

Quel oral en classe de langue à l'université ?

Soltani Souhila

Maître de Conférences Classe B
Ecole Normale Supérieure d'Oran (ENSO)
s_soltani@hotmail.fr

A l'université, l'oral est au centre des formations et des apprentissages, l'existence des activités de l'oral en classe de langue française vise l'installation de la compétence communicative. Ceci dit, l'un des exercices les plus répandus (à corriger) au supérieur est celui de la réalisation des exposés, dont la difficulté relève autant de la précision que de l'aisance. En tant qu'enseignante de français, nous assistons à des prestations orales qui ressemblent à des écrits oralisés. Nous constatons que l'intérêt est essentiellement porté sur la transmission de données collectées sans se soucier de l'implication de l'ensemble des apprenants dans les échanges interactifs.

At university, speaking is the centre of training and learning. The presence of oral activities in French-language class aims at setting the communicative competence. Doing presentations at the higher education level is one of the most used activities whose difficulty is as much of precision as of ease. As a French language teacher, we come through oral performances that look like oralized writing. We note that the interest mainly focuses on the transmission of collected data regardless of involving all learners in interactive exchanges.

Introduction

La différence entre une activité d'oral réussie et une autre mise en péril est due à l'accomplissement et à l'installation des composantes de la compétence communicative. Cependant, si nous nous retrouvons, dans le cadre d'une classe de langue, avec des apprenants dont le profil d'entrée est commun, ayant le même niveau d'étude vis-à-vis de la composante linguistique, il s'avère que d'autres sous-compétences sont aussi à l'origine de la réalisation de la pratique communicationnelle. Aussi nombreuses soient-elles les compétences d'ordre socioculturel, référentiel, stratégique et pragmatique, sont d'une importance capitale pour l'élaboration des activités communicatives orales.

Force est de constater que la représentation qui accompagne l'exposé, (celle d'un exercice qui ne conduit pas vers le prolongement des échanges interactifs), ne finit pas par détourner le choix des enseignants quant à l'emploi de cet exercice à l'université. Cependant s'il reste un atout considérable qui répond aux exigences des objectifs de l'approche par compétences, de par l'incitation de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, vis-à-vis des nombreuses tâches à réaliser (réflexion, recherche, rédaction, planification, organisation, exposition, prise de parole, prise de risque, ...) il revient à dire que cet exercice a besoin d'une prise en charge d'abord par l'enseignant avant d'être remis entre les mains de l'apprenant. Autrement dit, cet exercice est un projet à lui seul, quant au choix méthodologique à adopter par l'apprenant pour sa réalisation, d'où la première difficulté à laquelle il se retrouve confronté.

Il est à se poser des questions sur les stratégies à adopter pour chaque tâche à accomplir, sachant que cet étudiant ne possède que celles qu'il a connues antérieurement au secondaire. Peuvent-elles être encore investies au supérieur? Sont-elles à la hauteur des exigences et des besoins des enseignements et des apprentissages à l'université? Et quelles sont celles qui risquent de conduire un oral spontané, objectif ultime et nécessaire pour l'autonomisation de l'apprenant.

1. Description de la situation observée

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) 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 d'accomplir les indications et la consigne donnée par l'enseignant. Les exposés sont constitués d'un document écrit, et d'une prestation orale qui est suivie d'une discussion. Les apprenants qui exposent sont en face du reste du groupe, de manière à ce qu'ils puissent y avoir interaction et échange. 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.

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, mais il est à noter que sur les 26 exposés 22 d'entre eux sont réalisés sur une œuvre littéraire (Œuvre de fiction, Œuvre de la littérature maghrébine d'expression française, Œuvre de la littérature française). Ajoutant que cette liberté accordée à l'apprenant, pour le choix thématique, a pour but de l'impliquer dans son propre apprentissage. 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 risque de les mettre en échec et de porter préjudice à l'étude que nous menons.



Secteur n° 1 : taux de réalisation des sujets choisis dans l'exposé

Pourquoi l'exposé ?

Au-delà de la définition qu'on octroie à l'exposé, 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. Il 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, celui d'un espace de pratiques discursives et interactives. 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 pour faire un travail assez développé sur la langue, dans un double espace-temporel, antérieur et intérieur à la classe.

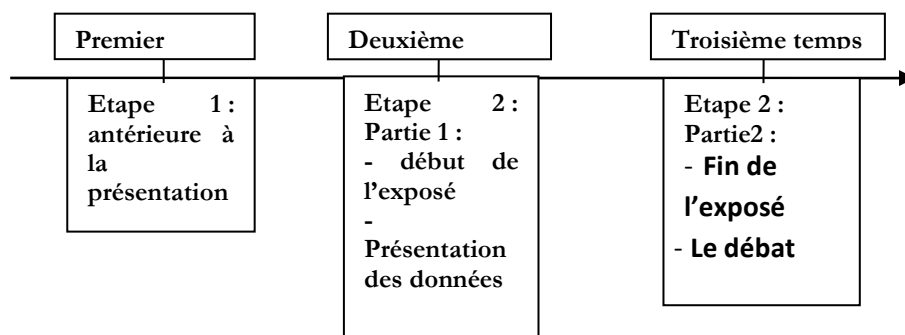


Schéma 1 : Axe temporel de l'activité de l'exposé

2. L'interaction entre didactique et authentique

Les échanges interactifs développés, lors de cet exercice, sont de l'ordre du didactique, lorsque les apprenants-exposants suivent le fil conducteur de la thématique, mais elle est aussi de celle de l'authentique, lorsque des sous-thématiques viennent se greffer à la discussion. 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, nous avons procédé à une collecte de données à partir d'enregistrements effectués en classe de langue à l'université, dans le cadre du module de technique d'expression écrite et orale. 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).

Le corpus finit par nous révéler 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 et donnent suite à diverses orientations thématiques.

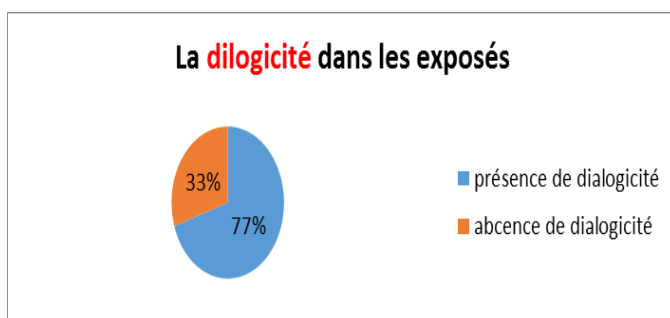
3. Orientation thématique dans l'exposé

La thématique est choisie par l'apprenant, dès la prise de l'initiative de la réalisation de l'exposé. Cependant, si dans la première partie de l'activité, les participants à la communication restent les exposants, dont le principal objectif est celui de l'apport en information sur le sujet du thème choisi, la seconde partie de l'activité est celle de la discussion, censée poursuivre les négociations et des échanges sur cette thématique. A la suite de l'apport informatif, les apprenants-exposants invitent le reste de la classe 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 l'ensemble des enregistrements que nous avons obtenus sur les 26 exposés réalisés.

La thématique est considérablement importante dans cette activité, sachant qu'elle est le fil conducteur qui permet de maintenir la dialogicité¹.

Nous procédons à un décompte 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 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°2 : Présence de dialogicité dans les 26 exposés

¹ La dialogicité est une mesure qui identifie les indices de l'orientation des échanges et qui doit comporter au moins trois tours de parole lors des activités interactives.

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. Mais aussi, 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, 1999: 66) de l'organisation structurelle des interactions. 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.

Les échanges qui sont longs et satisfaisants 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 (Mahieddine, 2010). Autrement dit, même si les séquences communicatives, dans leur succession, comprennent des sous-thématiques, l'organisation de l'exposé reste liée à la principale. Le fil conducteur de celle-ci finit par conduire les apprenants vers des discussions et des débats, cependant c'est la longueur des exposés qui amènera les participants à conduire le contenu à visée didactique vers les échanges authentiques. Si nous observons ces apprenants, au cours de leur réalisation de l'activité de l'exposé entraînent de raconter, de résumer et de s'approprier les idées d'autrui, ils nous paraissent tels que les détenteurs de ce savoir avancé. 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 auteurs 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. 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. Le débat ou l'espace de l'oral spontané

C'est durant la partie du débat que le plus grand nombre d'interactions apparaît, si ce n'est le lieu qui invite le plus de participants à la communication et à la pratique interactive. Ce qui nous amène à dire que le taux le plus important des échanges interactifs, sera saisi au cours de cette partie. Cette **sous-activité** se construit sur la base des prises de positions, de l'argumentation et à travers des prises de paroles qui sont spontanées, formant ainsi un espace favorable pour l'échange. C'est un exercice approprié au développement des échanges, « dont la production est polygérée et requiert une structure

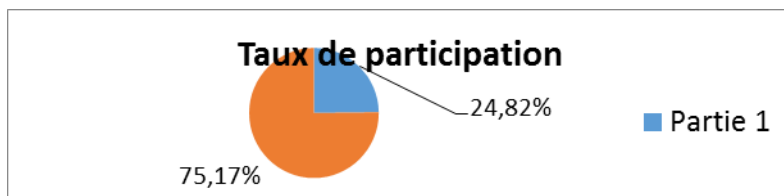
d'échange, comme dans la conversation quotidienne » (De Nuchèze & Colletta, 2002 : 51) J. Dolz et B. Schneuwly (1998) identifient les différentes figures que peut prendre le débat, celle de l'opinion sur fond de controverse, pour donner son avis et pour riposter à l'encontre d'un point de vue, celle de la discussion. Ces caractéristiques ont la même finalité en classe de langue, elles mettent l'apprenant en situation de communication orale. 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, le groupe-classe est celui qui permet de faire durer ou non les échanges interactifs dans la seconde partie. Ainsi en prenant chaque catégorie (enseignant, apprenant-exposant, apprenant/groupe-classe) à part, nous remarquerons 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 dans la discussion, tel que nous le relevons dans le tableau qui suit :

	ENS	Ex (s)	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	G/Casse	Total
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
Taux d'occupation%	26.98	35.23	119									
			14.92	10.15	4.12	1.58	0.95	1.58	0.95	1.26	2.22	
			37.73									

Tableau n°2 : nombre d'interventions² des participants dans les deux parties de l'exposé

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 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/C.

² Nous incluons les différentes prises de parole des participants, y compris les chevauchements que nous considérons comme tels.



Secteur n°3 : Taux d'occupation de l'espace interlocutif dans les deux parties

Contrairement à la première partie, ce n'est plus les apprenants-exposants qui sont au centre des échanges, mais c'est les apprenants du G/C qui interviennent le plus. La participation des apprenants du groupe/C, 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. 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.

5. Oral planifié et oral spontané

Si les interventions du groupe/C, dans le débat, restent non contraintes, les interventions des apprenants-exposants sont contraintes. Cette dernière catégorie d'apprenants se retrouve dans l'obligation de répondre aux questions posées par l'enseignant ou par les autres apprenants. Ce qui engendre selon Pekarek (idem, 1999 : 76) une *uniformisation de la structure interactionnelle* (fondée sur le mécanisme question-réponse), par une accentuation de ce type de tâches communicatives. 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 devant 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.

Nous considérons que la réussite d'une activité orale dans une classe de langue, 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. Cependant, il faut ôter 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 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. 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, 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, Ibid 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.

Les activités d'oral planifiées sont celles qui sont prévues à l'horaire de l'enseignant, contrairement aux activités d'oral spontanées qui sont de l'ordre de l'imprévu. Ce sont celles « par lesquelles les élèves acquerront graduellement des habilités) quant aux nombreuses façons d'argumenter. » (Lafontaine, Ibidem 2001). Ces activités, qui sont des genres oraux, sont déjà intériorisées au fil des années précédentes, autrement 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 intégrée comme un exercice d'apprentissage. De ce fait, les activités de classe, telle que 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)

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 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 des positionnements corporels, 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 stratégies communicatives pour établir une pratique communicationnelle satisfaisante.

Dans cet état de fait, 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 cognitif³. 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 partie 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 médium, lors de son emploi pour communiquer, ou comme objet d'enseignement⁴, lors de la transmission des connaissances.

6. L'oral entre tâches interactionnelles pédagogiques/ authentiques

³ Sachant qu'il possède déjà le schéma mental du débat, des 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 déjà acquis en classe.

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.

Corollairement, nous nous retrouvons dans l'exposé avec des tâches interactionnelles pédagogiques, qui les amènent à inclure dans leur démarche un savoir « faire-semblant accepté volontairement » (CECR, 2001 : 121). Ces tâches 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, Ibid : 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, durant leur prestation orale l'apport en information, ou lorsqu'il prend le risque d'intervenir, de débattre en exposant son opinion.

Ceci implique l'apprenant dans un apprentissage à partir d'actions prédéterminées, qui correspondent à un modèle donné. C'est 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 la prestation orale. Sachant qu'en adoptant le rôle de l'enseignant, en se mettant devant le groupe-classe, l'apprenant adhère à une posture nouvelle ; c'est-à-dire qu'il finit par se positionner d'une manière différente. 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, des apprenants au cours de cette activité, correspondent à l'authenticité interactionnelle; autrement dit les apprenants, durant leur échange, se prêtent à une authenticité par l'apport informatif et par la discussion qui les engage 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 **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 deux 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'université **est** de former des futurs agents de l'entreprise, en plus de celle d'assurer leur fusion dans la société. Ils doivent être capables de manipuler la langue et de communiquer dans différentes situations, en classe, dans le monde du travail 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.

Conclusion

En classe de langue, l'exploitation des tâches de répétition de situations authentiques, semblables à celles de la vie réelle, permet de créer un contexte favorable à l'interaction et par la suite à l'accroissement des séquences communicatives. Il en est de même pour les tâches à réaliser, durant l'activité de l'exposé. Si celles-ci se prolongent jusqu'à la partie du débat et si les thématiques interpellent le groupe/classe, en donnant suite à des sous-thématiques, celles-ci finiront par générer une authenticité interactionnelle. Bien plus, lorsque les interactions ont lieu entre apprenant et apprenant, elles deviennent plus favorables à l'authenticité et à la spontanéité interactionnelle, que si elles se produisaient entre apprenant et enseignant. Dans ces conditions, les interventions finiraient par être contraintes sous l'effet des consignes contraignantes et l'apprenant devant l'effet de l'évaluation perd cette authenticité, un paramètre non négligeable qui influe sur le degré de liberté que peut prendre l'apprenant à vouloir interagir.

Références bibliographiques

Bartlett, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.
Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. (2000). Repéré à URL: <http://eduscol.education.fr/DO067/cecr1.htm>

- De Nuchèze, V., Colletta J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage* (Editions Scientifiques européennes, Bern, p. 202. Berne: Peter Lang. SA.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Editions Nathan/VUEF.
- 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. 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 9e colloque de l'AIRD*. Québec, p. 6
- Mahieddine, A. (2010). Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. Université de Lyon - ICAR - CNRS – INRP. pp. 24-26
- Minsky, M. (1975). *A framework for representing knowledge* ». In *The Psychology of computer vision*. New York : McGraw Hill
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? *Journée d'étude sur les genres de l'oral*. Repéré à URL: http://icar.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf l'année p10 CH3. Consulté sur Internet le 31/03/2005.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Roulet, E. et AL. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern : Peter Lang.
- Rousseau, A. (2005). Entrez dans le débat ! in *Le Cégep, pour savoir agir*. Centre de congrès de Rimouski, p. 156.
- Traverso, V (1999). *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan, p.103.