions complémentaires.

Ces deux domaines, qui sont l'individualisation et la collaboration, finissent par placer l'apprenant, tantôt dans un microcosme spécifique à lui, dont les exposants adoptent à tour de rôle, tantôt dans un macrocosme collectif, construit dans le cadre des activités langagières collaboratives et de l'imbrication des microcosmes.

6.4.4.1.Étude de cas : entre individualisation et collaboration

C'est donc l'enchaînement des pratiques individualisées qui érigent le travail en groupe. Les apprenants qui se partagent les micro-tâches, en se dispensant des sous-parties, procèdent selon une certaine coopération. Cette dernière est observable dans la partie de l'apport informatif et apparaît sous deux formes. La première est celle qui

conduit les apprenants à un partage des tâches de l'activité en deux parties, le premier apprenant assume la première tranche du travail et le second prend à sa charge la deuxième partie. La seconde forme est celle par laquelle les micro-tâches peuvent être imbriquées et donner suite à une succession de prises de parole. C'est par ces deux méthodes que les partenaires finissent par former un travail d'équipe.

Dans les exemples suivants nous retrouvons les deux faces du travail, celle de l'individuel et celle du collaboratif.

Les tâches dans l'exposé (n° 5) sont réalisées par un seul apprenant, dont l'individualisation qui peut être relevée dans la première partie ; ceci dit, l'apprenant enchaîne seul l'ensemble des points qu'il a cité dans son plan de travail, à savoir :

- La bibliographie de l'auteur
- La présentation du thème de l'exposé
- La description des personnages
- Le résumé de l'histoire

1] E1 de la loee plus **auteur** louis ferdinand celine le réel nom louis ferdinand indestouch plus connu plus connu sous seul nom sous seul nom plus louis ferdinand celine le prénom de sa grande mère c'est un écrivain c'est un écrivain et médecin médecin français né en vingt sept mai milles neuf cent quatorze à courbevoir en france heu il est engagé comme un collaborateur dans l'armée française en mille neuf cent mille neuf cent seize heu mille neuf cent dix-sept heu il est issu dans une famille dans une famille désargenté == noble et désargenté son père son père employé d'assurance est et sa mère commerçante commerçante en dans dentelle en dentelle sa famille l'envoie étudier français heu anglais en angleterre et allemande en Allemagne mille neuf cent neuf il prépara s heu le baccalauréat en mille neuf cent vingt mille neuf cent dix-neuf et sa thèse sa thèse de doctorat en mille neuf cent vingt sur le l'œuvre le l'œuvre la vie et l'œuvre d'ernest hemingway un médecin juif il est meurt en mille neuf cent soixante et un heu **les personnages** les personnages dans ce roman

heu sont bardamu c'est l'auteur lui même parce que est un: **autobiographie** moli moli et sofie robinson heu la vielle dame une vieille dame madame monroui docteur bariton et: moli imesu heu on va passer donc au **résumé** premièrement bardemu c'est un c'est un jeune rebelle qui ère l'aventure mais cet homme devient l'absurdité il perdit son enthousiasme vite son enthousiasme il perdit vite son enthousiasme après ça il fit une connaissance avec une jeune réserviste nommé robinson et: et: et: ils décident de s'enfuir après ça mais leur tentative échoue mais leur tentative échoue après ça il tombe malade il quitte la France il fit la connaissance de lola une mesi et: et: après ça il quitte l'afrique il quitte l'afrique et: il tombe malade il tombe malade == et: il participe dans leur ami dans: pour tuer une vielle dame une vielle dame après ça heu il devient il quitte la médecine il devient le directeur dans un: dans un établissement psychiatrique psychiatrique le directeur le directeur de cet établissement c'est le docteur bariton c'est le docteur bariton ne sombre sa il sombre dans la folie il quitte la direction de cette clinique à son ami bardamu après ça il:+ après ça il: oui

Cependant, si nous prenons un exemple d'un travail en binôme nous obtiendrons une succession de tours de parole, qui est partagée entre (Ex1) et (Ex2). Ils ont pour objectif de citer les données sur le thème choisi, à savoir : le titre, la bibliographie de l'auteur, une description des personnages, le résumé de l'histoire et la morale.

- L'exposé (n° 3) est présenté par deux apprenants, qui se sont partagé les tâches, selon le développement qu'ils ont mentionné dans leur plan de départ. Ils passent l'un après l'autre et présentent les points suivants :

- Ex1 :

- La présentation du thème de l'exposé
- La présentation du titre
- La bibliographie de l'auteur

- Ex2 :

- La description des personnages
- Le résumé de l'histoire

1] E1 notre roman c'est **le rouge et le noir de stendhal** stendhal de son vrai nom c'est henri bélé a fait ses études à paris après il a: a parti à l'Italie pendant deux ans puis il a revenir à la française: paris puis il reparti à l'allemand avec l'ami de napoléon <E1 l'armée de napoléon> avec l'armée de napoléon le rouge et le noir veut dire le rouge c'est le sang et le noir c'est la guerre

2] E1 **les personnages** (s'adressons au groupe classe pour annoncer la suite)

3] E2 bon **les personnages** c'est c'est: julien sorel le héros madame de rénal monsieur de rénal et le: marquis

4] E2 le marquis

5] E1 le marquis

6] E3 et matilde de la mole

7] E2 et matilde de la mole pardon et maintenant on va entrer en **résumé l'histoire** julien sorel est le héros il était ambitieux et plein d'enthousiasme et il aimait la littérature heu jul heu napoléon était son idole ou bien son: exemple et le marquis heu c'est monsieur de la mole qui recherchait un précepteur pour ses enfants alors: julien sorel travaillait comme précepteur il est il est tombé: amoureux de sa femme madame de la mole il y avait il y avait une relation entre eux et puis et puis julien sorel travaillé comme: comme secrétaire chez le marquis il a il a fait connaissance avec sa fille matilde puis et il y a eu une histoire d'amour entre eux il a: comment dire je il a coupé sa relation avec sa relation avec madame madame de la mole et il a heu matilde voulait voulait julien sorel comme comme mari elle voulait se marier avec lui alors elle a convaincu son père de lui donner julien sorel comme mari et le jour de leur mariage madame de la mole elle a envoyé une lettre au marquis en révélant que: en révélant l'immoralité de julien alors le projet le projet s'échoue et heu le projet le projet échoue et heu: et le: julien sorel julien sorel plein de rage a a tiré deux coups de

révoluer sur madame de la mole il l'a il l'a tué et après il s'est il s'est
montré en échappant plein de: de: il s'est rend compte qu'il était qu'il
était immorale malgré malgré son son enthousiasme et son et: il était
immoral il est tué par la:

Comme pour cette première partie de la seconde étape, les deux faces du travail sont relevées, à savoir celle du personnel et celle du collaboratif.

6.4.4.2. Les chevauchements dans la collaboration

Ajoutant que cette collaboration apparaît aussi dans l'apport et dans l'aide que les apprenants s'apportent l'un à l'autre. L'apprenant devant des situations-obstacles, un oubli, un silence ou des ratés, se voit aider et projeter vers la suite grâce à un mot ou une phrase soufflée par son partenaire. Ceci apparaît souvent sous-forme de chevauchement¹³, dont nous avons dressé le taux dans le tableau en annexe n°4.

Nous retrouvons dans les exposés suivants le nombre de chevauchement et les participants qui les ont accomplis :

Tableau n°19 : Nombre des chevauchements dans les exposés

N°	Participants	Nombre de chevauchement
3	Enseignant EX1 EX2	1
4	Enseignant EX1 EX2 E3	2 2
17	Enseignant EX/ G/C 4	4 1 2

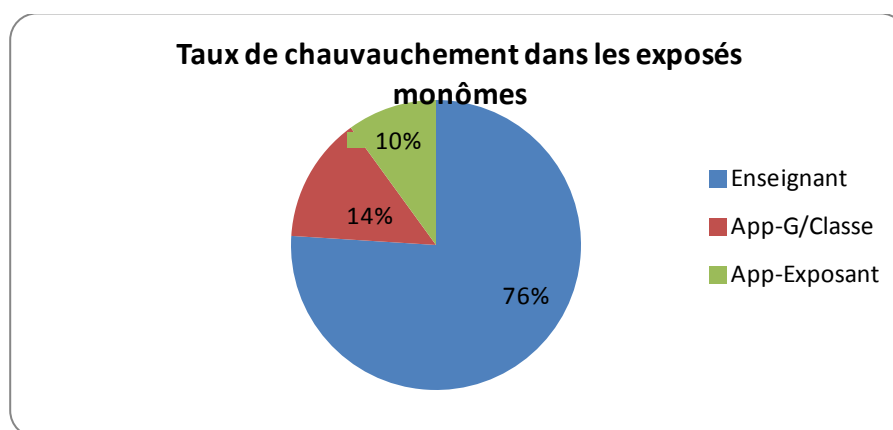
¹³ Nous considérons les chevauchements, n'ont pas sous leur aspect perturbateur du déroulement des séquences langagières, mais comme des interventions qui permettent d'aider l'apprenant en cas de situation-problème. Les intervenants sont l'enseignant, les apprenant-exposants et les apprenants du groupe-classe.

18	Enseignant	5
	EX1	1
	E3	1
19	Enseignant EX/	1
20	Enseignant EX/	1
21	Enseignant	5
	EX/ G/C	1
22	Enseignant EX/	5
23	EX1	1
	EX2	5
	E4	2
	E5	2
	E9	1
24	Enseignant	4
	EX/	1
	Enseignant EX/	1
27	Enseignant EX/	1

Nous relevons 12 exposés dans lesquels il y a chevauchement, dont 4 d'entre eux sont des exposés réalisés en binôme. L'origine des interventions, dans les deux démarches, provient de l'ensemble des participants à la communication, à savoir l'enseignant, les apprenants-exposants et les apprenants du G/C.

En observant ces deux secteurs, sur les taux de chevauchement de chaque intervenant, nous arrivons à déterminer la catégorie qui est à l'origine du nombre le plus important de chevauchement.

Secteur n°7 : Taux de chevauchement dans les exposés monômes



Dans les exposés monômes, c'est l'enseignant qui intervient le plus, avec un taux de chevauchement de 76%, ensuite il est suivi par les apprenants du groupe/classe et au final par l'apprenant-exposant. Ceci dit, nous connaissons aussi les rôles de l'enseignant, lors des chevauchements, sa contribution apparaît sous-forme d'aides, mais surtout d'orientations.

Dans l'exemple qui suit, nous retrouvons certains chevauchements de l'enseignant.

Exposé n° 17 :

2] E1 je présente: <Prof arrêtez de faire du bruit > l'étranger	L'enseignant maintien de l'ordre
34] E1morsi morsi + morsi <Prof oui > morsi morsi <Prof oui > morsi c'est le: l'étranger	Intervention d'aide et d'encouragement pour que l'apprenant continue

Dans l'exemple suivant du même exposé nous retrouvons des chevauchements d'un apprenant du groupe/classe. L'origine de ses prises de risque est, certes, liée à son implication dans l'activité interactive, mais celles-ci restent anarchiques compte tenu du non-respect des règles de l'organisation dans le discours.

13] Prof quelle est exactement l'histoire C'est quoi <E2: l'étranger > vas-y répond	Intervention précoce, avant que la parole ne soit accordée
---	--

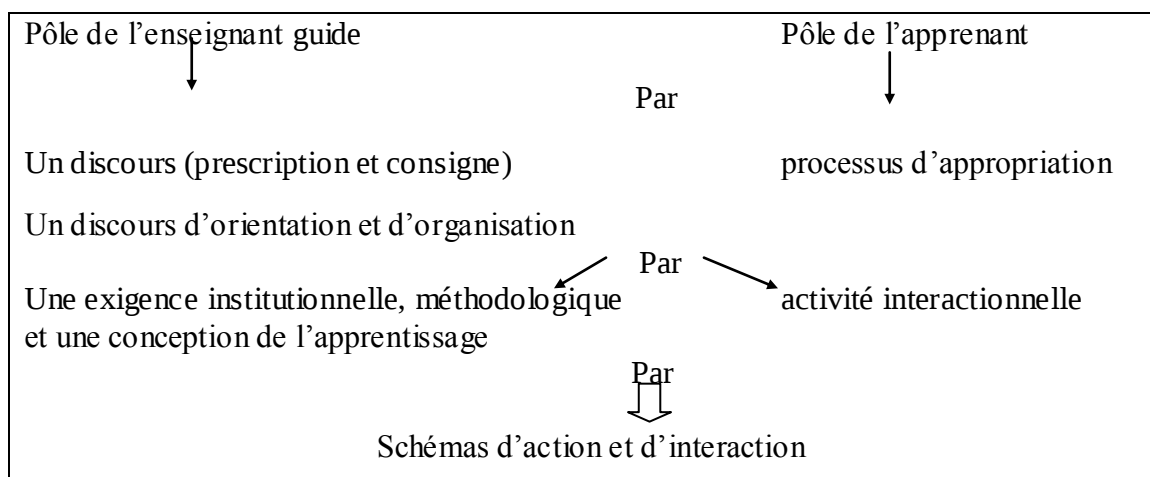
29] Prof il n'est pas de+ < E2 ce lieu> donc qui est l'étranger ici dans l'histoire	Prise de parole pour compléter la phrase
--	--

Nous remarquons que l'enseignant intervient pour maintenir l'ordre et l'apprenant pour demander la parole. Ce dernier prend le risque de saisir la parole pour apporter une information et contribuer dans la discussion, selon la thématique de la séquence. Cependant, cette action s'effectue sans le respect des règles de la coopération, chose qui risque de conduire à l'anarchie.

Même si l'objectif reste celui de la participation, il y a une *prise de risque* de la part de l'apprenant et un oubli des principes de la coopération. Néanmoins, nous ne relevons pas d'indice de collaboration dans ces exemples de la part de l'enseignant. Ses chevauchements ne se produisent pas avec l'apprenant-exposant et le nombre important de 22 interventions n'est pas communicatif de collaboration. Autrement dit, les tâches de l'enseignant sont différentes de celles d'une visée collaborative avec l'apprenant-exposant. Sachant qu'il reste un participant qui n'a pas nécessairement besoin de collaborer et de s'impliquer dans la discussion avec l'apprenant, il connaît les informations sur le sujet. Il se maintient donc à ses objectifs, qui sont limités et son rôle principal, celui de gérant de la communication entre les apprenants.

Toutefois, dans le schéma qui suit, nous avançons un modèle de construction des interactions entre l'enseignant et l'apprenant, selon un cadre collaboratif:

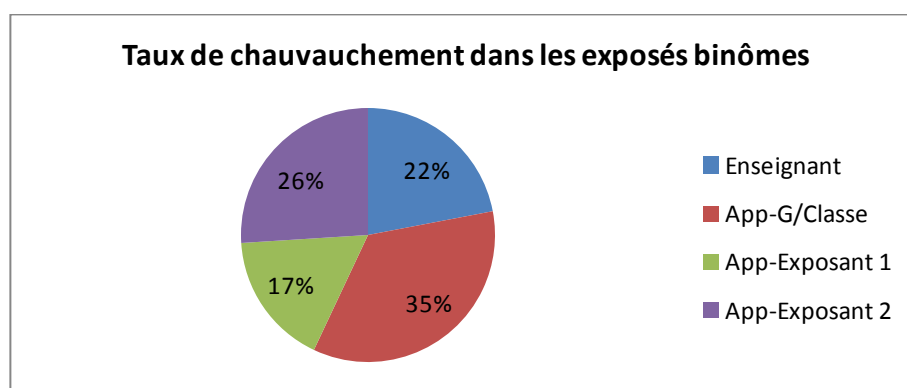
Schéma D : Interaction et construction en collaboration



Médiation	Stratégies d'apprentissage
(Matériel didactique : textes, livres, inscription au tableau et notes)	

Dans le tableau que nous avons dressé en annexe (n°4), il n'y a que 4 exposés réalisés en binôme qui comprennent des chevauchements. Cependant, nous remarquons que le nombre le plus important de ces interventions n'est pas celui de l'enseignant, mais celui des apprenants du groupe/classe. Pour cette catégorie nous relevons huit chevauchements, suivi de six qui sont ceux de l'apprenant-exposant (2), ensuite de cinq pour l'enseignant et au final les quatre chevauchements de l'apprenant-exposant (1), ce qui forme un total de 23 interventions.

Secteur n°8 : Taux de chevauchement dans les exposés binômes



Comme pour les chevauchements dans les exposés de monôme, nous relevons des exemples dans un exposé de binôme, afin d'identifier l'origine de ces interventions.

Dans l'exposé n°23, nous retrouvons le plus grand nombre d'intervention anarchique. Autrement dit, nous relevons près de 11 chevauchements, dont cinq de l'app-ex (2), deux pour chacun des E4 et E5 et un chevauchement pour l'app-ex (1) et pour l'E9.

Dans le tableau qui suit, nous reprenons certains chevauchements, pour lesquels nous déterminons l'origine de leur apport dans les actes langagiers.

Intervenant	Exemple	L'origine
-------------	---------	-----------

App-ex (1)	9] E4 je pense que + j'ai fait cet exposé mais odette elle n'est pas mariée avec swan <E1 non> elle est....	Prendre part dans la communication, confirmer l'apport/ Discussion sans considération des principes de la coopération
App-ex (2)	9] E4... le mariage fait disparaître l'amour <E2 oui elle était: sa maîtresse > elle devenait sa maîtresse <E2 (à voix basse) elle s'est mariée avec XXX > 21] E7 est ce que odette elle était une réelle <E2 oui elle était réelle> ou bien c'est une cadre 37] E4 il il est amateur d'art <E2 oui > donc il n'aime pas odette il aime un tableau de zefora de zefora le bachelier donc il ressemble: odette ressemble à <E2 oui > au tableau	Prendre part dans la communication, confirmer l'apport/ Discussion sans considération des principes de la coopération
E4	13] E5 heu <E4 est ce que c'est> heu comment l'auteur ai présenté odette	Apport d'aide
E5	24] E2 elle était très belle et elle était: <E5 physiquement> oui elle était très belle physiquement elle était très belle XXX 41] E10 XXX <E5 ce n'est pas un amour>	Apport d'aide

Les divers chevauchements s'avèrent des apports d'aide pour assister le locuteur, lors de la formulation de ses tours de parole. Les auteurs des chevauchements alimentent ainsi la discussion par de courtes interventions et aident à surpasser les situations-problèmes. Cette forme de prise de parole se présente comme une collaboration entre les apprenants, dont l'objectif est de maintenir des discussions et de se compléter.

Nous n'avons pas relevé dans cet exposé des chevauchements de l'enseignant, c'est ce qui attire notre attention. Ceci dit, contrairement à l'exposé du monôme, que

nous avons traité auparavant, les chevauchements sont uniquement ceux des apprenants. Ces derniers prennent ainsi une autre dimension, celle de l'implication des apprenants dans l'apport informatif, mais aussi un développement d'une démarche de liberté sans prise de considération des règles de la classe, ni de celles des échanges verbaux.

Cependant, nous nous interrogeons sur la démarche à suivre pour le développement de l'autonomie chez l'apprenant. Sachant que cette collaboration, relevée jusqu'à présent, reste une procédure collective, qui est fondée sur la coopération, le partage et l'entraide. L'individualisme serait-il le moyen le mieux adapté qui permettra à l'apprenant de se prendre en charge de lui-même ?

6.4.5. Travail individuel entre objectif/ problématique

Nous avançons l'idée que durant sa réalisation de l'activité de l'exposé, l'apprenant se retrouve devant un objectif d'individualisation, qui reste le moyen qui lui permettra de s'autonomiser le plus possible. Cependant, ce parcours indépendant de l'apport des autres participants reste problématique. Tel que nous l'avons signalé dans le chapitre précédent et que l'avons constaté pour le parcoeurisme (5.6.1), l'apprenant, devant les difficultés, use de stratégies diverses..

Cette démarche de reprise ensuite d'appropriation de l'information, sans la faire passer par une reconfiguration personnelle, n'est pas seulement un phénomène propre à l'activité de l'exposé, mais c'est une vérité qui se constate et qui se voit gêner l'ensemble des activités, dont les consignes réclament un effort de recherche de la part de l'apprenant.

Un travail de cette envergure ne sort pas du néant et ne peut être complètement personnel ; c'est-à-dire que l'apprenant, pour ce faire, a dû s'inspirer de travaux antérieurs et de programmes d'exposés, grâce auxquels il a construit sa charpente. Cependant, cette recherche d'informations risque de devenir problématique, sachant que si ses inspirations ne sont pas limitées à de simples éclairages et des pistes d'études, il risque de succomber à la tentation du plagiat, si ce n'est à la reprise intégrale des informations.

Néanmoins, ceci ne révoque pas la place du travail personnalisé dans cette activité, qui offre une possibilité d'implication personnelle pour la plupart des apprenants. Sachant qu'ils exécutent un certain nombre de tâches qui suivent ce sens, à savoir celles de réfléchir, de planifier, de lire, de réécrire et de résumer. Ainsi que ce soit pour un apprenant-exposant ou pour deux apprenant-exposants chaque apprenant est censé procéder de lui-même.

6.4.5.1.L'autonomisation de la simulation à l'individualisation

L'implication individualisée est présente à chaque prise de parole et à chaque fois que l'apprenant est déterminé à poser une question ou à donner une réponse. C'est aussi au cours de ce couple question/réponse qu'apparaît la collaboration des participants à la communication, mais aussi lors des séquences l'entraide des coparticipants-exposants pour fournir des réponses aux questions qui leur sont posés.

Néanmoins, un apprentissage par simulation risque aussi d'amène l'apprenant à s'autonomiser ; autrement dit, l'idée d'une *simulation de tâches de production*, qui sert de base d'actions individualisées, peut permettre à l'apprenant de s'approprier un *scénario figé*, ensuite de l'adapter à ses besoins pour finir par produire de lui-même, de manière à continuer sur les traces de ceux qui l'ont précédé.

Dans cette même conception, une autre version de la simulation s'ajoute à cette dernière, celle de la « simulation d'interaction langagière ». Celle-ci a été proposée par JVAC¹⁴, elle concerne la simulation d'actes langagiers, identifiables par le nombre de reprises des séquences communicationnelles d'un exposé à un autre. Autrement dit, qu'il s'agisse du même thème ou de thèmes différents, la connotation du mot *simulation* ne l'engage pas forcément dans une voie négative. C'est-à-dire que l'apprentissage par

¹⁴ Nous empruntons cette notion de JVAC à une étude sur les TICE réalisé par DEJEANTHIRCUIR, C, qui est un programme de français langue étrangère créé à l'université Lille-III par Y. Chevalier, B. Derville et D. Perrin, par rapport à Speaker. Ce qui nous intéresse est la deuxième série d'activité qui est liée à la simulation langagière. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'une histoire interactive, qui concerne les jeux de rôle, mais à agir en fonction d'une situation bien réelle, *une situation d'énonciation réelle*. Il reste tout de même en situation de simulation, dans la mesure où il simule le rôle de l'enseignant, ensuite lorsqu'il procède à des échanges interactifs qui « *donneront lieu à des interactions, des dialogues dans lesquels l'utilisateur devra faire le point sur sa situation* » (Derville, Perrin, 1998 : 67).

simulation est dans de nombreux cas encourageant, dans la mesure où l'apprenant s'appuie sur des modèles de communication pour surpasser ses difficultés.

La simulation devient dans ces conditions un moyen qui peut s'avérer efficace, qui sert de guide et de point de départ à suivre et à intégrer dans les échanges interactifs. Ceci peut se faire à partir de règles, qu'il conçoit selon le schéma de la communication et des reprises de certains énoncés, que nous retrouvons dans la plupart des discours. Tel un rituel, ces stratégies sont nécessaires pour la structuration et l'organisation de l'ensemble des séquences de la communication de l'activité (séquence pour les salutations, pour l'ouverture, pour la clôture...).

Ajoutant à cette simulation dans l'exposé une autre facette, celle de *la simulation d'urgence de la communication* (Dejean-Thircuir, 2004) qui se produit lors des dialogues. C'est-à-dire que des actes langagiers de simulation d'urgence, même de courtes répliques, comme « oui et non » sont inclus dans un cadre d'action selon les contraintes conversationnelles.

Ces séquences de simulation, qui apparaissent durant les échanges interactifs dans l'activité de l'exposé, coexistent avec celles qui traitent de la transmission des informations et des négociations. Cependant, il revient à l'apprenant de maintenir un certain degré d'authenticité auprès des simulations qu'il apporte à ces actes langagiers. Autrement dit, il s'agit de contrôler ses emprunts et de minorer la simulation après exploitation, ensuite veiller à y apporter son implication, au profit de productions beaucoup plus personnalisées.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous sommes partie de l'idée que le choix du dispositif, tel un système organisateur de l'activité, des tâches et des échanges interactifs, peut être à l'origine de la longueur des séquences communicatives. Dans ce sens, il permet aussi de créer un agencement d'actions organisées qui conduit au dynamisme interactionnel

plurilocuteurs¹⁵. Que ce soit pour des exposés de monôme ou de binôme, nous relevons des actions structurées communes aux apprenants.

Ainsi nous retrouvons à travers les productions verbales les différentes formes d'organisation que les apprenants ont eu à établir au cours de l'activité:

- une organisation de la circulation et du système d'alternance des tours de parole, qui fonctionne selon les principes de coopération et de négociation, mais aussi selon une collaboration entre les participants à la communication;
- une gestion dans le choix et le développement thématique ; autrement dit, il y a une évolution dans le discours, qui découle de la thématique principale vers des sous-thématiques ;
- une gestion et une construction des rapports des places durant la première phase de la prestation orale entre les apprenants-exposants, ensuite entre les différents participants à la communication durant la discussion.

L'analyse de ces critères, nous a permis de montrer, à travers la description des échanges interactifs et la considération des microstructures conversationnelles et des macrostructures¹⁶, que l'exploitation de séquence de coopération peut favoriser l'interaction.

Dans l'activité de l'exposé, cette dynamique relève principalement de l'apport entre apprenant et apprenant, contrairement aux interventions de l'enseignant qui sont surtout présentes pour la gérance de l'activité. Nous obtenons des chiffres communicatifs, 74% des productions verbales (l'équivalent des ¾ des interventions) sont celles des apprenants, dont 35% des tours de parole qui sont celles des apprenants du groupe/classe et 40% pour les apprenants-exposants. Néanmoins, ces résultats sont ceux de l'ensemble de l'activité, dont la première partie qui est celle des interventions « contraintes » spécifiques aux apprenants-exposants. Pour la seconde partie, l'espace

¹⁵ Selon Mahieddine ces échanges constituent une dynamique interactionnelle, selon laquelle plusieurs niveaux sont créés : a) au niveau de la circulation de la parole et des facteurs qui la régissent ; b) au niveau du développement et de la gestion thématiques du discours ; c) et au niveau des rapports de place qui se construisent et se développent dans l'interaction.

¹⁶ Les microstructures qui consistent à prendre en charge l'organisation locale des conversations des tours de parole successives. Les macrostructures, ou structures d'ordre, sont à l'origine de l'insertion des microstructures. Autrement dit, il s'agit de schémas macrostructurels qui assurent l'ordre des structures conversationnelles.

discursif est désormais occupé par le groupe/classe, qui réalise un taux de 37% des interventions « non contraintes ».

Ceci dit, nous retenons que l'espace interlocutif est d'abord monopolisé par les apprenants-exposants, lors de la première partie de l'exposé pour l'apport informatif, ensuite par les apprenants du groupe/Classe, pour la phase de la discussion.

Nous avons aussi analysé les conduites des participants, pour mieux comprendre l'organisation et l'attribution des tours de parole dans les deux parties de l'activité. Ceci, nous a permis de nous rendre compte que le modèle de communication de l'exposé diffère de celui des autres activités qui se produisent en classe, sachant que nous sommes arrivées à relever trois pôles de participants au lieu de deux. Dans la figure n°10, nous présentons un modèle d'échange spécifique à l'activité de l'exposé, qui prend en considération les participants selon les rôles qu'ils adoptent dans l'exercice. Si l'enseignant n'a plus le rôle du seul détenteur du savoir, c'est vers l'apprenant-exposant que les questions sont orientées, ce qui modifie le réseau de communication. Les questions sont destinées aux apprenants-exposants et pour l'évaluation l'enseignant implique le reste du groupe/classe (exposé n°13). L'activité de l'exposé engage les apprenants à participer à des tâches destinées habituellement à l'enseignant.

Ajoutant que par la prise en charge des interactions des apprenants, nous avons constaté une liberté et une prise de responsabilité de la part des apprenants, quant aux choix thématiques des exposés. Toutefois, l'initiative de traiter une thématique entraînera des conséquences quant au nombre de tâches à réaliser et à celui des prises de parole. A partir des travaux réalisés, nous retenons des tâches en rapport avec la thématique, telles que :

- L'apport des idées sur la thématique principale ;
- La formulation des opinions sur la thématique spécifique à la séquence ;
- Le rapport de faits réels, pour les sujets sociaux ;
- La réaction par des questions, des réponses ou par un point de vue (s'opposer/défendre), vis-à-vis de ce qui est avancé.

Ces actions individuelles finissent par inscrire les interlocuteurs dans une dialogicité dans la seconde partie de l'exposé. Ainsi dans 77% des travaux il y a

présence de plus de trois tours de parole imbriquées dans la discussion, qui correspondent à une interaction collaborative. Les apprenants sont ainsi amenés à construire ensemble, ils coordonnent leurs actions, d'abord lors des formulations d'idées pour le sous-groupe des apprenants-exposants, mais aussi lors des discussions pour le l'ensemble des apprenants.

Ceci dit, cette collaboration est relevée au niveau des échanges interactifs ordonnés, mais aussi anarchique, lors des chevauchements ; sachant que celle-ci peut témoigner d'un apport d'aide et de complémentarité entre les apprenants. Dans douze exposés nous retrouvons cette action d'entraide et d'orientation qui n'obéissent pas aux règles de l'organisation dans le discours. Toutefois, c'est un taux de 76% qui est retenu pour l'enseignant, le reste des interventions permet d'alimenter la discussion par de courtes interventions pour aider à dépasser les situations-problèmes.

In fine, le principe de l'organisation, que nous avons avancé comme étant nécessaire pour l'accomplissement de l'activité de l'exposé et comme le moyen qui détermine le procédé et les règles à suivre pour la réalisation des échanges interactifs, se voit relégué devant des situations-problèmes lors des prestations orales, les apprenants comme les enseignants se retrouvent à l'origine des modifications du cours du dispositif organisationnel tracé au début de l'activité. Ceci dit la nécessité d'assister le locuteur, devant des silences et des ratés, finit par engager l'interlocuteur vers des prises de risque et de non respect des règles conversationnelles.

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'identifier les différentes modalités d'organisation mises en œuvre par les étudiants de français LÉ, lors de la réalisation de tâches collectives et d'une activité par laquelle l'autonomisation est visée. Le choix de l'étude, s'inscrivant dans une perspective interactionniste de l'acquisition d'une langue, permet de considérer la classe comme un lieu de pratique interactionnelle, dont la réussite ou l'échec des activités orales est inévitablement lié à l'organisation et aux rapports qui se déploient entre les participants à la communication.

En s'appuyant sur les principes de l'analyse conversationnelle, un double travail fut mené à travers un corpus long d'interactions, d'abord par un découpage en termes de macro-séquences pour la transcription. Le choix de l'activité de l'exposé a conduit aussi à l'étude des deux activités constitutives de la tâche finale, celle liée au contenu des sujets choisis, puis celle liée à l'établissement et à la succession des tours de parole.

Notre analyse a essentiellement porté sur des unités discursives, par lesquelles nous avons abordé les rôles des participants, l'impact de leur prise de décision dans la distribution des places, etc. Le caractère de chaque profil interactionnel relevé s'avère à l'origine du maintien de la discussion et de l'allongement des séquences conversationnelles. Avec ces différents niveaux d'implication, nous sommes parvenue à démontrer une organisation de l'activité suivie par l'ensemble des étudiants et les représentations communes qu'ils se font pour la réalisation de la tâche finale.

Ce dispositif commun, repris sous forme de schéma, engage aussi les participants dans un contrat de communication et finit par les inviter à adopter des rôles. Ceci dit, les lieux de production identifiés constituent un espace interlocutif, essentiellement, convoité par l'une des catégories¹. Ainsi la position du locuteur dans l'organisation des tours de parole varie entre acteur archi-présent, présent et passif, selon le moment et les tâches à réaliser. Cette distribution des fonctions répond aux règles de l'énonciation, qui dictent les rôles et intervient sur le nombre d'interventions de chaque catégorie.

La dynamique interactionnelle semble aussi répondre à des lieux privilégiés de construction des interactions, selon que l'organisation suivie d'un exposé à un autre occasionne des potentialités de tâches à réaliser. Dans cette même perspective, ces lieux finissent par déterminer la catégorie des participants censée accomplir la tâche. Le taux

¹ Dans l'analyse nous avons distingué trois catégories de participants : - la première, celle de l'enseignant ; - la seconde, celle des exposants et la troisième, celle des participants du G/ classe.

de participation des intervenants varie aussi bien d'une tâche à une autre, dans la mesure où la pérennité de l'espace énonciatif n'est pas de l'ordre d'une seule catégorie de participants.

Ainsi pour la phase de transmission des informations et de l'exposition du contenu c'est le terrain des productions verbales, spécifiquement emprunté par les apprenants-exposants. Ceci n'est pas le cas dans la seconde phase de l'activité, qui témoigne de la participation de la troisième catégorie, avec un taux supérieur à celui des apprenants-exposants. Cette partie de l'activité finit, pour assurer la promotion des interactions, par inviter la participation du groupe/classe à la construction des discours et des échanges interactifs.

Toutefois, si l'alternative de l'organisation, suivie pour la réalisation de la tâche finale, prescrit le profil interactionnel, c'est le choix thématique qui finit par définir les méso-tâches à accomplir. Si d'un exposé à un autre les objectifs sont généralement les mêmes, dont ceux d'établir la communication et l'allongement des séquences interactives, le nombre des tours de parole est aussi relatif au sujet traité et aux sous-thématiques qui se suivent.

C'est en rapport avec la diversité des formes d'organisation et avec celle de ces finalités que l'on peut formuler quelques propositions didactiques, en vue d'une amélioration des potentiels de l'activité orale en classe. Les attitudes d'un certain nombre d'étudiants devant la difficulté, optant pour le parcoeurisme, laisse entendre que la tâche prescrite pour l'activité de l'exposé n'inspire pas toujours la mobilisation de compétences pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi cette représentation semble engager les étudiants sur des pistes de travail éloignées de la réflexion et de la recherche, nécessaire pour le maintien et l'accroissement des séquences communicatives longues.

A l'université, pour la pratique de l'oral, il est important d'intégrer d'autres tâches que celles de la mémorisation, de la répétition ou de celles liées à la compétence rédactionnelle. La classe est le terrain de pratiques interactionnelles organisées, selon des activités, des objectifs, des consignes et des orientations prédéterminées, mais surtout un lieu où l'étudiant doit surpasser les automatismes installés antérieurement, pour s'affirmer autant qu'un apprenant en quête de l'autonomie, un acteur social capable d'employer la langue à des fins utiles et un futur cadre en mesure de mettre en pratique son apprentissage en situation professionnelle.

A partir des observations réalisées, l'enseignant est le participant le moins actif et le moins présent dans l'organisation des échanges, toutefois il est, principalement, à l'origine de l'ordre en classe, par les conduites qu'il adopte pour le maintien et la gestion de la communication. C'est à travers un « cadrage » d'un travail de nature métalinguistique que les interventions de l'enseignant sont perçues. Concernant l'activité choisie, ses tâches comprennent la précision dans la formulation des consignes, l'orientation thématique, mais aussi la détermination de la durée de l'activité et l'estimation du nombre d'interventions pour les deux exposants et les apprenants du groupe/classe (afin de donner à l'ensemble des participants l'occasion de prendre la parole et d'écarter la possibilité d'un étudiant passif). Sa position de médiateur permet de dépasser les situations-problèmes sur le plan morphologique de l'activité, ainsi que devant des ratés, des silences, etc. ceci correspond à nos attentes par l'intégration d'une organisation et la mise en place d'un dispositif "accompagnateur", adapté, spécifique à chaque activité.

Cette procédure élaborée finit par rendre compte des représentations, aussi bien, pour l'enseignant que pour l'étudiant sur les objectifs visés. Celles-ci semblent conduire aux mêmes finalités attendues, à savoir l'ensemble des tâches à réaliser et les compétences à mobiliser. La mise en œuvre de « préséances » pour la préparation de l'activité sert de base de données pour un modèle commun de tâches à suivre. C'est aussi l'occasion pour certains étudiants, qui redoutent l'activité, d'obtenir des réponses sur la méthodologie à suivre pour la réalisation de leur exposé.

Toutefois nous avons relevé des tours de parole de l'enseignant par lesquels il s'implique dans la conversation et dans la négociation du contenu. Sans doute, il est important de sa part d'intervenir lors de ces situations-problèmes, néanmoins devant une tâche finale autonomisante, ses interventions doivent figurer comme des orientations et les séquences communicatives, en relation avec le contenu, doivent être le lieu de pratiques spécifiques aux étudiants. C'est aussi pour cela qu'un travail, construit à partir d'une organisation élaborée, permet de faciliter la distribution des rôles et des tâches.

Cependant, ce genre de procédure, qui semble être adoptée pour des tâches d'ordre rédactionnel, fonctionnera-t-il de la même manière pour des pratiques orales ? À l'issue de notre recherche sur l'organisation des attitudes et la mobilisation des compétences langagières, une distinction est à signaler entre la première phase de

l'activité et la seconde, si les tâches d'écriture de la première phase sont des notes préparées antérieurement, celles de l'oral correspondent aussi à un plan élaboré, mais il elles répondent, souvent, à la « spontanéité » du moment de l'élocution.

Ceci dit, la seconde phase de l'activité de l'exposé inclut la mobilisation de la compétence interactionnelle, dont la tâche finale reste celle d'établir une conversation ou un débat. Ses échanges interactifs lorsqu'ils inscrivent un nombre important de tours de parole finissent par répondre à la spontanéité, ce qui met en doute la perspective d'une reprise de l'organisation type des séquences interactives préparée antérieurement.

Néanmoins, si l'activité orale ne peut être conforme à l'organisation d'un plan à suivre, il reste que les échanges interactifs n'échappent pas cette procédure organisationnelle. Les règles conversationnelles régissent la communication, d'abord lors de la construction des paires adjacentes (la succession des prises de parole des deux interlocuteurs, le respect des places, un seul locuteur parle à la fois), ensuite lors de l'organisation thématique (la thématique principale invite les participants à intégrer des sous-thématiques).

C'est à partir d'un effort de collaboration entre les participants à la communication que l'organisation prend forme. L'accord entre les étudiants sur les tâches à élaborer est primordial, il s'accomplit à travers un travail collectif construit sur la base de la négociation et de la coopération lors des discussions. À partir de l'analyse, nous avons retrouvé des travaux dans lesquels la communication est maintenue et le nombre de tours est considérable, contrairement à d'autres où les travaux ne dépassent pas la première phase de l'exposé. Est-il possible de contraindre les étudiants à continuer à négocier le contenu ?

En effet, s'il y a évaluation sur la participation il y a inévitablement contrainte et donc négociation. Néanmoins, une seconde perspective peut être envisagée, celle de l'installation d'une culture commune, selon une orientation thématique collective. Ceci dit, cette proposition pourrait s'avérer utile, dans la mesure où elle conduira les étudiants à porter un intérêt au sujet traité et à intégrer le groupe de conversation par : la négociation du sens, les interrogations et l'apport d'informations que l'apprenant désire transmettre. Sans doute, établir une attention partagée orientée vers des échanges sans contrainte conduira les participants à la collaboration, ainsi à l'élaboration de la dynamique interactionnelle.

Toutefois pour répondre à la question de départ, " Quel dispositif organisationnel pour l'activité de l'exposé ?", nous considérons que la perspective de la réorganisation des groupes et de l'activité en question peut contribuer dans la réalisation des échanges interactifs en classe. Autrement dit, une reconsidération de modèle du dispositif organisationnel de l'activité permettra d'obtenir un nouveau schéma communicationnel.

Si nous reprenons les thématiques choisies par les étudiants lors de l'exercice réalisé, nous retenons en premier lieu celles qui portent sur des sujets d'actualité et de société, ensuite celles qui traitent de l'étude d'œuvre littéraire. A partir de ces deux choix thématiques, les apprenants de langue étrangère semble favoriser le travail sur des sous-thématiques (exemple de sujet sur le féminisme, la jeunesse, etc.) issues de leur vécu et auxquelles ils sont confrontés dans leur quotidien, mais aussi sur celles choisies à partir de représentations faites d'un sujet à traiter dans un exposé. C'est-à-dire que les étudiants envisagent la réalisation de la macro-tâche prescrite à partir de l'étude de textes littéraires, ceci par rapport aux thématiques habituellement traitées en classe de langue étrangères.

Le dispositif visé à l'issue de cette étude, est celui qui intégrera un travail en collaboration entre les étudiants, par lequel ils sélectionneront des thématiques en rapport avec leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage. Toutefois, adopter le choix des étudiants nous semble important, dans la mesure où la décision sur le sujet de l'étude est à l'origine des prises de parole non contraintes et donc d'un nombre plus important de séquences communicatives.

Ceci dit, les thématiques abordant des problèmes essentiellement proches de leur tranche d'âge sont ceux qui motivent leurs prises de risque à prendre la parole en public. Considérer des sujets, dans l'exercice de l'exposé, qui correspondent aux besoins de l'apprenant nous semble primordial ; il est surtout attendu de la part de l'université de faire de lui, à l'issue du cursus, un praticien de la langue dans diverses situations sociales et professionnelles. Le rôle de l'enseignant apparaît dans ce genre d'activité comme un gérant des apprentissages et de la communication, il lui revient de les orienter vers de nouvelles perspectives thématiques pour les engager en classe en tant qu'acteur social et futur agent de la communication en entreprise.

Ceci dit, c'est à partir de l'organisation de la classe en groupe au nombre des thématiques principales², ensuite par la division de chacun d'entre eux en sous-groupes au nombre des sous-thématiques, qu'un travail de coopération et d'échange peut être envisagé. C'est-à-dire que l'organisation des exposés, peut être établie sur la base d'une succession de sous-thématiques (d'une même thématique principale), conduisant à des discussions et un à débat prolongé, grâce à un enrichissement et un meilleur apport en informations de plusieurs exposants, offrant ainsi la possibilité à l'accroissement du nombre d'interventions.

Corollairement, l'organisation de l'espace-temporel et des tâches de l'activité fonctionnera différemment de celle que les étudiants connaissent, à savoir celle d'un apport informatif suivi d'une discussion. Si à partir des différents travaux, nous nous sommes retrouvée avec des exposés qui se suivent, mais qui ne traitent pas forcément de la même thématique, formant des groupes hétérogènes, réorganiser l'activité en regroupant les différents sous-groupes des exposants, selon leur centre d'intérêt commun, finira par former un certain nombre de groupes homogènes équivalents au nombre des sujets traités.

Ainsi le dispositif peut fonctionner à partir d'un ordre équilibré en temps et en tâches. Par exemple, trois apports informatifs qui se succèdent (de trois exposés sur trois sous-thématiques d'une thématique commune) donnent la possibilité d'accroître les données et d'ajouter plus de participants à la discussion finale. C'est-à-dire qu'en distribuant à différents étudiants des tâches sur la première partie de l'exposé, cette action permet de multiplier les idées et les informations sur une thématique distincte, d'intégrer plus de participants à la communication et d'allonger le temps des échanges interactifs.

Ceci dit, si à partir des observations effectuées nous avons élaboré les deux représentations schématiques du dispositif organisationnel suivi par les apprenants, il ne s'agit là que d'une étude menée sur un groupe d'un même niveau. D'autres visions peuvent être envisagées et une poursuite de l'étude nous semble permettre d'approfondir la recherche sur les indicateurs des degrés de collaboration des apprenants lors de la réalisation de l'activité de l'exposé. Ceci sera aussi l'occasion de

² Dans le cas de notre étude en deux groupes par rapport aux deux sujets cités, ceux de l'étude sur des œuvres littéraires et sur des thèmes sociaux.

relever les tâches les plus favorables au développement des interactions, en vue d'une mise en œuvre d'une organisation des tâches dans le dispositif.

Ainsi, une suite de cette étude, intégrant une approche comparatiste, sur des groupes d'apprenants autres que ceux des langues étrangères, pourra compter d'autres tâches à réaliser et d'autres choix thématiques. Cela permettra aussi de voir si l'organisation telle que nous la concevons peut être envisagée à tous les niveaux et à d'autres contextes d'apprentissage.

A partir des suggestions avancées et dans la perspective d'une continuité de la recherche, des interrogations peuvent être formulées : quel démarche à adopter pour une recherche qui comprendra des groupes d'étudiants de différentes filières? Quels indicateurs sont à retenir pour évaluer le degré de collaboration et pour dresser les différents profils interactionnels ? Quelles sont les nouvelles perspectives thématiques à traiter lors des activités orales en classe, qui correspondent aux besoins socio-professionnels actuels?

Au-delà de ces pistes de recherche, il est probable que la poursuite de l'étude élargira l'éventail des échantillons et leur analyse risque fort bien de nous mener vers des suggestions sur de nouvelles perspectives pour agir sur la dynamique interactionnelle, lors des activités orales en classe de langue.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAOUI, A., LAFERRIÈRE, T et MELOCHE, D. (1996) : « Apprendre en collaboration avec d'autres. Le travail en équipe ». In *Guide sur le travail en équipe*. Septembre 1996, [En ligne] <http://fse.ulaval.ca/tact/fr/html/sites/guide2.html> Consulté le 10 juin 2010.
- ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B et CUMMINS, J. (1990). «Aspects of classroom treatment: towards a more comprehensive view of second language education». In B. Harley et al. (eds.), pp. 57-81.
- ARDITTY, J. (1987) : « Une leçon de conversation ». in *en construction, Encrages 18-19*, Université Paris VIII, Vincennes à Saint Denis, pp. 99-116.
- ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. (1999) : « Interaction en langue étrangère. Présentation » *Langages 134*, 3-19.
- ARMENGAUD, F. (1993) : *La pragmatique*, Paris : PUF, coll. « Que Sais-je ?
- ATKINSON, J.M., J. HERITAGE, eds. (1984): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMANN, C., LINDENFELD J et SIMONIN J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.
- BEACCO, J-C. (2000) : *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue*. In Français Langue Etrangère, Paris, Hachette, p.119.
- BEGUELIN, M.-J. (2000): *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- BIGOT, V. (2002) : « les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexions sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », dans CICUREL, F. et VERONIQUE, D., *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- BLANCHET, P. (2008) : « Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication ». Cours de Master. Université Rennes 2.
- BLOOM, B. S. et coll. (1969) : « Taxonomie des objectifs pédagogiques », 1. Domaine cognitif. (traduction de Marcel Lavallée). Montréal: Éducation nouvelle.
- BOUCHARD, R. (1988) : « La conversation palimpseste ». in Cosnier J & Kerbrat-Orecchioni C. (Dir.) Échanges sur la conversation, Ed. du CNRS, pp. 105-122.
- BRASSAC, C., GRÉGORI, N. et GROSJEAN, S. (1997) : « Conception et processus de décision. La nécessaire coopération en activité de conception distribuée », in ZREIK, K. (dir.), *L'apprentissage par interaction*, Caen : Europia.
- BREMER, J., HOFFMANN, P. SINGER, W., MEEK, C et RÜSTER, R. (1996): « Observations de PMSE simultanées avec ALOMAR-Soucy et radar EISCAT-VHF pendant la campagne ECHO-94 ». *Geophysical Research Letters* 23.
- BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BUCHETON D. (1999) : «Les postures du lecteur », in *lectures privées lectures scolaire la question de la lecture à l'école* (dir.), Demougin, P. et Massol, JF. CRDP de Grenoble.
- CAIN, A. et al. (1995) : « Stéréotypes culturels et apprentissage des langues », Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco. In *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère*. 4 avril 2009.
- CARTER, V.G. (Éd). (1973): *Dictionary of Education*, McGraw-Hill, New York.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. (2000) : En ligne et <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>
- CANELAS-TREVISI, S. et THÉVEVENAZ-CHRISTEN, T. (2002) : « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 17-25.

- CÍCUREL, F. (2003) : « Les réagencements contextuels. ». [En ligne] <http://www.marges-linguistiques.com>
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- CÍCUREL, F. (1994.) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor* 2, 93-105.
- CLERC, S. (2005) : « La représentation de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle », *La cultura del otro : espanol en Francia, frances en Espana*, pp. 980-992. [En ligne] <http://www.culturadelotro.us.es/>
- COUSSERERAND, I. (2001) : « *La communication : de la transmission à la relation de Jean Lohisse* », Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 213 p., 160 F », *Communication et organisation*. [En ligne] <http://communicationorganisation.revues.org/2613>. consulté le 20 décembre 2013.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, (Ed), Didier.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, Asdifle.
- DABÈNE, L. (1994) : *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- DABÈNE, L. (1997) : « L'image des langues et leur apprentissage ». In M. matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, Suisse, IRDP.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U, et KRAFFT, U. (1995) : « Pour l'analyse des rédactions conversationnelles ». In D. Veronique & R. Vion (Ed.), *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 365-377.
- DE FORNEL, M. et LÉON J. (2000) : *Histoire Épistémologie Langage*. 131-155 © SHESL, PUV.

- DEJEAN-THIRCUIR , C. (2004) : « Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère ». en ligne, http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/69/00/PDF/these_complete_9_novembre_2004_avec_annexes.pdf
- DE KETELE, J. M. (1986) : « L'évaluation du savoir-être ». In DE KETELE, J. M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 179-208. In Gerard, F.-M. (2000). *Savoir, oui... mais encore !*, *Forum - pédagogies*, mai 2000, pp. 29- 35.
- DELAIS-ROUSSARIE, E., DURAND, J., LYCHE, C., MEQQORI, A. et TARRIER, J-M. (2002) : « Transcription des données : outils et conversations », Bulletin PFC 1, pp. 21-34. CNRS ERSS-UMR5610 et Université de Toulouse-Le Mirail.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1980) : *Les postulats de la linguistique*. In *Mille Plateaux*, Éd. De Minuit, Paris.
- DEMAIZIÈRE, F. (2001) : « Autoformation et individualisation ». In Vincent-Durroux, L. & Panckhurst, R. (coords). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* METicE, collection "MédiaTic", université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 15-30.
- DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- DE NUCHÈZE, V., COLLETTA J.-M. (2002) : *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage*. Berne: Peter Lang. SA, Editions Scientifiques européennes, Bern, p. 202.
- DERVILLE, B., PERRIN, D. (1998) : « Je vous ai compris : un outil multimédia pour l'autonomie ». in *Multimédia et français langue étrangère*. Les cahiers de l'asdifle n°9, pp. 64-68.
- Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, édition de 1994.
- Dictionnaire Le Robert, (1975). Dans Peraya, 1999, p. 153
- DIDIER, N. (1995) : « Evolution du rôle de l'enseignant. In LE MONDE. 1970.1973 In BULAG n°21, Besançon Université de Franche comte, pp.43-62.

-
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
 - DUCROT, O. (1980) : « Analyses pragmatiques ». Communications, p. 32.
 - DURAND, J., TARRIER, J-M. (2006) : « PFC corpus et systèmes de transcription », Cahiers de Grammaire 30 « Spécial Anniversaire », pp. 139-158.
 - EL AYACHI, Y. « les actes de langage », Université de Liège. En ligne. will1ma.free.fr/les-actes-de-langage.htm, consulté le 23/03/13.
 - ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
 - FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan pédagogies, coll. Théories et pratiques.
 - GAJO, L. et MONDADA, L. (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse.
 - GALLISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international.
 - GARRIC, N. et CALAS, F. (2007) : *Introduction à la pragmatique*, Paris : Hachette Supérieur.
 - GERMAIN, C., NETTEN, J. (2000) : « Grille d'observation de la classe de L₂ : Grille "PRAISANCE" », Memorial University of Newfoundland (Terre-Neuve-et-Labrador, Canada).
 - GILLY, M., ROUX, J. P. et TROGNON, A. (Eds.) (1999) : « *Apprendre dans l'interaction* ». Nancy : Presses Universitaires de Nancy ; Aix-En-Provence, Publications de l'Université de Provence.
 - GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, 1ère ed. 1967 : Interaction Ritual.

- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Façons de parler ; Traduit de l'anglais par Alain Kihm 1987 Collection « Le sens commun », p. 280.
- GOFFMAN, E. (1987) : *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit, 1ère ed. 1981. Forms of Talk.
- GOODWIN, M. H. (1990): *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- GOODWIN, C. (1981): *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- GRICE, H.P. (1975): «Logic and conversation», in Cole, P. & Morgan, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58.
- GRICE, H. P. (1989): *Studies in the way of words*. London, Cambridge MA: Harvard University Press, pp. 1-143.
- GRILLON, E. (2000) : « Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique ». Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, p. 63.
- GUICHON, N. (2004). « Compréhension de l'anglais oral et TICE, les conditions d'un apprentissage signifiant ». Thèse de doctorat : Université de Nantes.
- GUMPERZ, J. (1989) : *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- GUMPERZ, J. J., HYMES, D. H. (Ed.). (1972): «Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication», New York, Chicago [etc.]: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- HEATH, C. (1997): «The analysis of activities in face to face interaction using video», In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice*, pp. 183-200. London: Sage Publ.

- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organisations*. Software of the Mind, London: McGraw Hill.
- HOLTZER, G. (2002): «S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels » in SOUCHON, Marc & KÜPERS, Hannelore (2002) (éds.) : *Appropriation des langues au centre de la recherche, Spracherwerb als Forschungsgegenstand*, Frankfurt, Peter Langue, p. 14.
- HYMES, D. (1984) : « Vers la compétence de communication », Hatier-Crédif, coll. LAL.
- HYMES, D. H. (1967): « Models of the Interaction of Language and Social Life », in *Journal of Social Issues* n° 59.
- IBN KHALDÛN, A. (1978). *Discours sur l'Histoire Universelle (Al-Muqaddima)*. Traduction nouvelle par Vincent Monteil. Paris : Sindbad.
- JAKOBSON. R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, ed. de Minuit, p. 213.
- JORDAN, B., HENDERSON, A. (1995): « Interaction analysis: Foundation and practice». *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), pp. 39-103.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1988) : « La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça ? », in COSNIER, J. *et al.* (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Paris, Seuil, coll. "Mémo".
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999) : « Approche interactionnelle en linguistique ». Congrès de la Société Japonaise de Didactique du Français. Université Nationale de Matsuyama, [En ligne], le 5 novembre 1999, [En ligne] <http://lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conference/kerbratinter.html#bibkerbat>. Consulté le 10 juin 2010.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Editions Nathan/VUEF.

- KHERBACHE, A. (2010) : « Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université ». Article dans *Synergies Algérie* n° 9. pp. 133-143.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1992) : *Utterance structure. Developing grammars again*. Benjamins, Amsterdam.
- KRAFFT, U. et DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994) : « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition ». In *Bulletin VALS/ASLA* n° 59, 127-158.
- KRAFFT, U. et DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1999) : « Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles », *Langages* 134, pp. 51-67.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: London and New York.
- LAFONTAINE, L. (2001) : « L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire ». *Actes du 8e colloque international de la DFLM, du 26 au 28 septembre 2001 : Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel : DFLM.
- LAFONTAINE, L. (2004) : « L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise ». *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, p. 6.
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. / Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- LATOUR, B. (1994) : « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité ». *Sociologie du travail*, XXXVI 4/94, pp. 587-607.
- LÉON, J. et De FORNEL, M. (2000) : « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle ». *Histoire Épistémologie Langage*. Volume 22. Numéro 22-1, pp. 131-155.
- LÉVESQUE-ROY, M. (1980) : « L'interaction verbale et le style d'enseignement » *Québec français*, n° 37, 1980, p. 31-33. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/51595ac> consulté le 3 Octobre 2012.

- LOPRIERE, L. (1999) : « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue ». In Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherche et Applications, n° spécial, p 134-141.
- MAHIEDDINE, A. (2010) : « Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue », In *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, pp. 24-26.
- MAHIEDDINE, A. (2009) : « Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants Algériens ». Thèse de doctorat de didactique.
- MAINGUENEAU, D (dir.). (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (1987) : *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris, Hachette.
- MANGENOT, F. (2002) : « L'apprentissage des langues ». In Legros, *Psychologie des apprentissages multimédia*. Paris : Armand Colin.
- MARC, E. et PICARD, D. (1989) : *L'interaction sociale*. Paris, seuil, pp 83-84.
- MARTIN, M. (2008) : « Quelles médiations et médiatisations pour toutes situations d'enseignement-apprentissage avec ou sans T.I.C », in *Les Sciences de l'Information et de la Communication : affirmation et pluralité. Compiègne* (France). Article [En ligne] http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article60
- MARTIN, M., ABBA, H. (2012) : « Les TIC au service de l'individualisation des formations. Quel rôle pour le processus communicationnel », in *TIC et gouvernance universitaire. Les usages intelligents des TIC dans la réorganisation universitaire*. Akam, N., Lishov, C. & Vieira, L. (Eds). Dakar, Presses universitaires de Dakar., pp.35-52.
- MATTHEY, M. (2003) : « Apprentissage d'une langue et interaction verbale », Bern, Peter Lang.
- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Ma: Harvard U. P.

- MIECZNIKOWSKI, J., MONDADA, L., MÜLLER, K et PIETH, C. (2009) : « L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, mis en ligne le 13 mai 2009, consulté le 14 janvier 2012. URL : <http://cediscor.revues.org/313>
- MINSKY, M. (1975). « A framework for representing knowledge ». In *The Psychology of computer vision*. WINSTON, P. (ed). New York : McGraw Hill.
- MOIRAND, S. (2003) : « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? ». In *Journée d'étude sur les genres de l'oral*. Article [En ligne], http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf l'année p10 CH3. Consulté sur Internet le 31/03/2005.
- MONDADA L. (2001) : « Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction ». In : M. Marquilló Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers : Les cahiers FORELL, pp. 111-116.
- MONDADA, L. (2001) : « Pour une linguistique interactionnelle », in *marge linguistiques n°1*, Saints-Charmas : M.L.M.S. éditeur France, p. 183. Article [En ligne], Consulté en mars 2010 : <http://www.marges-linguistique.com>
- MORLAT, J M. (2009) : « L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère ». Article [En ligne] [www.edufle.net/ Jean-Marcel-Morlat](http://www.edufle.net/Jean-Marcel-Morlat) . Consulté le 4 avril 2009.
- MUCCHELLI, A. (1996) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 182.
- OCHS, E., SCHEGLOFF, E. A et THOMPSON, S. A. (1996) : *L'interaction et la grammaire*. Cambridge University Press, p. 468.
- OLLIVIER, C. (2010) : « Approche interactionnelle, tâche de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation ». Article [En ligne] www.franccparler.org/dossiers/pj/approche_interactionnelle_ollivier.doc. Consulté le 23.06.2010.

- ONO, T. et THOMPSON, S. A. (1995) : «What can conversation tell us about syntax? » in : Davis, P.W. (éd.) : *Alternative linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 213-271.
- ORVIG, S, A, HUDELOT, C. (2004) : « Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité ». in *Apprendre à parler: influence du mode de garde*. L'harmattan, p. 150.
- PEKAREK, S. (1997) : « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants ». In MATTHEY, M. (Ed.), pp. 203-210.
- PEKAREK, S. (1999) : « Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs », in *AILE*, n° spécial : Actes du Colloque EUROSLA, Paris, 10-12 Sept. 1998, vol. I, pp. 127-141.
- PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- PEKAREK, S. (2002) : « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives. Les tâches conversationnelles en classe de L2 », in *Discours, action et appropriation des langues*. Circule. F et VERONIQUE. D. Press Sorbonne nouvelle, p. 124.
- PLANE, S. (2005) : « L'oral pour apprendre » [En ligne] http://www.crdp.accreteil.fr/langages/rubriques/pdf/contributions_reflexion/recherches_oral.pdf, consulté le 21.05.2011
- POULET, E., FILLIETTAZ, L. et GROBET, A. (2001) : *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern, Peter Lang.
- PUREN, C. (2006) : « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », In *Les langues modernes*, [En ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>. Consulté le 22.06.2010.
- PUREN, C. (2010) : *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors-Série Numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques. Consulté le 21.06.2010

- PUREN. C (2010) : « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ». [En ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>, consulté le 22.06.2010.
- PY, B. (1994) : « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition ». In D. Véronique (Ed.), *Créolisation et acquisition des langues*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp137-150.
- PY, B. (1994) : « Simplification, complexification et discours exolingue », Cahier du français contemporain n°1, Credif, Paris, Didier Érudition, pp 89-101.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, p. 297.
- ROEGIERS, X. & coll. (2012) : « Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme ». Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2005) : *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?*, in : *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Ministère de l'éducation nationale en Algérie, PARE / UNESCO.
- ROSCELLE, J., TEASLEY, S. (1995) : « Constructing a Joint Problem Space: The Computer as a Tool for Sharing Knowledge », in C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*, New-York, Springer-Verlag. Consulté en ligne en mars 2004: <http://ctl.sri.com/publications/downloads/JointProblemSpace.pdf>
- ROULET, E. et AL. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern, Peter Lang.
- ROULET, E., (éd). (1981) : « L'analyse de conversations authentiques », in *Etudes de linguistique appliquée*, p. 44.
- ROUSSEAU, A. (2005) : *Entrez dans le débat !*, in *Le Cégep, pour savoir agir*, centre de congrès de Rimouski, p. 156.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, G. (1974): « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* n°50, pp. 696-735.

- SCHANK, R. C. et ABELSON, R. P. (1977): « Scripts, plans, goals and understanding ». Hillsdale , NJ: Earlbaum Assoc.
- SCHEGLOFF, E. A. et Sacks, H. (1973). «Opening up closings». *Semiotica* 8(4), pp 289-327.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977): «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation». *Language* n°53, pp. 361-82.
- SCHEGLOFF, E. A. (1979). «Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings». In George Psathas (ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York. Irvington publisher, 23-78.
- SCHEGLOFF, E A. (1980): «Preliminaries to preliminaries: ‘Can I ask you a Question». *Sociological Inquiry* 50 (3-4): 104- 152.
- SCHEGLOFF, E. A. (1986): «The routine as achievement». *Human Studies* 9:111-151.
- SINCLAIR, J. et COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLTANI. S (2011) : «Complexité de la communication interculturelle dans l'apprentissage du FLE et représentations stéréotypées dans le discours », In *Classe de langue et culture(s) : vers l'interculturalité*. [L'Harmattan](#). [Education comparée](#), pp. 449-466.
- SOLTANI, S. & MARTIN, M. (2013). «Dispositif communicatif de l'activité de l'exposé, entre contexte favorable ou défavorable à l'autonomisation. Analyse d'interactions verbales d'étudiants à l'université de Mostaganem ». Acte de colloque Africampus sur "Les usages intelligents des technologies de l'information et de la communication dans la réorganisation universitaire", Lomé (Togo), les 2 et 3 mai 2013. A paraître.
- SOLTANI. S (2014) : «Complexité de la communication interculturelle et représentations stéréotypées entre contexte favorable ou défavorable pour l'apprentissage du FLE: analyse des interactions des apprenants à l'université de

- Mostaganem ». Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- STEELE, R. et SUOZZO, A. (1994): *Teaching French Culture*. Lincolnwood, IL. National Textbook co.
 - VAN EK, J.A et TRIM, J.L.M. (1990): Threshold Level. Conseil de l'Europe, pp.991 – 252.
 - TRAVERSO, V (1999) : *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan, p.103.
 - VANDERSTEE, B., RUFIN, F. (2000) : *Guide méthodologique du travail écrit de fin d'étude*. IFSI PREMONTRE.
 - VINCK, D. (1999) : « Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales ». in *Revue Française de Sociologie*, XL (2), pp. 385-414.
 - VION R. (1992), *La communication verbale*, Paris : Hachette, p. 302.
 - VION. R. (2000) *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur (1ère éd. 1992).
 - Watzlawick, P. et al. (1972) : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
 - Wikipédia Encyclopédie. [En ligne] http://fr.wikipedia.org/wiki/Travail_collaboratif. (consulté le) 26/03/2013
 - WILLES, G M. (2002) : « Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle ». Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.11.
 - WOLD, A., H. (1978): *Decoding Oral Language*. Whistable: Library of Congress.
 - ZAJAC, J. (2004) : *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple FLE)*. Warszawa : Instytut Romanistyki/ Uniwersytet Warszawski.

LISTE DES TABLEAUX, DES FIGURES, DES SECTEURS, DES HISTOGRAMMES, DES SCHEMAS, ET DES ANNEXES

Chapitre n°1

- 1. Schéma (A): Représentation de la salle de TD 1.**
- 2. Schéma (B): Représentation de la salle de TD2.**
- 3. Tableau 1 : Présentation des modalités de recueil de données**

Chapitre n°2

- 4. Tableau n°2 : Choix des apprenants du thème de l'exposé**

Chapitre n°3

- 5. Tableau n° 3 : Les objectifs généraux de l'activité de l'exposé**
- 6. Tableau n°4 : L'application du modèle commun de l'exposé**
- 7. Histogramme n° 1 : Taux de réalisation des tâches de l'exposé**
- 8. Tableau n° 5 : Activités langagières pour la production**
- 9. Tableau n° 6 : Activités langagières pour la réception**

Chapitre n°5

- 10. Figure (1) : Représentation de la méthodologie de la communication**
- 11. Figure (2) : Première étape du dispositif (A)**
- 12. Figure (3) : Deuxième étape du dispositif (A)**
- 13. Figure (4) : Troisième étape du dispositif (A)**
- 14. Tableau n° 7 : Exemple d'un modèle minimum de l'exposé**
- 15. Tableau n° 8 : Exemple d'exposé non compatible avec le modèle commun**
- 16. Figure (5) : Première étape du dispositif (B)**

17. Figure (6) : seconde étape du dispositif (B)
18. Figure (7) : troisième étape du dispositif (B)
19. Figure (8) : quatrième étape du dispositif (B)
20. Tableau n° 9 : Exemples de compétence pragmatique de l'apprenant dans l'exposé
21. Tableau n° 10 : Les macro-fonctions de l'exposé
22. Tableau n° 11 : Compétence culturelle et sujet de l'exposé
23. Secteur n° 1 : Taux de réalisation des sujets choisis dans l'exposé
24. Tableau n° 12 : L'origine des interventions de l'enseignant
25. Secteur n° 2 : Les interventions de l'enseignant

Chapitre n°6

26. Tableau n°13 : Taux d'intervention des apprenants et de l'enseignant
27. Secteur n° 3 : Taux d'interventions des participants dans l'exposé
28. Tableau n° 14 : Nombre et taux d'intervention de l'ensemble des participants dans l'exposé
29. Histogramme n°2 : Taux de participations des trois catégories
30. Tableau n°15 : Nombre d'intervention des participants dans les deux parties de l'exposé
31. Histogramme n° 3 : Taux de participation des catégories dans les deux parties de l'exposé
32. Secteur n°4 : Taux d'occupation de l'espace interlocutif dans les deux parties
33. Figure n°9 : Modèle d'échange en classe
34. Figure n°10 : Modèle d'échange dans l'exposé
35. Tableau n°16 : Nombre de tour de parole dans la seconde partie de chaque exposé
36. Secteur n°5 : Présence de dialogicité dans les 26 exposés

37. Histogramme n°4 : Taux de participation de l'enseignant dans chaque exposé
38. Secteur n° 7 : Taux de participation des participants supérieur à 50% dans l'exposé
39. Tableau n°17 : Origine des prises de parole de l'enseignant
40. Schéma C : Axe temporel de l'activité de l'exposé
41. Secteur n° 6 : Taux de réalisation de la partie (1) en monôme et en binôme
42. Tableau n°18 : Temps de réalisation des exposés monômes et binôme
43. Histogramme n°5 : présence des échanges interactifs dans l'exposé monôme et binôme
44. Tableau n°19 : Nombre des chevauchements dans les exposés
45. Secteur n°7 : Taux de chevauchement dans les exposés monômes
46. Schéma D : Interaction et construction en collaboration
47. Secteur n°8 : Taux de chevauchement dans les exposés binômes

Annexes :

Annexe n°1 : Enregistrements des exposés

Annexe n°2 : Nombre de tours de parole et taux de participation dans chacun des 26 exposés

Annexe n°3 : Tableau n°20 : Nombre de participants dans chaque exposé

Annexe n°4 : Tableau n°21 : Nombre de chevauchement des participants

Annexe n°5 : Tableau n° 22 : Taux de participation de l'enseignant dans les exposés

Annexe n°6 : Copie du plan des exposés écrits des apprenants

Annexe n°7 : Grille d'analyse des formes d'interaction en classe de L2. P 63 -64.

S.PEKAREK (1999)

Annexe n°8 : Tableau n°16 : Nombre de tour de parole dans la seconde partie de chaque exposé

ANNEXES

Transcription orthographique des exposés

Enregistrement n° 1

1] Prof votre collègue doit commencer +

2] E1 XXX

3] Prof oui donnez lui son plan

4] E1 la heu la bibliographie

5] Prof d'accord oui par exemple rayhana par quoi vous allez commencer par quoi vous allez commencer l'exposé

6] E2 pour faire un exposé il faut lire heu le livre il faut lire heu le livre il faut lire le livre + la présentation c'est nous commençons on a commencé par la bibliographie de l'auteur

7] Prof oui

8] E2 l'auteur c'est mouloud heu mouloud Feraoun le chemin qui monte le livre c'est le chemin qui monte le livre c'est le chemin qui monte ++ mouloud Feraoun c'est un écrivain hein algérien kabylien qui: qui est né en 1913 il écrit beaucoup des livre le plus part heu du genre heu du genre qui heu qui heu basé sur mouloud Feraoun et heu c'est le social + les problème social heu sociaux de kabylien ++ le livre c'est heu les chemin le chemin qui monte c'est une histoire de cœur il heu il cona le livre une première fois on sent que c'est une histoire de cœur mais quand on a ré relect\ relecture heu ce livre là ne ne prend + noter ce problème social c'est riche et les pauvre comment l'heu les riches tre\ dans le social algérien kabylien comment les riches comment comment va

9] Prof donc maintenant c'est le rôle de qui c'est à l'étudiante ?

10] E1 c'est à eux (elle montre du doigt les étudiants)

11] Prof et si y a des fautes qu'est ce que vous devez faire + vous

12] E2 corriger

13] Prof oui

14] E1 corriger

15] Prof c'est à vous de corriger donc vous devez suivre en même temps d'accord

16] E2 les princip\ heu les principaux personnages dahbia et omar heu omar c'est c'est le héros il y a une histoire d'amour entre dahbia et omar ++ c'est un hein qui va + il a ++ dans ce livre il y a une histoire d'amour entre omar et dahbia sont des cousins hein dahbia aimé omar plus heu quatre ans ou beaucoup plus mais après heu elle a connu par hein par hein par un autre homme qui la fait qui la fait des efforts pour pour gagner son amour après le deuxième c'est heu qui s'appelle mokrane il heu ++ qui + qui de dahbia et après elle reste triste et son et son amour ++ le message le message de l'auteur il faut grimper et souffler pour réaliser ton but

17] Prof bien

18] E1 la question que je me pose comment ça se fait qu'un troisième homme enfin un deuxième homme est rentré dans la vie de cette fille malgré qu'elle était amoureuse donc je veux savoir si il y'avait comment était la relation entre les deux amoureux: Les deux amoureux se sont des heu cousins mais: le troisième personne parce que dahbia et sa mère étaient des pauvres il heu il heu elle besoin de travail et mokrane c'est le fil de le patron de sa mère mais sa mère elle quitte le travail parce qu'elle elle recevez des manières mal poli de son patron c'est ça la relation entre les deux amoureux et le troisième personne

19] E3 je veux savoir quel est la signification du titre de votre roman : les chemins qui montent

20] E2 les chemins qui montent parce que les deux amoureux qui sont dahbia et omar habitaient une place qui s'appelle heu heu un no m kabilien izerga non heu (rire) je ne sais plus

21] E1 isehbel

22] E2 isehbel oui isehbel isehbel ça veut dire en français la pente les chemins qui monte ça c'est le sens qu'on a la première fois va lire ce heu ce titre le chemin qui monte ça la pente mais il y a un message après entre les lignes il faut grimper souffler pour réaliser ton but la vie c'est un chemin monté

23] Prof oui

Enregistrement n°2

1] E1 mon roman c'est sur le fils du pauvre qui est un roman autobiographique

2] Prof oui

3] E1 écrit: par mouloud feraoun+ mouloud feraoun c'est un écrivain kabilien + il est né en mille neuf cent treize heu+ dans ce roman heu+ dans son roman la heu il a: il a présenté sa vie sa vie dès dès dès son enfance heu il a il a décrit le pre\ le portrait moral et physique de tous les personnages les personnages se sont heu ses parents heu fatma et: fatma et:++ ses parents et fatma et ramdane sont heu

4] E2 la famille elle était nombreuse elle était nombreuse

5] E1 c'est: lounis heu lounis son oncle et heu et hlima son son épouse il a: sept filles heu et ramdan a quatre filles quatre filles et heu mouloud feraoun dans ce roman il s'appelle fouroulou heu fouroulou menrad c'est son c'est le surnom dans cette histoire mouloud feraoun heu heu

6] E2 les deux sœurs deux sœurs les sœurs de mouloud feraoun heu les deux tantes

7] E1 dans ce roman mouloud feraoun a présenté sa vie sa vie et les difficultés qui heu qu'il a eu

8] E2 qu'il a passé

9] E1 qu'il a passé qu'il a affronté dans heu dans sa vie

10] Prof 2 mn

11] E1 avec tous les difficultés il a insisté heu+ d'avoir: heu la profession quelle aimé

12] E2 qu'il aime

13] E1 il a insisté de continuer ses études malgré la pauvreté de ses parents et heu et on sait sais que la vie des kabyliens à l'époque à l'époque du colonialisme que les études na pas: heu que les études non pas:

14] E2 facile non pas était facile n'est pas pour tout le monde

15] E1 pour tout le monde

16] E1 et ce roman ce roman+ mouloud feraoun présenté dans ce roman la civilisation des kabyles et les: les attitudes des kabyles et l'architecture et l'architecture dans dans dans: ce+ roman ce roman heu++

17] E2 l'auteur veut exprimer heu était courageux pour avoir réalisé son rêves d'être un:

18] E1 d'être un instituteur

19] E2 d'être un instituteur malgré toute les difficultés la période de la période de: colonialisme

20] Prof d'accord

21] E3 d'après le titre il y a un: heu l'auteur veut passer un message d'après le titre je heu ce titre ce titre c'est le fils le fils du pauvre heu le fils du pauvre malgré tous les difficultés de la pauvreté il a réussi d'être un instituteur malgré qu'il est laine qu'il est laine de s heu de sa famille et tout la res\ la responsabilité tombe à lui et continue ses études d'être pour être un instituteur

22] E2 tout simplement le fils du pauvre devenait un instituteur malgré tout + le fils du pauvre

23] E3 je peux ajouter heu+ je vois que le titre heu la pauvreté c'est pas toujours le signe ou bien le symbole de la misère et:

24] E1 mais là mais là c'est la pauvreté

25] E3 mais: pas pour l'auteur la pauvreté elle donne la volante et l'espoir pour continuer: pour continu ses heu

26] E4 Ses ambitions

27] E3 réaliser son rêve

28] E5 Réaliser son rêve

29] E2 Oui bien sur

30] Prof bien d'accord merci je vous remercie

31] E3 XXX

32] E2 le but

33] E3 le but de cet roman

34] E1 le but c'est le message

35] E2 il a exprimé sa vie avec une façon d'autre il a exprimé sa vie

36] E1 son impression le message il dit

37] E2 il exprimé sa vie avec une façon d'autre mouloud feraoun c'est lui c'est heu
fouroulou menrad

38] Prof bien on arrête la

Enregistrement n° 3

1] E1 notre roman c'est le rouge et le noir de stendhal stendhal de son vrai nom c'est henri du belé a fait ses études à paris après il a: a parti à l'Italie pendant deux ans puis il a reveni à la fran à: paris puis il reparti à l'allemand avec l'ami de napoléon <E1 l'armée de napoléon> avec l'armée de napoléon le rouge et le noir veut dire le rouge c'est le sang et le noir c'est la guerre

2] E1 les personnages (s'adressons au groupe classe pour annoncer la suite)

3] E2 bon les personnages c'est c'est: julien sorel le héros madame de rénal monsieur de rénal et le: marquis

4] E2 le marquis

5] E1 le marquis

6] E3 et matilde de la mole

7] E2 et matilde de la mole pardon et maintenant on va entrer en résumé l'histoire julien sorel est le héros il était ambitieux et plein d'enthousiasme et il aimait la littérature heu jul heu napoléon était son idole ou bien son: exemple et le marquis heu c'est monsieur de la mole qui recherchait un précepteur pour ses enfants alors: julien sorel travaillait comme précepteur il est il est tombé: amoureux de sa femme madame de la mole il y avait il y avait une relation entre eux et puis et puis julien sorel travaillé comme: comme secrétaire chez le marquis il a il a fait connaissance avec sa fille matilde puis et il y a eu une histoire d'amour entre eux il a: comment dire je il a coupé sa relation avec sa relation avec madame madame de la mole et il a heu matilde voulait voulait julien sorel comme comme mari elle voulait se marier avec lui alors elle a convaincu son père de lui donner julien sorel comme mari et le jour de leur mariage madame de la mole elle a envoyé une lettre au marquis en révélant que: en révélant l'immoralité de julien alors le projet le projet s'échoue et heu le projet le projet échoue et heu: et le: julien sorel julien sorel plein de rage a a tiré deux coups de révolver sur madame de la mole il l'a il l'a tué et après il s'est il s'est montré en échappant plein de: de: il s'est rend compte qu'il était qu'il était immoral malgré malgré son son enthousiasme et son et: il était immoral il est tué par la:

8] Prof c'est bon

9] E3 madame

10] E3 qu'elle est l'adresse de l'auteur passer aux lecteurs à travers de ce roman

11] E2 pardon je ne vous ai pas entendu

12] E3 qu'elle est l'adresse l'adresse de l'auteur que l'auteur passer aux lecteurs à travers de ce roman

13] E1. E2 le message

14] E2 vous voulez savoir le message il voulait dire que que l'ambition a deux cotés le côté positif et le côté négatif le côté positif de l'ambition elle permet d'évoluer la personne evo évolue elle ne reste pas au même niveau heu le côté négatif quant la personne est immorale malgré qu'elle évolue mais il viendra le jour fêl: où elle va couler ++c'est ça

15] E4 XXX

16] E2 c'est ça c'est ça l'idée je voulais ajouter que le noir signifier la couleur de la tenue des soldats à cette époque

17] E3 quelle époque + je peux savoir quelle époque ?

18] E1. E2 Le dix huitième siècle

19] E3 Je peux savoir pourquoi il a rompu avec la dame de son patron

20] E2 parce qu'il a trahi c'est ça l'immoralité justement il était immorale c'est pour ça qu'il: qu'il n'a pas rendu compte de

21] E3 donc il était infidèle

22] E2 comment ?

23] E3 il était infidèle

24] E2 oui il était: il a trahi son il a trahi comment dire je si vous voulez c'est son chef

25] E3 donc il la fait justement pour ses intérêts

26] E2 non: il fait pas par intérêt il a aimé madame de la il a aimé madame de la mole mais quand il: quand il a évolué il a oublié son amour

27] E4 c'est madame de rénal pas madame de la mole

28] E3 je trouve ça impossible je n'ai pas compris

29] E4 c'est madame de rénal

30] E4 c'est matilde de la mole et madame de rénal et monsieur de rénal

31] E2 madame de rénal et la femme et la femme de monsieur de rénal et ma matilde de la mole c'est la fille c'est la fille du marquis

32] E4 celle qu'il a trahie

33] E2 non il a trahi madame:

34] E4 c'est monsieur de rénal

35] E2 oui il a trahi monsieur de rénal

36] E4 et madame de rénal était la femme de monsieur de rénal

37] E1 oui

38] Prof bien on arrête là avec cet exposé

Enregistrement n° 4

1] E1 donc bonjour tout le monde on n'a pas parler d'une œuvre mais a parlé d'un sujet très délicat donc c'est le harcèlement le harcèlement est peu étudié dans le monde arabe même si ça existe énormément et ça se trouve par contre il est très bien étudié dans le monde francophone par exemple heu de la part de heu la psychanalyste marie France irigoen donc le harcèlement on peut dire c'est que des torture abusif ha abusives et des humiliations il peut-être physique ou morale donc: physiques par exemple au travail au travail vu au machisme des hommes les femmes sont mal traitées elles sont traits inférieurement par rapport aux hommes donc le harcèlement morale est aussi très important tant qu'au harcèlement physique car le harcèlement moral touche la dignité et la personnalité de la personne harcelée par une autre heu nous allons aussi parler du harcèlement parental ce qui est très important car les enfants ici sont traités il y a une certain rupture entre les enfants et leurs parents vu a vi vu à l'autorité parental si il y a une autorité parental on va trouver une certaine heu une certaine relation qui n'est pas très heu très intime entre les enfants et les parents là il y a une association pour ça qui s'appelle poil de carotte que chaque enfant qui est harcelé peut contacter sur internet heu heu on peut dire aussi sur le harcèlement heu que ça se trouve dans le monde arabe en tunisie au maroc en algérie effectivement mais il n'est pas mis en question car le monde arabe s'intéresse trop aux problèmes de nutrition et de certains problèmes l'obligent à oublier ces: ce qui est très important ça c'est contrairement au monde francophone si il y a des questions

2] E3 c'est dû à quoi ?

3] E1 le harcèlement est dû à quoi on peut dire que le harcèlement est dû aux problèmes sociaux dans notre société il y a certains problèmes il y a certains par exemple le machisme des hommes donc là les hommes matchos se trouvent heu on peut dire que c'est heu un peu plus un certain complexe de supériorité ça veut dire que les femmes sont mal traitées vu à leur sexe elles sont heu on peut dire quelles sont faibles elles sont inférieures par rapport aux hommes

4] E4 est-ce que l'homme est concerné ?

5] E1 bien sûr il y a des il y a des il y a des harceleurs se sont des femmes et des hommes ils sont appelés par les chercheurs les pervers narcissiques les pervers narcissiques il y a deux mots ici pervers ça veut dire ça veut dire faire des des trucs immoraux heu dans le domaine sexuel ça c'est le perversion narcissique ça vient du mot les narcisses on c'est tous que les narcisses c'est des fleurs qui reflètent un certain égoïsme un certain de la per de la part part de cette personne la donc c'est des pervers narcissique y a d'autres noms mais

6] E3 le racisme on peut dire quand la personne est agressée harcelée sexuellement je ne sais pas quoi ou moralement parce qu'elle a: c'est du racisme

7] E1 oui le harcèlement morale ça est du racisme sur heu parce que ça touche on a dit que ça touche la personnalité et la dignité d'une la personne si par exemple cette personne est d'une couleur différente donc elle peut être harcelée ce heu d'une façon répétée qui peut

8] E3 donc que peut-on faire pour éviter ce genre de d'harcèlement?

9] E1 il faut d'abord étudier ce: ce grave problème il faut d'abord trouver

10] E3 mais c'est dû aussi à la personne la personne agressée puis qu'il y a une autre personne qui agresse c'est la personne elle-même elle n'est pas bien

11] E1 bien sûr

12] E3 normalement c'est la personne qui veut agresser c'est elle qui doit voir un psychiatre je n sais pas quoi

13] E1 la personne qui agresse ou qui harcèle elle est elle est déjà malade elle n'est pas dans une état normal et elle peut rendre la personne harcelé <E3 c'est dû à des problèmes bien sûr> malade plus tard <E3 c'est dû à des problèmes> bien sûr il y a certains problèmes

14] E3 psychique ou je n sais pas des complexes

14] E1 voilà comme le complexe oui on peut dire que le complexe mène au harcèlement

15] E3 mais l'association que tu que tu viens de parler elle n'existe que sur internet

E1 ah je ne sais pas je sais je sais quelle existe sur internet parce que quand j'ai fait la recherche j'ai trouvé le site et tout donc ça existe sur internet

16] E3 c'est français c'est français

17] E1 oui bien sûr poil de carotte c'est une association française française

18] E3 et dans les pays arabes on peut parler normalement on doit faire des associations pour montrer que ça existe ce genre de trucs?

19] E1 mais justement le monde arabe ne fait pas d'effort

20] E3 parce que je trouve que dans le monde arabe c'est tabou on ne peut pas parler de ce genre de problèmes <E1 voilà > parce qu'il y a des relations entre père et fille où: frère et sœur qui sont déjà: harcelés heu le: frère harcèle sa sœur le: père harcèle sa fille déjà ce genre de problème existent dans la société mais la fille elle ne peut pas parler à sa mère et lui dire que son père la harcèle c'est tabou normalement

21] E1 normalement oui

22] E4 donc +++ j'ai une remarque ici j'ai remarqué il parle il il parle de harcèlement sexuel ce que j'ai remarqué mais le harcèlement ne concerne pas seulement ce domaine il est moral il est il il concerne la force mais pas seulement le domaine sexuel

23] E1 oui normalement parce que j'ai dit que le harcèlement verbal aussi une grande importance et influence ça influence tout comme le harcèlement physique et sexuel effectivement

24] E4 dans votre recherche vous avez vous avez basé sur le harcèlement sexuel?

25] E1 parce que oui sur le harcèlement sexuel un peu plus ça existe énormément dans les usines dans les endroits où travail les femmes et les hommes en même temps

26] E3 mais mais harceler ça veut dire agresser et exploiter une personne <E1voilà> car quand on exploite et harcèle une personne elle est sous la laïcité il y a la laïcité des femmes il y a des des des auteurs des femmes qui écrivent ce genre d'articles ce genre de romans sur l'harcèlement mais peu de gens lise malheureusement ce genre de œuvre et on conseil toute personne normalement toute personne tout homme toute femme de lire se sent mal au fond d'elle et elle ne peut pas s'exprimer c'est ça le complexe

27] Prof d'accord

Enregistrement n°5

1] E1 de la loee plus auteur louis ferdinand celine le réel nom louis ferdinand indestouch plus connu plus connu sous seul nom sous seul nom plus louis ferdinand celine le prénom de sa grande mère c'est un écrivain c'est un écrivain et médecin médecin français né en vingt sept mai milles neuf cent quatorze à courbevoir en france heu il est engagé comme un collaborateur dans l'armée française en mille neuf cent mille neuf cent seize heu mille neuf cent dix-sept heu il est issu dans une famille dans une famille désargenté == noble et désargenté son père son père employé d'assurance est et sa mère commerçante commerçante en dans dentelle en dentelle sa famille l'envoie étudier français heu anglais en angleterre et allemande en Allemagne mille neuf cent neuf il prépara s heu le baccalauréat en mille neuf cent vingt mille neuf cent dix-neuf et sa thèse sa thèse de doctorat en mille neuf cent vingt sur le l'œuvre le l'œuvre la vie et l'œuvre d'Ernest Hemingway un médecin juif il est meurt en mille neuf cent soixante et un heu les personnages les personnages dans ce roman heu sont bardamu c'est l'auteur lui même parce que est un: autobiographie moli moli et sofie robinson heu la vielle dame une vielle dame madame monroui docteur bariton et: moli imesu heu on va passer donc au résumé premièrement bardemu c'est un c'est un jeune rebelle qui ère l'aventure mais cet homme devient l'absurdité il perdit son enthousiasme vite son enthousiasme il perdit vite son enthousiasme après ça il fit une connaissance avec une jeune réserviste nommé robinson et: et: et: ils décident de s'enfuirent après ça mais leur tentative échoue mais leur tentative échoue après ça il tombe malade il quitte la France il fit la connaissance de lola une mesi et: et: après ça il quitte l'afrique il quitte l'afrique et: il tombe malade il tombe malade == et: il participe dans leur ami dans: pour tuer une vielle dame une vielle dame après ça heu il devient il quitte la médecine il devient le directeur dans un: dans un établissement psychiatrique psychiatrique le directeur le directeur de cet établissement c'est le docteur bariton c'est le docteur bariton ne sombre sa il sombre dans la folie il quitte la direction de cette clinique à son ami bardamu après ça il:+ après ça il: oui

2] E2 j'ai trois questions quelle est l'époque de de ce roman le titre de ce roman et le message de l'auteur ?

3] E1 le titre de ce roman voyage au bout de nuit

4] E2 pardon

5] G/C voyage au bout de la nuit

6] E1 Euh l'époque heu 19^{ème} siècle 20^{ème} siècle et le message de cet roman c'est autobiographique c'est une autobiographie l'auteur l'auteur appar\ apparaître sans sans situation entre l'occupation

7] E3 Quelle est la signification de ce titre voyage au bout de la nuit ?

8] E1 Voyage c'est un: c'est un champ XXX parce que cet roman est un autobiographie autobiographie en ++ ça il y a un notion de spatialité et de: temporalité l'armée signifie la difficulté la difficulté heu de de cette époque sa sous l'occupation et voyage au bout de la nuit signifie l'inconnu futur

9] Prof d'accord

Enregistrement n° 6

1] E1 mon exposé c'est les âmes mortes de nicolas gogol on commence par la bibliographie de nicolas gogol

2] E2 c'est un écrivain ukrainien né le mille huit cent le huit mars mille huit cent neuf mille huit cent cinquante deux + mille huit cent neuf il a: il est le petit: le petit frère d'une famille de huit sœurs huit sœurs heu à cause de ce problème il avait un choc quand il est devant une femme il est: il termine ses études à moscou heu il termine ses études à moscou heu il a commencé à écrire en mille mille neuf cent en mille neuf cent quatorze il avait beaucoup de livres le plus principe de ses: de ses livres c'est le:

3] E1 il écrit plusieurs livres heu et des romans par exemple tarasbolva heu le reviso heu un matinée des soirs d'un homme d'action et en mille neuf cent quarante deux il écrit les âmes mortes et les âmes mortes c'est une histoire d'escroquerie heu le moral ici n'a aucun sens spirituel c'est un terme administratif qui désigne les serfs et: les serfs se sont des paysans qui sont indépendants d'un d'un seigneur heu on peut dire se sont des esclaves se sont des esclaves heu les personnages il y a le héros c'est pavan ivanovich tchetchecov heu et heu et les personnages secondaires il y a: ce sont des: des propriétaires terrains manelov heu zobakiovich heu mozadref et pluchki heu le sujet du roman c'est un s'agissait d'une histoire véridique d'un escroc qui lave les prophéties et l'intervalle entre deux recensements mille huit cent quinze et: mille huit cent trente cinq pour acheter des serfs ou bien des paysans à bas prix qui sont qui sont en réalité se sont morts mais dans les papiers et dans les listes des recensement heu heu ils sont restés considérés comme des vivants donc: donc le héros fait donc le héros fait un long voyage et visites des propriétaires terrains et à chacun d'entre eux il exprime son désir d'acheter des serfs mais qui sont morts heu les réactions des propriétaires se sont différents mais pour pour qu'ils gagnent de l'argent ils acceptent ils acceptent heu le la demande de: de l'héros puis les achats de tchetchecov deviennent les sujets des entretiens de la ville qui ruine et pour décider si il fallait considérer le héros comme un suspect et le jeter le jeter en prison quand le héros entendit ces nouvelles il + quand le héros entendit ces nouvelles il prend la fuite vers une autre ville et trouver d'autres fonctionnaires qui veulent aider le héros pour acheter des terres réelles mais veut toujours gagner beaucoup d'argent le plus vite possible donc il: veut commencer la même affaire des âmes mortes mais cette fois il était arrêté premièrement grâce heu à: la même affaire les âmes mortes et parce que aussi il fait un faux testament

- 4] E3 d'après ce que j'ai compris c'est une histoire qui parle de conflit de trafic je veux savoir votre opinion à vous quelle est votre opinion concernant l'histoire?
- 5] E2 mon opinion c'est que je suis d'accord avec l'auteur parce qu'il parce que parce qu'il nous adresse que heu la meilleur procédé pour gagner de l'argent c'est le travail et une autre procédé c'est: toujours pas bon
- 6] E4 justement il y a juste une expression que je n'ai pas très bien compris heu quand vous avez dit quand heu vous avez parlé de la bibliographie de l'auteur qu'il a un certain choque devant les femmes donc on aimerai bien comprendre si est ce que l'auteur était un aphrodisiaque ou c'est parce que il a été trahi ou bien rusé par une femme et déjà heu cette expression n'a rien avoir avec l'histoire parce que l'histoire parle d'un escroc et pas d'une femme
- 7] E2 pour cette question le seul choque qu'il avait que l'auteur il il avait c'est parce qu'il est le seul fils dans une famille fa: de huit huit sœurs c'est ça le: c'est pour ça qu'il a un choque devant les femmes
- 8] E5 mais quelle est la relation entre: le choque et l'auteur et l'auteur ?
- 9] E4 non ça veut on n'a pas on n'a pas touché ce choque dans l'ensemble de l'histoire
- 10] E1 non
- 11] E4 il n'y a pas de relation
- 12] E1 je n'ai pas dit ça pour l'histoire c'est juste pour la biographie de l'auteur
- 13] E4 il n'y a pas de relation entre heu il n'y a pas de relation entre le titre ou bien entre:
- 14] E1 de chose de l'auteur
- 15] E6 quel est le but de à travers ce exposé et si vous avez fait des recherche heu à 16 l'existence de de ce: de cette action dans le monde arabe ?
- 16] E1 dans le monde arabe n'ai pas j'ai pas trouvé une action: exemple mais: heu cette histoire est passé en russe (pour dire russie) heu où il y a il y'avait des heu esclaves parce que dans le monde arabe il n'y a pas beaucoup d'esclavage= exploitation=
- 17] Prof d'accord

Enregistrement n°7

1] E1 mon exposé a été la porte étroite d'andré gide andré gide naît en mille neuf cent quatre vingt: soixante neuf à paris il reçoit une éducation périclit== il perd son père à l'âge de == + en mille huit cent heu mille neuf cent quarante sept il reçoit une autre prix de littérature son roman son roman est un roman autobiographie parce qu'il ++ parce qu'il il parle dans sa vie avec+ est un roman autobiographique parce qu'il raconte l'histoire d'andré gide avec sa amoureuse madeleine et dans ce roman il y a d'autres principaux personnages gérôme and heu et alisa gérôme ressemble ici andré gide et alisa ressemble ici à madeleine + cette histoire signe: l'amour impossible + +

2] Prof avez vous des questions ?

3] E2 la signification du titre

4] E1 la porte étroite signifie que alisa n'a pas laissé le choix pour gérôme c'est pour ça

5] E2 où se passe la cène de cette histoire ?

6] E1 quoi ?

7] E2 où se passe la cène de cette histoire ?

8] E1 à paris

9] E3 quelle est la relation entre le titre et le: ce roman ?

10] E1 alisa alisa: gérôme se sont d heu les deux des amoureux et alisa choisit la purine britannisme et laisser gèrôme + c'est: pour ça pour gérôme c'est un porte étroite

Enregistrement n°8

1] E1 andré gide c'est un écrivain français né le vingt deux novembre mille huit cent soixante neuf à paris heu son père: paul gide protestant d'origine hum d'origine et sa femme juliette rendos protestante et d'origine riche appartient à la riche bourgeoisie d'XXX mille huit cent soixante seize première leçon de piano mille huit cent soixante + neuf application de cahier de andré walter le le trente mai le trente mai de sa XXX mille neuf cent mille neuf cent vingt trois la naissance de catherine sa fille mille neuf cent quarante trois il s'installe à alger et voyager à tunisie et à alger heu mille neuf cent quarante sept il reçoit de prix nobel

2] E2 cette histoire se passe au joura en suisse heu heu le pasteur qui était le héros de cette histoire re\ reçoit une fille aveugle et au ==naissance il il ramène à son avec sa famille et elle vivre avec avec sa famille après le le pasteur aperçoit que cette fille aveugle peut: que la société de cette fille aveugle est opérable et elle et elle et elle fait l'opération après l'opération elle a elle a elle a la société de cette elle revient vi mais quand elle est aveugle le pasteur aimait cette: cette fille parce qu'elle parce qu'elle est très jolie mais il ne donne pas son nom et c'est arrêté au stylo elle donne le nom de se de son: de son fils adoptif après l'opération aperçoit qu'elle aimait le père sous le nom de son fils heu donc elle ne peut pas épouser ni le père ni le fils et elle se tue parce qu'elle

3] Prof des questions ?

4] E3 quelle est le but obtenu dans cette histoire le but

5] E2 le but

6] E3 le but

7] E2 le but de cette histoire ?

8] E3 oui

9] E3 il faut pas cacher ton ta ton caractère il faut fassiez la vie physiquement parce que ce pasteur ne peut pas épouser à cause de la puritanisme donc mais elle ne peut pas il ne peut pas supporter c cette réalité elle aimer cette fille si sous le nom de son fils

10] E4 quelle est la relation entre le titre la symphonie pastorale et le roman ?

11] E2 à vie de ce pasteur changeait comme la symphonie changeait de mélodie la vie de ce pasteur changeait

12] E5 qu'est ce qu'on peut retenir de cette histoire ?

13] E2 cette histoire il faut fassiez la réalité

Enregistrement n°9

1] E1 boule de suif de: de maupassant heu maupassant est un écrivain français heu pays de ++ et emile zola il a marqué la littérature française par ses ses romans boule de suif est: représente une femme prostitué heu elle surnommait boule de suif à cause de son poids heu + le résumé de l'exposé il y a des voyageurs bourge bourgeois et une seule femme elle s'appelle elisabeth re\ reçu++

2] Prof d'accord

3] E2 que veut dire boule de suif ?

4] E1 quoi ?

5] E2 que veut dire boule de suif ?

6] E1 boule de suif est une femme prostitué elle surnommée comme ça parce qu'elle grosse

7] E3 je peux savoir le message ou: ou bien le but de cette histoire ?

8] E1 heu cette femme elle a elle a sacrifié parce qu'elle la seule femme la seule jeune femme dans ce groupe heu heu il y a dix jeunes hommes et cette femme

9] E4 a-t-elle ses raisons pour faire de la prostitution ?

10] E1 quoi ?

11] E4 a-t-elle ses raisons pour faire de la prostitution ?

12] E1 (silence)

(bruit à l'extérieur de la salle)

13] E5 ++ il s'agit ou bien:

- 14] E1 non: + ils ils aiment de partager cette femme
- 15] E4 quel âge elle a+ la dame elle n'est pas mariée ?
- 16] E1 non
- 17] E4 quelle âge elle ?
- 18] E1 vingt cinq ans:
- 19] E4 donc elle doit avoir ses raisons
- 20] E6 elle on a dit que elle a sacrifié peut-on appeler la prostitution un sacrifice ?
- 21] E1 ça se peut ça se peut

Enregistrement n° 10

1] E1 son vrai nom jean: henry belley heu stendhal c'est un pseudonyme il utilise ce pseudonyme dans la littérature il a écrit il a deux c'est un romancier mouvement réaliste il a deux romans qui sont connu heu la chartreuse de parme et le rouge et le noir heu le rouge et le noir c'est un: c'est un roman heu les caractères sont: madame de la mole monsieur de la mole heu madame de rénal monsieur de rénal et: et: julien sorel le héros de ce roman heu julien sorel c'est un: c'est un jeune il a dix neuf ans il c'est un fils d'un charpentier breton c'est un pauvre il rêve d'être heu riche d'être riche c'est un séminariste heu le curé de son village il envisage il envisage heu le maire de son village lui offre un travail il a offre comme précepteur pour ses enfants heu et: tombe amoureux de sa femme il a trahi monsieur de rénal heu après: quand monsieur de rénal il a connu: qu'est ce qu'il a fait julien sorel il a: il a affronté: julien sorel il il la lui a demandé de quitter le village julien il part il part à: à: à une autre ville il il + il ren/ il rencontre un homme qui est riche marquise de la mole il il devient son secrétaire il a/ il a marié sa fille heu quand: quand il a il a décidé de marier sa fille madame de renal elle a envoyé une lettre à monsieur de re à monsieur la mole qui lui dit que julien sorel c'est un: c'est un: + c'est un homme qui est immoral il cherche que l'argent alors mons alors julien sorel prend son revolver il la tue madame de renal stendhal pour nous montrer ++ de: dix neufème siècle et nous montre que les femmes sont: les femmes sont: n'étaient pas fidèles et le rouge signifie le sang du crime et les couleurs des habits des soldats et le noir le deuil du crime et les couleurs des habits des séminaristes

2] E2 quelles sont les causes que: qui pousse l'auteur à écrire ?

3] E1 le message ?

4] E2 oui

5] E1 au dix neufème siècle la pauvreté la révolution

6] Prof y a-t-il d'autres questions ?

Enregistrement n° 11

Endommagé

Enregistrement n° 12

Endommagé

1] E1 mon roman c'est à: mouloud maamri la colline oubliée mouloud maamri est un écrivain kabilien heu il est né en kabylie heu il est né le vingt huit décembre mille neuf cent dix sept heu pendant: la période de colonialisme en algérie il a essayé de faire passer plusieurs: plusieurs: problèmes il a choisis: un village au bord de kabylie ce village était habité par plusieurs: plusieurs familles bon mon roman: dans mon roman il y a plusieurs: plusieurs histoires il a enchaîner une histoire à une autre pour: pour me faire passer j'ai choisis une histoire de: de brahim et secourra c'est les personnages principaux dans cette histoire secourra était: était marié à brahim et la mère de brahim a créé plusieurs problèmes de faire partager ce couple parce qu'ils n'ont pas d'enfant et

Enregistrement n° 13

1] E1 XXX d'un écrivain français qui s'appelle mile Zola heu =je suis enrhumée= emile zola il est né en: il est né en: je veux présenter un livre d'un/ d'un écrivain français qui s'appelle: emile zola le livre de nana emile zola c'est un écrivain d'origine italien il né au paris en: mille huit cent en: mille huit cent vingt quatre le deux avril mille huit cent vingt quatre emile zola ce + c'est un ++ en français à cause de: sa difficulté en français il a il est échoué deux fois: il a raté son bac heu il a écrit plusieurs œuvres parmi ses œuvres nana en mille huit cent quatre vingt heu la terre en mille huit cent quatre vingt sept heu + nana et plusieurs jeunes qui ont fréquenté nana heu nana c'est une pauvre fille heu elle a dix huit ans c'est une comédienne elle joue pas bien le théâtre mais à cause de: sa beauté heu à cause de sa beauté elle était à cause de sa beauté elle était elle était heu + + nana ce c'est une fille pauvre elle avait un petit garçon heu c'est une: c'est une prostitué elle était heu elle a fréquenté beaucoup de: beaucoup de: beaucoup des archi milliardaires quand elle sorte avec ces hommes là ces hommes là + il font des fortune ++

2] Prof(s'adresse au reste de la salle) et donc quelle genres de remarques aussi qu'est ce qu'elle aurait pu ajouter°

3] E2 l'histoire

4] Prof exactement oui

5] E2 il y a il y a

6] Prof les événements qui manquent

7] E2 il y a une description

8] E1 il n'y a pas d'événement

9] Prof si si quoi d'autre quoi d'autre de quoi on peut parler qu'est ce qui manque aussi?
++ à votre place + vous l'avez fait avec

10] E1 avec amor

11] Prof d'accord

Enregistrement n° 14

1] E1 bonjour à tous je veux présenter un roman de: louis ferdinand celine

2] Prof oui c'est bon

3] E1 cet roman est un: le voyage au bout de la nuit il raconte il est né le vingt sept mai mille neuf cent mille huit cent quatre vingt quatorze heu il raconte dans cet roman une histoire d'une: une histoire et une souffrance d'une: d'un homme heu heu cet roman il: contient plusieurs parties la première partie heu cet homme il s'appelle bardamu il: participé dans gue/ dans un guerre mondiale il retrouvai les souffrances heu deuxième partie il: il travail il voyage dans: en afrique heu après\ en paris il est: introduit dans le: d'un groupe musical après heu il travailler comme un médecine et un directeur: de l'hôpital heu les personnages c'est bardamu inruine et: bardamu et son ami et inruine

4] Prof bien c'est à vous de poser des questions maintenant

(il s'adresse au groupe- classe)

5] E2 quelle est l'idée principale que: que l'auteur veux la poser ?

6] E1 heu il explique dans une histoire les souffrances heu dans la vie de bardamu

Enregistrement n°15

1] E1 je vous présente: le roman germinale de emile zola qu'elle a déjà présenté ma copine il est né en mille huit cent quarante et décédé en mille neuf cent deux euh les personnages sont: et etienne et maho catherine et chaval ce roman parle de: de ce je une etienne c'est un chômeur il travaille au le nord de de la france dans la mine là où il a:heu il a: tombé amoureux de catherine catherine c'est la fille de: de maho c'est l'employeur + et chaval et chaval c'est aussi l'amant de: catherine les deux heu les deux sont: amants catherine mais catherine c'est la maîtresse de: de chaval

(silence)

2] Prof oui

3] E1 et dans la mine et dans la mine heu ils ont fait: ils avaient des problèmes ont fait une grande grève dura cinquante six jours problème de: de salaire ils ont battu pour leur droit pour: évaluer leur salaire

4] Prof bien avez-vous des questions ?

5] E2 ça veut dire quoi germinale ?

6] E1 germinale c'est: c'est un geste de mine c'est le c'est un geste de mine des gens qui: qui travaillent dans la mine

7] Prof est ce que c'est le cas ? + est ce que c'est le cas° + est ce que c'est des gens qui travaillent dans la mine ? que veut dire germinale

8] E1 germinale c'est une plante

9] Prof et alors c'est ce qu'elle veut+ entendre + donc c'est une:

10] E1 c'est une plante

11] Prof c'est ça quoi d'autre° quoi d'autre ?

12] E1 mais elle a un autre sens c'est un geste de mine mine c'est: c'est là où on travail

13] Prof d'accord bien =aux étudiants= d'autre questions ?

Enregistrement n°16

1] E1 mon exposé le procès joseph France kafka a né en mille huit cent quatre vingt trois à prag capital de tchécoslovaque heu il est de de confession juif expression allemande il crée le procès en mille neuf cent vingt quatre + france france est un: non joseph ka c'est le héros est un employé dans une banque vivant dans une pension il est arrêté par deux: mystérieux agents pour un: un crime non précise + il interroge les agents mais il n'obtient aucune réponse il accepte tous les convocations devant le tribunal+ il+ il laisse mener par ces bourreaux heu tout en sachant qu'il est innocente pour oublier l'enfer qu'il a vécu qu'il a vécu au paravent à être exécuté

2] Prof c'est bon

3] E1 oui

4] Prof d'accord bien + morah morah

5] E1 madame je

6] Prof oui

7] E1 heu le procès est un roman d'écrivain tchèque il relate les mésaventures de france ka qui l'était qui réveille au matin et arrêté et de il n'a aucune idée pourquoi + et le but de ce roman l'auteur écrit ce roman pour dénoncer la persécution et l'humanité et l'absence de la liberté de l'homme heu en face la jus la loi et la justice de son époque

8] Prof merci bon y a-t-il des questions à ce propos ? y a-t-il des questions ?

9] E2 arrêté par: la police sans aucune raison

10] Prof sans aucune raison et pour quelle raison on lui a fait le prozès le procès ?

11] E2 je pense pour: se défendre

12] Prof se défendre là sans aucune raison c'est bon

Enregistrement n° 17

1] Prof bien présentez vous présentez votre travail vas-y

2] E1 je présente: <Prof arrêtez de faire du bruit > l'étranger

3] Prof oui lève la voix

4] E1 je présente l'étranger l'écrivain d'alberte camus

5] Prof albert camus oui <bruit> + oui encore

6] E1 ma personnage de texte c'est marie XXX <bruit>

7] Prof oui +++ vous n'avez rien dit vous avez parlé de l'étranger des personnages maintenant <E1: oui>développer encore plus des événements

8] E1: XXX l'étranger est un XXX <bruit> qui vit à alger XXX (silence)

9] Prof: avez-vous des questions ? là aidez le par des questions

10] E2 XXX rien

11] Prof oui reprenez donc si vous avez pas compris quelque chose il faut lui posez la question

12] E2 quelle est exactement l'histoire ?

13] Prof quelle est exactement l'histoire ? C'est quoi ? <E2: l'étranger > vas-y répond

14] E2 le titre la définition du titre

15] E1 le titre l'étranger

16] E2 qu'est ce que ça veut dire l'étranger ?

17] Prof quelle est la relation avec l'histoire ?

(bruit)

18] E1 la relation + albert: + XXX

19] Prof d'accord <le Prof s'adresse à E2 oui vas-y>

20] E2 quel est le but ?

21] E1 makench <en arabe il n'y a pas de > le but

22] Prof quel est le but ? oui

23] E1 le but + <rire de E2> XXX

24] E3 qui est ce étranger ?

25] E1 XXX

26] Prof c'est quoi ? oui vas-y

27] E1 XXX

28] E2 qui n'est pas de ce lieu

29] Prof il n'est pas de+ < E2 ce lieu> donc qui est l'étranger ici dans l'histoire ?

30] E1 alberte alberte camus

31] Prof est ce que c'est albert camus

32] Es non: non: <bruit > <E2 il raconte l'histoire>

33] Prof non c'est albert camus qui raconte l'histoire et donc

34] E1 morsi morsi + morsi <Prof oui > morsi morsi <Prof oui > morsi c'est le: l'étranger

35] Prof mor/ meurceau d'accord et encore pourquoi c'est un étranger ?

(Silence)

Enregistrement n° 18

1] Prof votre collègue vient de nous parler de l'étranger on a déjà fait l'étranger d'accord c'est quoi l'étranger pour vous ?

2] E1 quelqu'un qui est loin de son pays <Prof lève la voix> quelqu'un qui est loin de son pays natal

3] Prof oui et donc la relation avec l'œuvre comment ça/ comment vous pouvez définir + l'étranger ?

4] E1 (silence) je ne sais pas

5] Prof qui peut nous définir ce terme l'étranger ?

6] E2 il parle de quelqu'un qui est <Prof oui> loin de son pays

7] Prof reprend

8] E3 loin de son pays

9] Prof quoi d'autre ?

10] E4 être heu l'étranger c'est être en dehors de son pays

11] E2 dans un autre pays

12] E5 la souffrance

13] Prof oui

14] E6 la souffrance

15] Es la souffrance

16] E7 l'étranger c'est: c'est une personne qui la/ qui vit dans cette vie dans la marge XXX <Prof marginalisé > non pas: margi/ marginalisé <Prof oui > c'est c'est c'est une personne qui ne l'a vécu sa vie dans la marge <E2 XXX>qui n'avait pas : essayé pour: faire de son existence mais: il doit battre pour la vie:

17] Prof d'accord oui bouzid oui quoi d'autre ? + <E3 madame> oui vas-y

18] E3 l'étranger qui quittait qui quitte son pays <Prof qui quitte son pays oui> son vrai pays

19] E8 madame d'être étranger d'être loin de votre pays votre traditionnel et de votre religion

20] Prof d'accord et maintenant faites le lien avec l'œuvre qu'il vient de raconter l'œuvre qu'il vient de citer

21] E8 il raconte l'histoire d'un d'un: citoyen qui quitte son pays et trouve soi-même dans notre situation

22] E2 il parle de quelqu'un qui: qui mène une vie misère misérable hors de son pays

23] Prof hors de son pays est ce que c'est ça ?

24] E3 peut être pour chercher un travail ou bien pour: à cause d'un métier

25] Prof la voix s'il te plaît

26] E1 les personnages heu il y a: secourra le nom de jeune fille XXX la femme de+ heu+ la femme de: de brahim secourra la femme de brahim heu et aezi la femme de neddor heu i y a melha la belle-mère de aezi heu mokrane le père de: le père de neddor

27] Prof ça y est ? + terminez ?

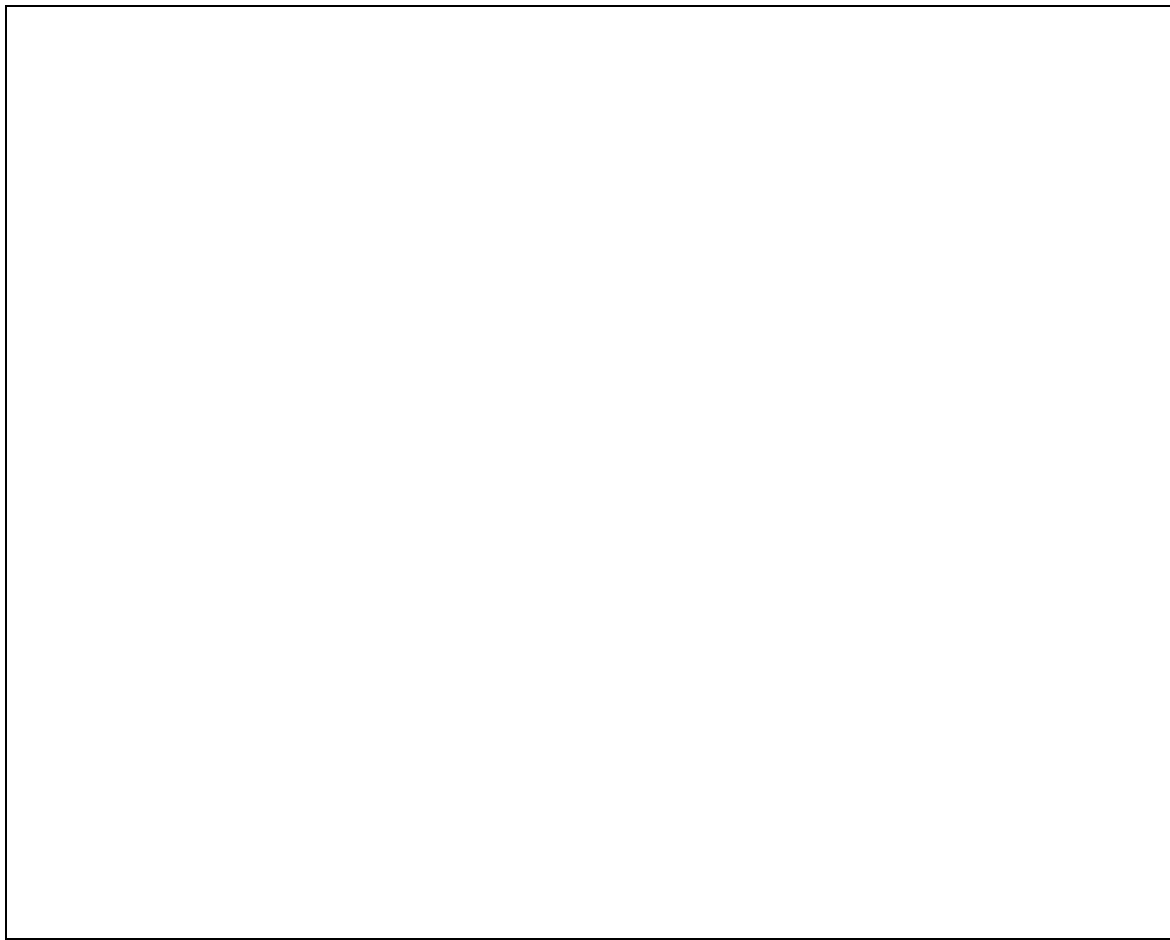
28] E1 heu l'histoire de la colline oubliée se passe: en kabylie c'est une histoire réelle réelle de: mouloud maamri heu il introduit son pays natal heu la souffrance vi: durant la guerre heu + la + la pau/ le malaise heu durant la guerre heu il y a plusieurs + il y a plusieurs événements dans le roman heu parmi heu leur tradition heu il croit au saint + il aime avoir les garçons il fait des: comme une gran/ comme une grande fête d'avoir un: garçon <silence>

29] E8 XXX

30] Prof vas-y

31] E8 quelle est la relation entre l'écrivain et: le titre de son roman

32] E1 il introduit son pays durant la guerre mon/ heu la gue/ heu la guerre d'algérie heu son pays la/ + XXX la misère l'indigence



Enregistrement n° 19

1] E1 roman de stendhal le rouge et le noir stendhal c'est: c'est: de/ de son/ de son vrai nom henry baylé henry beylé né le vingt trois janvier mille sept cent quatre vingt trois heu au XXX heu et prendra le nom de stendhal en littérature heu à choisir de: à choisir: en hommage à jean jacques jean jaque XXX kelman qui est le fondateur: le fondateur le fondateur de: l'archéo/ l'archéologie moderne heu qui est né: au: à: stendhal en allemand <Prof: allemagne > heu allemagne il: il entre dans le: dans l'école centrale de de grenoble après ca il part il part à paris pour passer le concours de de: l'école: polytechnique en en mille huit cent: en mille huit cent il s'engageait il s'engageait dans l'armée dans l'armée: dans l'armée XXX de napole/ de napoléon après ca il participait aux guerres de: aux guerres de: de révolution et il: il mort il mort le vin/ vingt trois mars mille huit cent quarante deux heu d'une attaque cardiaque <Prof: d'une attaque cardiaque bien > heu

2] Prof donc maintenant personnages et résumé

3] E1 les personnages: julien sorel heu le hé/ le héros heu madame de rénal matilde de: matilde de la moule marquise de la moule heu l'abbé XXX l'abbé pierre heu monsieur de rénal heu + julien est un est un jeu/ jeu/ jeune homme heu qui est qui est âgé dix neuf ans heu il est: il est le fils d'une d'un: d'un: charpentier charpen/ charpentier il: il est tombé amoureux du/ d'une d'une femme marier qui s'appelle: madame de rénal heu la femme de: la femme de monsieur de rénal le: le <bruit> + tombé amoureux de madame de rénal après ça monsieur de rénal il connaît la relation de sa femme avec:

avec julien heu madame de rénal obligeait: obligeait: julien de quitter virière XXX
après ça il: il: arrêter dans julien il est arrêté dans une auberge auberge à séminaire

4] Prof allez c'est bon

Enregistrement n°20

1] Prof vas-y

2] E1 je vais: vous présenter un roman de: jules vallés heu l'enfant heu jules vallés né en pays vallés le onze juin mille huit cent trente deux il est: un journaliste écrivain et un homme politique français heu fondateur du journal le cris du peuple heu+ heu vallés: à eu une enfance heu malheureuse il: + il se réfugia à londres où il vécut misérablement en exil pendant neuf ans+ les personnage sont: jacques vel/ veltra et ses parents heu jacques il vit avec ses parents sa mère: est une paysanne heu il pense qu'il ne faut pas gêner les enfants c'est pour cela qu'elle souhaite qu'elle souhaite jacques quotidiennement son père: est un professeur il travaille à l'école: de jacques <Prof:oui > cependant ses oncles ses oncles et ses tantes sont plus sympathiques que ses parents + en dehors du foyer jacques heu jacques subit des punitions heu ses professeurs sont: affreux avec lui + il est: il est souvent punit heu parce que: son père est professeur alors alors il doit montrer: l'exemple à ses camarades +heu + heu heu à la maison sa mère: était aussi dure avec lui heu la famille connaît un drame l'infidélité du père à provoque un déménagement vers XXX jaques: a quitté ses études parce qu'il parce qu'il a échoué dans son bac

3] Prof : d'accord

Enregistrement n° 21

1] E1 présenter le roman de heu de le bachelier de: de: jules vallés jules vallés naît en mille huit cent trente deux à nantes heu il vit un enfance malheureuse heu marquée par la pauvreté entre un père instituteur et une mère: possessif et violente il devient un: il devient un révolte contre l'injustice alors il prend part: dans dans les: manifestations < manifestation en anglais> manifestas/ < manifestation en anglais> (rire) < Ex manifestation> manifestation heu revo/ revolu/ révolution <révolution en anglais > (rire) révolution heu et après rater son <baccalauréat en anglais> < Es baccalauréat en anglais rire> jules vallés madame: je suis désolé pour <prof attendez deux secondes> après rater son baccalauréat heu <Prof chut> jules vallés mène à paris mène à paris heu et il participe à la manifestation de de ce: contre l'injustice heu et il a été impri/ emprisonné plusieurs fois heu et et il est condamné à mort mais il est exilé à londres où il vit dans la misère heu jules vallee mort en mille huit cent quatre vingt cinq heu épuisé par le diabète heu le bachelier c'est heu après un échec au baccalauréat heu jacques vingra mène heu mène à paris mène à paris heu et: et il participe et il participe dans: il participe contre l'injustice heu + après il il assistait un cours de michelé heu après ça ce cours est supprimé heu par le pouvoir heu+ heu+ heu+ ses parents sont di/ divorcées heu après il gagne un héritage heu heu qu'il: heu et il revient de: revient à paris le but de ce roman est: est: pour est contre l'injustice et < Prof arrêtez> dans le dixième siècle <Prof oui> et: jacques veltra prépare un combat contre napoléon <Prof oui> mais il est échoué

2] Prof : d'accord

Enregistrement n° 22

1] El bonjour tristesse <Prof oui> de françoise sagan qui parle d'une histoire heu familiale qui: <Prof levez la voix s'il vous plait > cette cette: histoire les personnages de cette histoire c'est cecil c'est une: jeune fille à l'âge de dix huit ans et: Creil c'est un ami de heu de vacance qu'il: à l'âge de vingt/ vingt un c'est un jeune: étudiant et: rebond c'est le père de cecil à l'âge de quarante ans et elsa c'est c'est la maîtresse de: remond et: anne XXX qui était: la femme de qui se épouse remond <Prof oui> heu l'histoire heu cecil à l'âge de dix sept ans elle partant avec son père au sud de la france avec sa maîtresse elsa et: et: cecil elle: aime pas: heu anne XXX parce que: était très: une femme séduisant qui était: attiré toujours remond et: elle fait un plan pour partager: heu pour deviser: remond et elsa/ cecil et: anne larzon < Prof d'accord> elle fait un plan: elle parlait avec ce/ ceril pour: heu pour: sortir ensemble et qui pour jalouer remond avec elsa (bruit à l'extérieur de la salle) pour: jalouer remond qui: elle fait un plan pour partager anne à: à remond elle fait: + elles sortent ensemble et: remond vu elsa avec cette jeune fille jeune: ceril (bruit à l'extérieur de la salle) <Prof alors vite fait parce qu'il reste une minute> et anne sorti et elle fait un accident elle était morte et cecil

2] Prof c'est bon

(il s'adresse à l'exposant pour voir si c'est tout ce qu'il a à dire)

--

Enregistrement n°23

1] E1 on va présenter un amour de swan ah de marcel proust marcel proust c'est un écrivain français il est né à en mille huit cent soixante et onze à paris au moment de la reconstruction et le développement moderne du paris ha il a: il a été XXX étudier dans une école privée ha il a écrit ses premiers œuvres en mille neuf cent en mille neuf cent dix neuf il était refusé par les éditeurs après il passa inaperçu heu proust affaiblit par des maladies comme l'asthme et le pneumonie il est mort le dix huit décembre mille huit cent mille neuf cent vingt deux heu les personnages sont de: ce roman il y a: odette swan et: monsieur et madame XXX et monsieur et madame verdurin

2] Prof résumé

3] E2 heu un amour de swan c'est une histoire de charles swan c'était un un amateur d'art qui a été invité: chez les verdurin grâce à odette cette demi-mondaine qui a/ qu'il a aimé comme il n'a jamais aimé une femme swan devient heu + heu cette demi-mondaine qui l'aime il n'a jamais aimé une une femme swan il se maria avec odette et soudain elle co/ se commença à se dé/ détachera de lui et: s'approcher de: forcheveil et elle lui et le refuse de le voir et elle lui demande de poster pour elle quelque lettres swan decrypte une lettre à forcheveil et: comprend qu'odette le trompe et est une

homosexuelle + donc swan con/ conclu qu'il a: perdu heu des années de sa vie pour: une femme qui n'était pas son genre

4] Prof d'accord avez-vous des questions + mademoiselle avez-vous des questions

5] E3 non

6] Prof pouvez-vous reprendre ?

7] E4 je

8] Prof oui

9] E4 je pense que + j'ai fait cet exposé mais odette elle n'est pas mariée avec swan <E1 non> elle est devenu sa maîtresse parce que/ parce que lui il pense que le mariage fait disparaître l'amour <E2 oui elle était: sa maîtresse > elle devenait sa maîtresse <E2 (à voix basse) elle s'est mariée avec XXX >

10] Prof donc quel genre de questions vous avez à poser alors ?

11] E5 madame

12] Prof oui

13] E5 heu <E4 est ce que c'est?> heu comment l'auteur ai présenté odette

Silence

14] Prof comment l'auteur a présenté odette ? quel genre de personnage ?

15] E2 c'est: sa mai/ maîtresse elle était sa maîtresse

16] Prof de l'auteur ?

17] E2 non j'ai pas compris l'histoire

18] Prof qui peut lui expliquer ?

19] E6 XXX

20] Prof oui vas-y

21] E7 est ce que odette elle était une réelle <E2 oui elle était réelle> ou bien c'est une cadre ?

22] E2 elle était réelle

23] E5 quels sont les caractères d'odette ?

24] E2 elle était très belle et elle était: <E5 physiquement> oui elle était très belle physiquement elle était très belle XXX

25] E8 madame pourquoi swan aime odette ?

26] E2 il y a une phrase qui: qui rend compte pourquoi swan aime: odette mais je ne peux pas le dire XXX

27] Prof oui

28] E9 pourquoi l'auteur a écrit XXX odette pourquoi ?

29] E2 pourquoi ?

30] E9 oui + l'auteur écrit ce roman ?

31] E2 parce que c'était il écrit: l'histoire de sa vie c'est une c'est un livre autobiographique

32] Prof oui

33] E9 ouadeh

34] Prof ouadeh d'accord

35] E5 madame je me rappelle bien que: heu <E9 ma copine> ma copine présentait cet roman heu elle présentait odette comme une femme dans un tableau et l'écrivain commence de sa aimer heu parce que elle comme de ce tableau

36] Prof d'accord et vous vous avez fait l'exposé <E4 oui je l'ai fait> éclairai nous vas-y

37] E4 il est amateur d'art <E2 oui> donc il n'aime pas odette il aime un tableau de zefora de zefora le bachelier donc il ressemble: odette ressemble à <E2 oui> au tableau

38] Prof donc qu'est ce qu'on peut dire sur ça ?

39] E10 elle n'est pas réelle

40] Prof oui

41] E10 XXX <E5 ce n'est pas un amour>

42] Prof donc

43] E4 l'amour comme illusion l'amour comme illusion

44] Prof illusion quoi d'autre

45] E4 parce que inspiré de l'art XXX

46] Prof oui quoi d'autre ?

47] E10 imaginaire

48] E5 c'est l'imagination de l'auteur qui: crée ce

49] E10 qui aime cet ce tableau

50] Prof donc l'auteur c'est inspiré d'un tableau d'accord qu'avez-vous à ajouter sur ce: sur cette œuvre quoi d'autre djellil vous c'est bon d'accord rejoignez votre place

Enregistrement n° 24

1] E1 le roman bonjour tristesse de françoise sagan c'est une: <Prof attendez s'il vous plaît votre attention vas-y> mon exposé c'était sur: bonjour tristesse de françoise sagan françoise c'est une: écrivain française elle était très elle était très connue en france depuis les années cinquante elle commence à écrire heu plus jeune bonjour tristesse est un roman très connu elle raconte c'est une histoire de famille elle raconte d'une: adolescente insouciant qui s'appelle cesil elle vit avec son père remond tout seul après la mort de sa mère heu son père heu il a une maîtresse qui s'appelle qui s'appelle elsa après il a connu une autre femme qui s'appelle anne il décide de se marier avec elle heu heu sa fille elle était très jalouse de ce mariage parce qu'elle était très proche de son père et elle elle heu crainte de perdre de perdre <Prof de crainte> elle crainte de perdre sa: sa liberté et son: son son existence donc: elle commence à: à faire un complot elle:con/ convaincre de simuler elle convaincre son copain céril de simuler une relation amoureuse avec: sa femme avec la femme de son père heu son père: il devient: il devient jaloux il ne supporte pas cette provocation il retourne à sa première maîtresse

donc il a trahi sa femme donc il a: + après: cette trahison sa femme elle était choquée elle ne supporte pas dans: + finalement elle a fait une accident et elle est morte

2] Prof oui des questions ?

3] E2 madame

4] Prof oui

5] E2 qu'est ce qui nous dise le titre bonjour bonjours tristesse ?

6] E1 bonjour tristesse elle l'auteur: aime utiliser le mot bonjour pour: saluer la tristesse la tristesse qu'elle qu'elle a qu'elle a vécu parce qu'elle voit la tristesse elle était très jeune

7] Prof le nom + votre nom

8] E2 chihab

9] Prof d'accord + terminez encore + c'est tout ?

10] E1 oui

11] Prof bien avez-vous des questions ? + quelles sont les remarques à faire quel genre de remarques ? oui

12] E3 elle a XXX

13] Prof oui

14] E3 XXX

15] Prof elle a ?

16] E3 prend elle a prend par cœur pardon

17] Prof elle a appris par cœur

18] E3 apprit par cœur

19] Prof et donc est ce que ça cause un problème le fait d'apprendre par cœur ?

20] E4 non

21] E5 mais elle a compris l'histoire

22] E4 elle a bien présenté

23] E6 non

24] Prof pourquoi oui et pourquoi non ?

25] E7 elle a compris l'histoire elle l'a exprimé de sa façon

26] E8 mais quand quand appris par cœur on ne peut pas: faire organiser les idées <E1 j'ai mon XXX l'exposé de/> < Prof d'accord + oui> mais quand: quand: on a compris

l'histoire on va être être très responsable pour elle je vais: je vais ressens la: l'histoire et ça: nous nous faire bien bien à <Prof donc est ce que> transfère bien transmet

27] Prof bien transmet donc là est ce que vous trouvez que le fait le fait d'apprendre par cœur est négatif ou positif ?

28] Es non non

29] Prof pas négatif

30] Es XXX

31] Prof positif ou négatif

32] Es XXX les deux

33] Prof peut être les deux

34] Es les deux

35] Prof d'accord bien on en finit là

Enregistrement n° 25

1] E1 bonsoir je vais vous présenter l'histoire de la peste d'albert/ d'albert camus albert camus c'est un romancier dramaturge (bruit intervention du prof) XXX albert camus est romancier dramaturge et essayiste heu il est né heu en dix neuf cent treize en XXX en algérie d'un père lucien camus d'une mère cathrine XXX sa mère elle était sourde son père il est tue à la batail de la marne il a eu ses études encourageait par ses professeurs par/ parce qu'il est parce qu'il était orphelin il a eu un bon niveau à: ses etu/ ses études il était journaliste heu il a écrit plusieurs livres dont les principaux heu la peste l'homme de XXX l'étranger alors l'histoire de la peste heu premièrement je vais vous donner la définition de la peste la peste c'est une maladie contagieuse épidémie et transmissible vers l'homme à partir des puces ou des rongeurs dont les principaux le ras noir le ras gris et la souris alors cette maladie elle est mortelle heu heu elle est mortelle donc

l'histoire elle a eu place à la période du colonialisme français en algérie heu heu les personnages de l'histoire sont le le mide/ médecin bernard et le concierge michel heu alors il y avait plusieurs: un cadavre de victime heu<Prof un cadavre comment qui peut la reprendre> un cadavre de ras mort heu dans l'immeuble de ce médecin alors il était le premier qui a: découvert cette maladie heu alors le but de l'histoire le: heu l'écrivain vous passer nous passer un message parce que cette maladie elle est vraiment grave et elle peut revenir et appel à la vigilance

2] Prof un appel à la vigilance bien

3] E2 quel est les événements de ce roman ?

4] Prof à vous de répondre

5] E1 les événements les maladies parce que le: le peuple algérien a souffert de de: colonialisme heu les effets du colonialisme c'était la peste c'est l'un de: ses effets c'est la peste + parce que cette maladie elle a: elle a eu une place dans la période du colonialisme français

6] Prof d'accord quoi d'autre ?

7] E3 madame

8] Prof oui

9] E3 heu c'est quoi le message de l'auteur XXX de: transmettre ?

10] Prof quel est le message transmet ?

11] E1 le message c'est: nous faire: savoir de cette épidémie parce qu'elle est vraiment grave et: mortelle et dangereuse pour que nous savons bien cette maladie parce que elle peut revenir dans tout le temps

12] Prof quoi d'autre + c'est bon

Enregistrement° 26

1] E1 heu le titre de les animaux du naturel alors XXX: c'est jean brûlé dite vercox qui né le vingt six deux mille neuf cent deux à paris d'une mère: française et père d'origine d d'après des études d'ingénieur électricien heu il devient dessinateur + il devient dessinateur humoristique heu il meut en mille neuf cent quatre vingt et onze parmi ces œuvres heu le silence la mer souffrance de mon pays heu heu les pas au sable dans le sable heu heu qui nous intéresse c'est l'œuvre des animaux dénaturés alors le titre signifie que: l'homme heu l'homme sort hors la nature hors nature c'est ça le titre des animaux dénatures l'homme classé comme un animaux oui un animal un animal oui mais il sort hors la nature par:/ parce qu'il eut un esprit alors il propose des lois: des lois alors l'histoire se déroule: à la forêt premièrement trouver des trompètes des troupis pardon les personnages j'ai oublié les personnages sont douglas c'est l'accusé et qui

aime: François/ france: doran heu la tropiette: XXX et son fils garé docteur williams c'est un chirurgien encore: arthur: drapeur arthur drapeur c'est le: arthur drapeur lady drapeur encore + conseil de défense et: alors l'histoire + + <prof une minute> heu les tropis sont classés comme: des animaux heu comme des hommes alors douglas un jour il fait des: +

2] Prof arrêtez là XXX

3] E1 l'auteur veut transmettre à nous que: pour définir l'homme alors il nous donne: la définition des tropis et d'homme pour faire différence entre les deux alors : enfin les tropis sont des animaux et l'homme c'est:

Enregistrement n° 27

1] E1 faradji je: je veux présenter heu au bonheur des dames d'emile zola heu d'abord emile zola français né a paris le deux avril mille huit cent quarante est un fils unique d'un ingénieur italien francisco zola et d'emilie auberte heu il est considéré comme le chef du: de fil du naturalisme il meurt en heu vingt neuf décembre mille neuf cent deux il a écrit plusieurs romans comme germinal l'assommoir heu la bête humaine heu et les séries comme les romans macabres et les trois vies au bonheur heu c'est heu publier en mille huit cent quatre vingt trois le onzième volume de la série des romans macabres à travers une histoire sentimentale à l'issue inhabituellement heureuse heu heu heu heu il: heu l'auteur veut il entr/ entraîne les lecteurs dans le monde des grands magasins l'une des innovations du second empire heu oui du second empire premièrement du: les

personnages principales sont denise et octave XXX denise c'est une jeune fille heu âgé de vingt ans arrive avec ses frères jean et pépé pour chercher un travail heu elle ne trouve pas de travail dans les ptits boutiques mais elle travaille heu elle travaille dans un grand magasin qui s'appelle au bonheur des dames heu heu elle travaille heu puisqu'elle est très belle tous les trav/ travailleurs de ce magasin de/ demandent de faire des relations avec elle mais elle toujours refu/ refuse heu un jour elle était passée à côté de cet ma/ de cet magasin avec son frère heu heu mais: elle était exclue de son travail parce qu'il y a une condition de dans ce magasin heu de: de ne faire/ de faire pas des relations avec des relations avec les hommes le chef ne sais pas que: que cet homme il est son: son frère donc elle était exclue après une année heu elle était heu avec son frère son frère pépé elle où elle rencontre: octave heu il il a demande il a invité pour un dîner et puis: tombait amoureux d'elle (rire) il l'a demandé au mariage premièrement elle refuse mais: (rire) à la fin elle accepte

2] Prof des questions ? <E2 madame (rire)> plein de questions

3] E2 pourquoi elle refuse de marier avec XXX ?

4] E1 parce que: heu elle a des des difficultés des difficultés financières mais elle a été exclue heu exclu de son travail pour aucun aucun raison heu heu tant qu'elle refu/ elle: + elle refuse de: de marier avec elle parce que heu heu elle sait elle: elle pensait que: que: octave heu exclu de leur travail

5] Prof d'accord oui encore oui

6] E3 pourquoi l'écrivain choisi: ce titre pour ce roman?

7] E1 ce titre

8] E3 oui

9] E1 un grand: au bonheur des dames c'est un titre d'un magasin c'est tout

10] Prof d'un

11] E1 heu c'est un titre d'un magasin c'est tout

12] E4 pourquoi il: il choisit ce: choisi: ce titre exacte ?

13] E1 parce que: l'histoire pa/ passer dans ce magasin

14] E5 madame

15] Prof oui

16] E5 quel relation: entre: heu roman et écrivain l'écrivain ?

17] E1 donc l'écrivain vit cette période et: et raconte les événements heu de cette période et entraîne le lecteur dans le heu le monde des grands magasins

18] Prof bien c'est bon

19] E6 l'auteur pourquoi écrit ce roman ?

20] E1 même question

21] E6 un but

22] E1 quoi ?

23] E6 XXX de l'auteur

24] E1 il: il raconte il raconte: heu les évènements: les évènements de cette période de: de second empire

Enregistrement n°28

1] E1 madame bovary de gustave flaubert alors gustave flaubert c'est un fils c'est un fils d'un médecin XXX né le douze décembre le mille huit cent vingt et un il: il participe dans la guerre + il participe il participe dans la guerre comme infirmier le huit il: il meurt: à cause à cause d'une hémorragie cérébrale le huit mai mille huit cent quatre vingt dix il écrit madame bovary et salombo les personnages sont: léon emma heu charles bovary bovary

2] E2 le résumé d'abord emma bo/ bovary c'est une fille d'un riche fermier et épouse de charles bovary XXX de santé élevée dans un couvent parmi des jeunes filles du monde

où elle y a reçu une parfaite éducation et elle a lu plusieurs romans historiques heu romantiques etc donc elle: elle aspire la vie dans le monde de rêve dont parlant les romans mais le décalage qu'elle découvre avec sa propre vie déclenche chez elle une maladie nerveuse donc: son mari heu charles décide de s'installer dans une autre XXX dans un autre village heu là elle fait la connaissance avec: plusieurs personnalités comme: comme heu comme léon ommé et: plusieurs personnalités donc: heu ce dernier la heu léon avec le jour elle réalise que: léon est: est amoureux d'elle et: pour voir léon elle: elle invente des mensonges elle dépense des sommes importantes heu qu'elle: qu'elle emprunte chez un marchand un jour celui là exige d'être remboursé et: emma par peur des jugements qui va être prononcé chez elle: se suicide

3] Prof elle se suicide d'accord oui qu'en pensez vous ? + qu'en pensez vous de cette histoire? + Avez-vous des questions ? (il s'adresse au groupe- classe)

Annexe n°2

Nombre de tours de parole et taux de participation dans chacun des 26 exposés

Exposé n°1

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	10	43 ,47	--
EX1	6	26,09	46,15
E2	6	26,09	46,15
E3	1	4,35	7,70

Exposé n°2

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	5	13,16	--
EX1	13	34, 21	39,40
EX2	12	31,58	36,36
E3	6	15,79	18,18
E4	1	2,63	3,03
E5	1	2,63	3,03

Exposé n°3

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	2	5,26	--
EX1	6	15,79	16,67
EX2	14	36,84	38,89
E3	10	26,32	27,77
E4	6	15,79	16,67

Exposé n°4

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant

EN	1	3,57	--
EX/	13	46,43	48,15
E3	11	39,29	40,74
E4	3	10,71	11,11

Exposé n°5

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	11,11	--
EX1	4	44,45	50
EX2	2	22,22	25
E3	1	11,11	12,5
G. Classe	1	11,11	12,5

Exposé n°6

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	00	--	--
EX1	6	37,50	37,50
EX2	3	18,75	18,75
E3	1	6,25	6,25
E4	4	25	25
E5	1	6,25	6,25
E6	1	6,25	6,25

Exposé n°7

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	10	--
EX/	5	50	55,56
E2	3	30	33,33
E3	1	10	11,11

Exposé n°8

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	00	--	--
EX1	1	8,33	8,33
EX2	5	41,68	41,68
E3	4	33,33	33,33
E4	1	8,33	8,33
E5	1	8,33	8,33

Exposé n°9

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	4,76	--
EX/	10	47,63	50
E2	2	9,52	10
E3	1	4,76	5
E4	5	23,81	25
E5	1	4,76	5
E6	1	4,76	5

Exposé n°10

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	16,67	--
EX/	3	50	60
E2	2	33,33	40

Exposé n°13

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	5	45,46	--
EX1	3	27,27	50
EX2	3	27,27	50

Exposé n°14

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	2	33,33	--
EX/	3	50	75
E2	1	16,67	25

Exposé n°15

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	6	46,15	--
EX/	6	46,15	85,71
E2	1	7,70	14,29

Exposé n°16

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	6	50	--
EX1	4	33,33	66,67
EX2	2	16,67	33,33

Exposé n°17

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	16	44,44	--
EX/	12	33,33	60
E2	6	16,67	30
E3	1	2,78	5
G/C	1	2,78	5

Exposé n°18

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	12	37,50	--

EX1	5	15,625	25
EX2	4	12,50	20
E3	2	6,25	10
E4	1	3,125	5
E5	1	3,125	5
E6	1	3,125	5
E7	1	3,125	5
E8	4	12,50	20
G/C 9	1	3,125	5

Exposé n°19

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	2	50	--
EX/	2	50	100

Exposé n°20

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	2	66,67	--
EX/	1	33,33	100

Exposé n°21

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	50	--
EX/	1	50	100

Exposé n°22

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	50	--
EX/	1	50	100

Exposé n°23

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	20	38,47	--
EX1	1	1,92	3,125
EX2	8	15,38	25
E3	3	5,77	9,375
E4	5	9,62	15,625
E5	5	9,62	15,625
E6	1	1,92	3,125
E7	1	1,92	3,125
E8	1	1,92	3,125
E9	3	5,77	9,375
E10	4	7,69	12,5

Exposé n°24

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	15	42,85	--
EX/	3	8,57	15
E2	3	8,57	15
E3	4	11,43	20
E4	2	5,71	10
E5	1	2,86	5
E6	1	2,86	5
E7	1	2,86	5
E8	1	2,86	5
G/Classe	4	11,43	20

Exposé n°25

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	6	50	--
EX/	3	25	50
E2	1	8,33	16,67
E3	2	16,67	33,33

Exposé n°26

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	33,33	--
EX/	2	66,67	100

Exposé n°27

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	5	20,83	--
EX/	10	41,67	52,63
E2	1	4,17	5,26
E3	2	8,33	10,53
E4	1	4,17	5,26
E5	2	8,33	10,53
E6	3	12,5	15,79

Exposé n°28

Participant	Nombre de tours de Parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants sans l'enseignant
EN	1	33,33	--
EX1	1	33,33	50
EX2	1	33,33	50

Annexe n°3

Tableau n°20 : Nombre de participants dans chaque exposé

Les participants à la communication				Totalité	Nombre de prise de parole	Nombre de prise de parole sans l'enseignant	Nombre de prise de parole de l'enseignant
1	1 exposant	Enseignant	E2 E3	4	23	13	10
2	2 exposants	Enseignant	E 3 E 4 E 5	6	38	33	5
3	2 exposants	Enseignant	E3 E4	5	38	36	2
4	1 exposant	Enseignant	E3 E4	5	27	26	1
5	2 exposants	Enseignant	E3 G/C 4	5	09	8	1
6	2 exposants	/	E3 E4 E5	6	16	16	00
7	1 exposant	Enseignant	E2 E3	4	10	9	1
8	2 exposants	Enseignant	E3 E4 E5	6	13	13	00
9	1 exposant	Enseignant	E2 E3 E4 E5 E6	6	21	20	1
10	1	Enseignant	E2	3	06	5	1

	exposant						
11							
12							
13	2 exposants	Enseignant	/	3	11	6	5
14	1 exposant	Enseignant	E2	3	06	4	2
15	1 exposant	Enseignant	E2	3	13	7	6
16	2 exposants	Enseignant		3	12	6	6
17	1 exposant	Enseignant	E2 E3 G/C4	5	36	20	16
18	2 exposants	Enseignant	E3 E4 E5 E6 E7 E8 G/C9	11	32	20	12
19	1 exposant	Enseignant	/	2	4	2	2
20	1 exposant	Enseignant	/	2	3	1	2
21	1 exposant	Enseignant	/	2	2	1	1
22	1 exposant	Enseignant	/	2	2	1	1
23	2 exposants	Enseignant	E3 E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10	11	50	30	20
24	1 exposant	Enseignant	E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 G/C9	10	35	20	15
25	1 exposant	Enseignant	E2 E3	4	12	6	6
26	1 exposant	Enseignant	/	2	3	2	1

27	1 exposant	Enseignant	E2 E3 E4 E5 E6	7	24	19	5
28	2 exposants	Enseignant	/	3	3	2	1
Somme				123	449	326	123

Annexe n°4

Tableau n°21 : Nombre de chevauchement des participants

N°	Participants	Nombre de chevauchement
1	Enseignant EX1 E2 E3	
2	Enseignant EX1 EX2 E 3 E 4 E 5	
3	Enseignant EX1 EX2 E3 E4	1
4	Enseignant EX1 EX2 E3 E4	2 2
5	Enseignant EX1 EX2 E3 G/C 4	

6	Enseignant EX1 EX2 E3 E4 E5	
7	Enseignant EX/ E2 E3	
8	Enseignant EX1 EX2 E3 E4 E5	
9	Enseignant EX/ E2 E3 E4 E5 E6	
10	Enseignant EX/ E2	
13	Enseignant EX1 EX2	
14	Enseignant EX/ E2	
15	Enseignant EX/ E2	
16	Enseignant EX1 EX2	
17	Enseignant EX/ E2 E 3 G/C 4	4 1 1
18	Enseignant EX1 EX2	5 1

	E3 E4 E5 E6 E7 E8 G/C 9	1
19	Enseignant EX/	1
20	Enseignant EX/	1
21	Enseignant EX/ G/C	5 1
22	Enseignant EX/	5
23	Enseignant EX1 EX2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10	1 5 2 2 1
24	Enseignant EX/ E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 G/C9	4 1
25	Enseignant EX/ E2 E3	1
26	Enseignant EX/	
27	Enseignant Ex/ E2	1

	E3 E4 E5 E6	
28	Enseignant Ex 1 Ex2	

Annexe n°5

Tableau n° 22 : Taux de participation de l'enseignant dans les exposés

Exposé	Taux de participation de l'enseignant
1	43,47%
2	13,16%
3	5,26%
4	3,57%
5	11,11%
6	0%
7	10%
8	0%
9	4,76%
10	16,67%
11	45,46%
12	33,33%
13	46,15%
14	50%
15	44,44%
16	37,50%
17	50%
18	66,67%
19	50%
20	50%
21	38,47%

22	42,85%
23	50%
24	33,33%
25	20,83%
26	33,33%

Annexe n° 6

Copie de plan des exposés écrits des apprenants

1.
<i>André Gide</i> PLAN ❖ Biographie de l’auteur ❖ Bibliographie de l’auteur ❖ Résumé ❖ La vision des critiques à l’auteur ❖ Conclusion

2.

Le plan :

1) Biographie et Bibliographie de Stendhal

2) le rouge et le noir

3) les personnages

4) le résumé

3.

Bonheur : faire ce que l'on veut et vouloir ce que l'on fait.

Françoise GIROUD

Plan du travail

1. Introduction
2. Informations techniques sur l'ouvrage
3. Biographie de l'auteur
4. Personnages
5. Résumé
6. Critiques et conclusion
7. Bibliographie de l'auteur.

Sommaire



I- Qui est Jules Verne ?

II- Bibliographie

III- Résumé

III-1- Commentaire

III-2- L'abandon

III-3- Les abandonnés

III-4- Les révoltés

VI- Conclusion

5.

Contenu

Introduction

1-La présentation du roman	01
2-La biographie du romancier.....	01
3-La bibliographie du romancier.....	02

L'analyse du roman

1- Les personnages principaux.....	03
2-L'objectif.....	03
3- Les temps du récit	04
4-Le résumé du roman.....	05
5-L'histoire du roman	05

Conclusion

6.

Table *de Matière*

1- présentation .

2- biographie .

3- bibliographie .

4- résumé .

**Grille d'analyse des formes d'interaction en classe de L2. P 63 -64.
S.PEKAREK (1999)**

III – Profils interactionnels

6

Tableau III.1: Grille d'analyse des formes d'interaction en classe de L2

paramètres	sous-catégories	voies d'interprétation
I. types d'interventions	(Chaque type d'intervention est calculé en % qui expriment sa proportion sur l'ensemble des interventions du professeur, respectivement des élèves par séquence étudiée)	• rapports de dépendance entre les interventions
	Pq total total des interventions contraignantes du professeur (en règle générale des questions); ce total regroupe les deux types d'interventions suivants:	• degré de contrôle sur le discours de l'autre
	Pq interventions contraignantes du professeur qui ne sont pas reliées à l'intervention précédente d'un élève (en général des questions)	• degré d'orientation vers le discours de l'autre; hétéro-vs. autocontinuité
	Pq.dét. interventions contraignantes de la part du professeur qui sont reliées à l'intervention d'un élève (il s'agit de questions de détail)	
	Eq interventions contraignantes de la part des élèves (en général des questions)	
	P; Er interventions contraintes de la part des professeurs respectivement des élèves (en général des réponses)	
	P; E interventions ni contraintes ni contraignantes de la part du professeur, respectivement des élèves (apports informatifs, commentaires, etc.)	
	P év évaluations par le professeur E* ; P* interventions non catégorisables (car non compréhensible sur l'enregistrement)	
II. contrôle des topics	(Le contrôle des topics est retenu sous forme d'une tendance générale par séquence étudiée)	• poly- / monogestion (qui contrôle le topic?)
	P le professeur contrôle majoritairement les topics	• partage des responsabilités dans la gestion des contenus
	co les topics sont gérés en collaboration entre le professeur et les élèves E les élèves contrôlent majoritairement les topics	
III. organisation des échanges	1. JRE la structure initiation - réaction - évaluation (retenue en % exprimant la proportion du couple réponse - évaluation sur l'ensemble des interventions des élèves par séquence)	• degré de contrôle du professeur sur le plan de l'organisation des échanges (et év. des contenus)
	2. dialo- l'occurrence d'échanges entre deux gicité interlocuteurs qui dépassent trois tours de parole (retenue sous forme de tendance):	• degré d'orientation vers le discours de l'autre (hétéro-vs. autocontinuité)
	- dialogues prolongés absents	• diversité et prévisibilité des cours d'action
	= dialogues prolongés rares	• schémas rituels scolaires
	+ dialogues prolongés régulièrement présents	

fonction principale. Ainsi, p. ex., une intervention du professeur qui contient une évaluation suivie d'une question est codée comme intervention contraignante (Pq) (l'occurrence d'évaluations étant retenue dans le paramètre III. ORGANISATION DES ÉCHANGES). Pour les mêmes raisons, un apport d'information suivi d'une question est codé comme intervention contraignante.

IV. activité/ topic	+ /- A discours orienté ou non vers la façon dont une activité est organisée (comment quelque chose est fait/dit) + /- T discours centré ou non sur la discussion d'un topic (ce qui est dit)	• prespécification des règles de participation; prévisibilité des cours d'action • enjeu d'intercompréhension
V. questions du professeur	1. (distinction retenue sous forme de % exprimant la proportion de questions display, resp. de questions d'information sur l'ensemble des interventions du professeur): display de 'fausses' questions dont la réponse est connue par le professeur, voire même par les élèves info de 'vraies' demandes d'informations non connues d'avance 2. (l'ouverture des questions est retenue en termes d'une tendance générale par séquence): <u>ouverture</u> - questions fermées = tendance intermédiaire + questions ouvertes	• discours reproducteur vs. créatif • prévisibilité des informations (défaut d'information) • enjeu communicatif
VI. réponses des élèves	(tendance générale par séquence): - réponses non expansives par rapport aux cadres délimités par les questions = moyennement expansives + expansives	• liberté et autonomie des développements discursifs des élèves par rapport au discours du professeur
VII. domaine de référence	(tendance générale par séquence): - o ouvert - c clos (p.ex. limité au strict contenu d'un texte)	• discours ouvert, interprétatif vs. discours clos, réitératif • enjeux communicatifs
VIII. modalisations (dans le discours des élèves)	(tendance générale par séquence): - modalisations du type je crois, je pense, peut-être, etc. absentes = modalisations plutôt rares + modalisations régulières (c.-à-d. présentes dans plus de 50% des interventions)	• prises de position • expression de points de vue • activité interprétative • logique communicative
IX. productivité des élèves	(La longueur moyenne des interventions par séquence est retenue par le moyen d'un indice allant de 1 à 4): [1] intervention minimale, c.-à-d. qui ne constitue pas une proposition [2] intervention qui correspond au moins à une proposition complète (mais pas à deux ou plus): "il était venu", "parce qu'il était fatigué" [3] intervention d'une longueur de deux ou trois propositions complètes [4] intervention contenant quatre propositions ou plus.	• investissement discursif

Annexe n°8

Tableau n°16 : Nombre de tour de parole dans la seconde partie de chaque exposé¹

Exposé n°	Nombre de tour de parole	Dialogicité
1	5	P
2	19	P
3	32	P
4	25	P
5	9	P
6	14	P
7	9	P
8	11	P
9	20	P
10	5	P
13	10	P
14	3	P
15	10	P
16	5	P
17	29	P
18	32	P
19	0	N

¹ Pour vérifier la présence de la dialogicité, nous avons calculé le nombre de tour de parole dans la partie deus de l'exposé, cette fois-ci sans prendre en compte les chevauchements qui ne représentent pas les paires adjacentes. Ceci dit la présence de la dialogicité sera signalé dans chaque exposé par N (négatif) pour sa présence ou par P (positif) pour son absence.

20	0	N
21	0	N
22	0	N
23	47	P
24	34	P
25	10	P
26	0	N
27	23	P
28	1	N