

La compétence interactionnelle dans l'exposé : origine des échecs des échanges communicatifs en classe de langue à l'université

Interactional competence in the presentation: origin of the failure of communicative exchanges in language class at university

Souhila SOLTANI Hacina MEZDAOUT

¹ l'Ecole Normale Supérieure d'Oran, Email, s_soltani@hotmail.fr

² Université Abbès LAGHROUR-Khenchela, Email, hassinamezdaout@gmail.com

Date de réception: 2022-02-15 Date de révision: 2022-03-01 Date d'acceptation: 2022-04-25

Résumé

Abstract

Le présent article reprend une expérience effectuée auprès des apprenants au niveau du supérieur en Algérie. Elle porte sur les difficultés des pratiques communicationnelles orales en classe de langue et vise à déterminer les causes en rapport avec la réalisation de la compétence interactionnelle, la pierre angulaire de l'action sociale. A partir d'une étude comparative entre des exposés d'étudiants inscrits en première année licence d'anglais, nous aborderons les différents modes (binôme/ monômes) de réalisation de cette activité et les choix thématiques des apprenants afin relever les paramètres qui sont à l'origine de l'échec de l'établissement des échanges communicatifs entre ses derniers.

Mots clés : oral, Exposé, binôme/monôme, interaction, compétence interactive.

This article takes up an experience carried out with learners at the higher level in Algeria. It focuses on the difficulties of oral communication practices in language classes and aims to determine the causes related to the achievement of interactional competence, the cornerstone of social action. From a comparative study between the presentations of students registered in the first year of the English license, we will discuss the different modes (pairs / monomials) of carrying out this activity and the thematic choices of the learners in order to identify the parameters that are to be considered. The origin of the failure of the establishment of communicative exchanges between the latter.

Keywords : Oral, Presentation, binomial / monomial, interaction, interactive skill.

1. Introduction :

L'objectif primordial des programmes actuels de l'enseignement de la langue française au niveau du supérieur est conçu selon la logique des approches par les compétences. Tel que pour l'éducation nationale et selon une logique de continuation, il est attendu de la part des formateurs de préparer les apprenants à la citoyenneté et au contexte professionnel. Pour ce faire, la confrontation de ces derniers à des situations-problèmes lui permettra de donner du sens à son apprentissage, dans le sens où le conflit cognitif crée chez eux un espace de réflexion et d'analyse sur autant de situations proches à celles de la vie réelle.

Au niveau de l'université les étudiants de la licence de français suivent des programmes qui sont élaborés en fonction d'un profil de sortie à atteindre à la fin du cursus. Pour les objectifs de l'enseignement du module de compréhension et expression de l'oral (CEO), les étudiants sont sollicités pour la réalisation de compétences langagières orales. Toutefois, les enseignants ont toujours connu une liberté vis-à-vis du choix des activités et des thématiques à proposer durant leurs séances.

Le profil d'entrée d'un apprenant de première année de licence est censé lui permettre de comprendre, 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, à tour de rôle, la place de locuteur et d'interlocuteur dans des échanges communicatifs diversifiés. Toutefois, les enseignants dénoncent les difficultés de ces derniers à interagir lors des présentations et des discussions qui suivent celles-ci.

Notre question de départ est en rapport avec la difficulté de la réalisation de la compétence interactionnelle et sur les origines de l'échec des activités orales en langue française, principalement sur celle de la présence ou de l'absence des interactions dans des activités tel que l'exposé. Nous essayerons de voir de quelle manière les locuteurs procèdent-ils pour construire leur apport informatif et amener les interlocuteurs à interagir ?

Dans ce travail, nous essayons de trouver de nouvelles perspectives de recherche au profit de l'oral en classe de langue. Notre expérience comme enseignantes universitaires nous amène à nous interroger sur les différents paramètres qui influent sur le déroulement de l'activité orale. Nous reconnaissons de premier abord, la maîtrise de la langue (Le niveau de langue /le paraverbal), mais aussi le fonctionnement de l'interaction qui

assure la pratique de cette dernière, le choix thématique que nous estimons comme un élément motivant pour le lancement des échanges, à ceci s'ajoute la maîtrise de la technicité et le choix du dispositif organisationnel mis en place par les apprenants. Autrement dit, nous pensons que, devant la réalisation de l'activité de l'exposé en classe, l'organisation suivie par les étudiants est un moyen qui permet de répondre aux interrogations sur l'échec de l'oral et de situer les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Afin de répondre à notre problématique de départ, Nous adopterons une méthodologie d'analyse combinée entre qualitative et quantitative, ceci afin d'établir une comparaison entre les deux modes de réalisation de l'exposé. Notre objectif final est celui de voir, entre les travaux réalisés individuellement et en binôme, celui qui offre le plus de possibilité à l'allongement et à la multiplication des séquences communicatives orales.

Toutefois, avant d'entamer la partie de l'analyse, il revient de revenir sur les pas de la collecte des données, sachant que la constitution d'un corpus construit à partir d'enregistrements est un passage assez rude pour le chercheur. Effectivement, l'opération de transformation des séquences orales en écrits constitue un passage obligatoire, qui reprend des conventions de transcription, un choix méthodologique pour le traitement de données.

2. Collecte de données orales

Nous avons formé un corpus oral fondé sur le repérage des deux étapes de l'activité, celle de la présentation et celle du débat. Par la suite, la description, des situations de communication de l'activité en question, nous a révélé une différence entre les travaux présentés. L'interprétation des données 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. (1996 : 182)

Dans ce travail nous distinguons deux étapes propices, celle en rapport avec le recueil des données orales et celle de leur traitement.

2.1 Phase de recueil des données orales

Pour la collecte des données 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 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.

Nous sommes parvenues à collecter 28 travaux, réalisés durant le premier semestre de la première année de licence. L'opération d'enregistrement n'a pas été imposée et certains étudiants n'ont pas accepté d'être filmés, notamment un groupe de filles qui se sont montrées réservées et qui se sont abstenues de se mettre devant le projecteur audiovisuel. L'origine de leur réticence et les raisons qu'elles ont avancées sont en rapport avec certaines considérations sociales et religieuses.

Les activités se sont déroulées en classe, un contexte ordinaire auquel les apprenants sont déjà familiarisés. Toutefois, l'intervention du chercheur reste le seul élément nouveau, dont le rôle a été identifié par les étudiants comme un élément intrus à l'environnement courant de la classe, autrement dit comme un acteur non habituel à la situation d'apprentissage. Il faut croire que, la pression se voit réduite d'une intervention à une autre (d'un exposé à un autre), à fur et à mesure que les étudiants se sont habitués aux dispositifs d'enregistrement mis en place pour la collecte des séquences audiovisuelles.

Ajoutant que, leur participation à l'opération de l'enregistrement, en les impliquant dans l'activité de collecte (Heath, 1997 ; Jordan et Henderson,

1995), par leur manipulation du matériel, a permis de détendre l'atmosphère. Cette procédure qui intègre les enquêtés dans la confection du corpus et tant que participants dans la quête des données, ne peut être que bénéfique. 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 conduit 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.

Nous retenons le nombre de 28 exposés, qui nous a permis de faire la collecte d'un nombre considérable d'informations, à savoir un apport d'informations sur la totalité des tâches réalisées dans l'activité et le volume horaire de chacun d'entre eux. 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.

2.1.1 Transformation des données orales en écrit

Pour la constitution du corpus et pour avoir accès aux données orales, nous nous avons transformé les enregistrements oraux en écrits à partir de leur transcription orthographique de façon à assurer son exploitation pour l'analyse, selon les conventions de transcription du projet PFC (Durand, 2006 : 139-158). Celle-ci permet la lecture des données, 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.

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.

Nous avons pris en considération d'autres phénomènes comme la présence de formes linguistiques étrangères à la langue française, 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 reprise en orthographe et lettre de l'alphabet français.

Ainsi, leur discours est inévitablement véhiculé et caractérisé par des productions relevant des trois langues. Si pour la langue anglaise l'orthographe reste la même que celle de la langue française, pour la langue arabe, nous avons repris le « son » pour la transformation de l'oral en écrit 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 ».

2.2. Phase de traitement des données orales

A la suite de la phase de transcription celle de traitement est considérée selon une approche inductive, étant donné que cette étude se veut qualitative.

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 interactionnaliste de l'acquisition.

3. Méthodologie de traitement des données

Dans cette étude nous portons un intérêt à l'analyse des données qualitatives, dans la mesure où nous considérons que celles-ci permettent de relever la/les organisation(s) suivie(s) par les participants et les conditions de réalisation de l'activité. Ceci dit, cette procédure de repérage s'est construite 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 :

- La durée des interventions, lors des présentations ensuite lors des débats, afin d'établir une comparaison entre les deux phases ;
- Choix de présentation entre monôme ou binôme et son impact sur l'accroissement/des séquences communicatives dans les échanges interactifs ;
- Le choix thématique et son rapport avec la durée des échanges ;

Les résultats obtenus nous orientent vers 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 le calcul du temps consommé dans les deux parties de l'activité (structures langagières, l'organisation des échanges, la gestion des contenus thématiques et la gestion des relations interpersonnelles, selon une logique interactionnelle), sur la différence entre les travaux qui se sont produits entre binôme et monôme et les sujets choisis pour les travaux réalisés.

Pour renforcer cette analyse des outils conceptuels sont empruntés qui relèvent autant de la recherche en pédagogie, en didactique et de la technicité dans l'organisation du discours.

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.

A la suite de cette phase d'analyse celle de l'exploration nous permettra de réinterroger les différents concepts théoriques qui traitent de la question de l'interaction (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Py, 1994 et Arditty & Vasseur, 1999). Il reste que notre intérêt final est orienté vers le domaine

des actes langagiers et du 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.

4. Le temps entre présentation et débat

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 les deux graphiques ci-dessous, nous présentons les modalités de recueil des données pour décrire les situations de communication que nous avons observées :

Tableau n° 1 : volume horaire des deux sous-activités

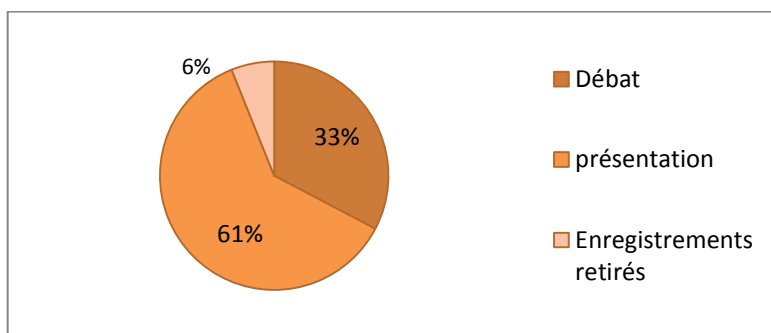
Enregistrement	Présentation	Débat	Présentation + le débat
n° 01 monôme	3.37 mn	2.23 mn	6 mn
n° 02 binôme	4.50 mn	1.50 mn	6.40 mn
n° 03 binôme	3.37 mn	2.12 mn	5.49 mn
n° 04 binôme	3.45 mn	3.32 mn	7.17 mn
n° 05 monôme	4.41 mn	1.36 mn	6.17 mn
n° 06 binôme	4.44 mn	2.44 mn	7.28 mn
n° 07 monôme	2.16 mn	1.05 mn	3.21 mn
n° 08 binôme	3.00 mn	1.38 mn	4.38 mn
n° 09 monôme	4.17 mn	1.58 mn	6.15 mn
n° 10 monôme	3.31 mn	1.34 mn	5.05 mn
n° 11 monôme	/	/	3.41 mn retiré
n° 12 monôme	/	/	3.45mn retiré
n° 13 monôme	2.28 mn	0.34 mn	3.02 mn
n° 14 monôme	3.01 mn	0.18 mn	3.19 mn
n° 15 monôme	1.32 mn	0.53 mn	2.25 mn
n° 16 monôme	1.39 mn	1.21 mn	3.00 mn
n° 17 monôme	2.17 mn	1.32 mn	3.49 mn
n° 18 monôme	1.15 mn	4.35 mn	5.20 mn
n° 19 monôme	3.16 mn	00 mn	3.16 mn
n° 20 monôme	2.57 mn	00 mn	2.57 mn
n° 21 monôme	3.58 mn	00 mn	3.58 mn
n° 22 monôme	3.25 mn	00 mn	3.25 mn
n° 23 binôme	3.07 mn	3.15 mn	6.22 mn
n° 24 monôme	2.56 mn	1.49 mn	3.45 mn
n° 25 monôme	2.13 mn	0.56 mn	3.09 mn
n° 26 monôme	3.12 mn	0.29 mn	3.41 mn
n° 27 monôme	4.04 mn	2.34 mn	6.38 mn
n° 28 Binôme	2.03 mn	0.50 mn	2.53 mn
Total	80 mn ET 26s moins 7 mn et	39mn	2H6mn et 26s Moins de 7mn 26secondes

	26 s (73mn)		(enregistrements 11 et 12) total de : 1H et 59mn
--	----------------	--	---

Nous retenons donc de ces deux graphes, 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 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. Des enregistrements 11 et 12 nous n'avons récupéré que le volume temporel, étant endommagé les séquences communicatives n'ont pas pu être distinguées et traitées.

A partir de ce tableau, l'addition de l'ensemble des enregistrements nous a permis d'obtenir les différentes fractions temporelles de chaque enregistrement, mais aussi de chaque partie dans les travaux réalisés. L'ensemble du volume horaire consacré aux exposés revient à 2h, 6 mn et 26 secondes. Toutefois, les deux enregistrements endommagés ne nous permettent pas de retrouver celui des sous activités, ce qui nous amène à les exclure du volume horaire global, dans le sens où ne seront pas en mesure de retrouver celui des deux parties de l'activité séparément.

Secteur N°1 : Les prises de parole dans les deux phases de l'exposé



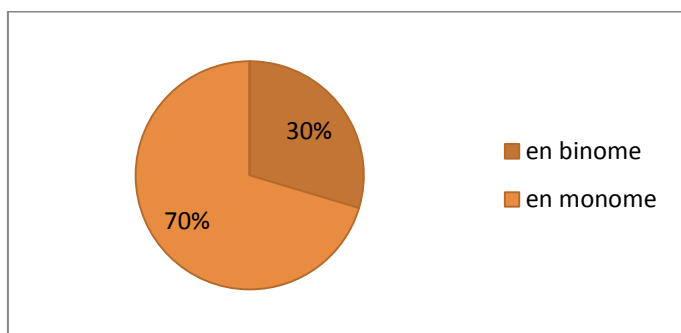
Le secteur nous révèle la supériorité du pourcentage des prises de paroles dans la première phase de l'activité.

5. Les échanges interactifs entre monôme et binôme

Nous retenons dans cette études deux modes de travail pour la réalisation de l'exposé, des travaux avec des présentations développées à chaque fois par une seule personne, et d'autres qui ont été réalisées par deux apprenants en binôme.

Les apprenants non pas tous optés pour un travail en binôme, il y a ceux qui ont choisi, pour l'élaboration de la première phase de l'activité comme pour celle de la prestation orale, de le faire seul. Toutefois, le travail en binôme 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 secteur n° 02, nous constatons que sur les 28 exposés 21 sont présentés par un seul apprenant. Ce qui fait que 70% des prestations orales sont réalisées individuellement et 30% sont celles menées en binôme.

Secteur n° 02 : Taux de réalisation de la partie (1) en monôme et en binôme



Devant ces données, nos interrogations sont orientées vers les modalités de la réalisation de l'exposé, ont-elles un impact sur l'accroissement des séquences communicatives ? Autrement dit, les échanges, qui appartiennent à la dernière phase de l'exposé, selon qu'il est l'œuvre d'une seule ou de plusieurs apprenants, sont-elles en relation avec la conception de l'apport informatif ?

Les chiffres révèlent le temps consommé dans les exposés monômes, qui ces derniers paraissent largement supérieurs à celui des exposés réalisés en binôme. Ceci est justifiable par le taux important de réalisation de travaux

qui compte 70%. Ce qui revient à dire que les $\frac{3}{4}$ de l'espace temporel de l'activité furent celui des exposés monômes.

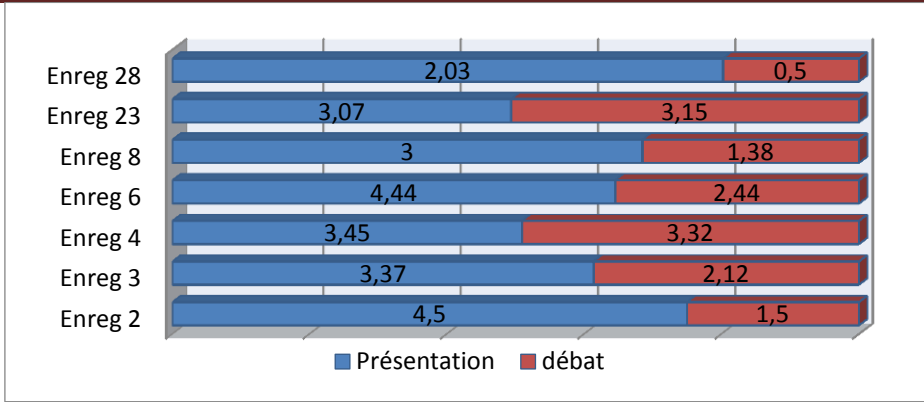
Cependant, si nous additionnons le volume horaire de la seconde phase de l'exposé, nous nous rendons compte qu'il y a plus de 75mns, sur les 1h 59mns du total du temps de cette sous-activité, qui sont retrouvées au niveau des exposés monômes, soit 62% du temps consacré à la discussion. Une baisse qui est révélatrice du fait que le temps de réalisation dans la première phase des exposés monômes est supérieur à celui de la seconde phase. Dans ces conditions, l'exposé individuel est-il une activité bien plus informative que porteuse vers les échanges interactifs ?

A partir de ce qui vient d'être cité, l'allongement du temps dans les débats n'est pas en rapport avec le choix d'une présentation réalisée individuellement ou en paire. Ceci veut dire qu'un exposé réalisé par une seule personne peut conduire au développement des interactions s'il y a besoin ou si la thématique et l'apport informatif est captivant.

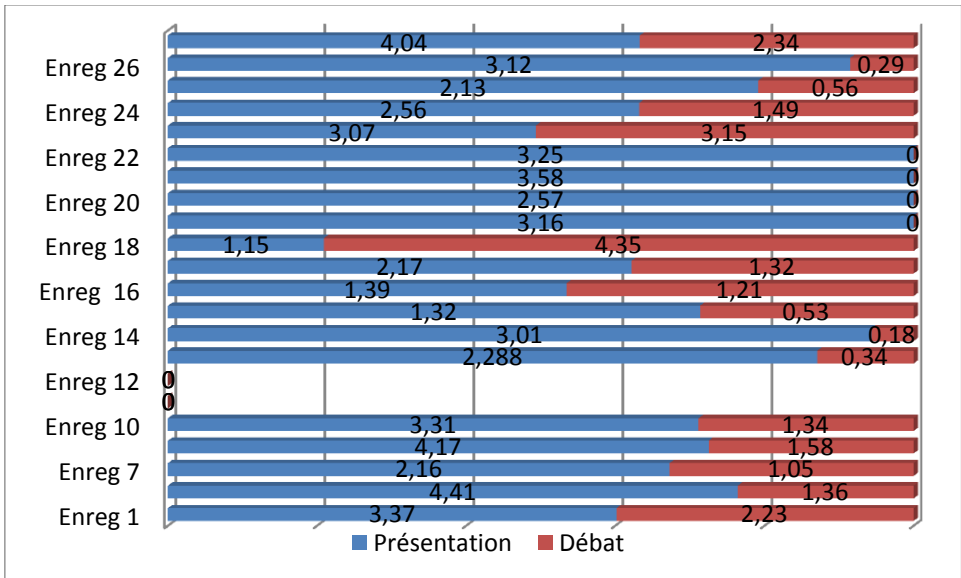
Cependant, en comparant les taux de réalisation des échanges interactifs dans la seconde phase, celle du débat, de ceux des binômes avec ceux des monômes, les résultats dévoilent un nombre plus important dans ceux réalisés en binôme. Autrement dit, si le temps consommé dans le débat est plus important pour les travaux réalisés individuellement, cela est uniquement dû au nombre supérieur de travaux réalisés en monômes sur l'ensemble des exposés enregistrés.

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, il marque un taux de presque 32% 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 cumulé plus de minutes par rapport à ceux des exposés réalisés individuellement. Nous déduisons qu'avoir plus d'un participant- exposant peut-être un facteur stimulant pour les échanges interactifs dans la première phase, mais aussi prometteur pour la multiplication des séquences communicatives dans la seconde phase, tel que nous le voyons dans les histogrammes qui suivent :

Graphique N°1 : Durée de la séquence communicative dans les travaux menés en binôme

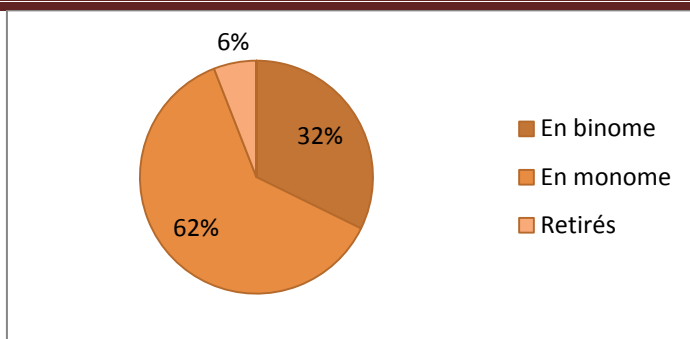


Graphique N°02 : Durée de la séquence communicative dans les travaux menés en monôme



Entre le choix d'un travail individuel ou collaboratif, il paraît clair que le nombre le plus important d'apprenants-exposants a opté pour l'élaboration d'un travail individuel que collectif, tel que nous le voyons dans ce secteur.

Secteur n°03 : Présence des échanges interactifs dans l'exposé monôme



Les apprenants ont marqué leur préférence par une prise en charge personnelle des tâches de la première partie¹. Ils ont donc assumé seul la phase préparatoire de l'exposé, ensuite la prise de parole devant l'auditoire, mais aussi affronter seul le public-classe lors des questions et pour les difficultés qui surviennent face à un tel travail.

Ces apprenants, en optant pour cette démarche, se retrouvent en train 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-problème. 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 entreprennent.

6. Choix thématique et interaction

Le travail collectif a un rôle important dans l'accroissement des séquences communicatives dans l'activité de l'exposé, que ce soit lors de la présentation ou lors du débat. Néanmoins, des exposés présentés en monômes (les enregistrements 1, 5, 9, 25, ...) ont aussi suscité l'intérêt des apprenants du groupe-classe. Alors, nous nous interrogeons sur l'impact du choix thématique, de la compétence encyclopédique et de la compétence culturelle à exposer sur le développement de l'interaction en classe de langue.

En effet, Afin que les apprenants préparent leur présentation et affrontent le public-classe lors du débat, ils doivent de prime abord, développer la compétence encyclopédique, à travers la recherche, la lecture et la compréhension des informations collectées. Cette compétence consiste en

¹ Les 6 % sont celles des 7 mn et 26 secondes des enregistrements 11 et 12

des savoirs généraux sur le monde, les références culturelles l'apprenant-exposant pour construire du sens selon le contexte. A la suite de ces micro-tâches, il lui revient de réaliser la compétence culturelle qui apparaît sous forme de connaissances spécifiques qui portent sur le sujet de l'exposé. Ces deux compétences s'avèrent indispensables pour ce type d'activité orale, les apprenants-exposants doivent être les détenteurs des savoirs en rapport avec leur présentation, ils doivent être en mesure de dépasser le niveau des apprenants du public-classe afin de répondre à toutes les interrogations et les affronter lors des échanges interactifs. La deuxième phase peut être considérée tel que l'élément motivant, dans le sens où l'apprenant-exposant à connaissance de sa responsabilité vis-à-vis de l'importance de sa position comme interlocuteurs lors du débat et des échanges interactifs. Il sera amené à lancer le débat, répondre aux questions, gérer la discussion et à la clôturer, autant de sous-tâches qui le forment et le conduisent vers l'autonomie dans le cadre de la coopération et de la collaboration. Autrement dit, ceci permet de dire que l'interaction favorise au développement des ressources de la communication orale. (Bange 2006 ; Pekarek 1999 ; van Lier 1988 ; cf. également Duff 2000 ; Nassaji/Wells 2000, pour des constats similaires). Le tableau ci-dessous montre le choix thématique de chaque apprenant-exposant :

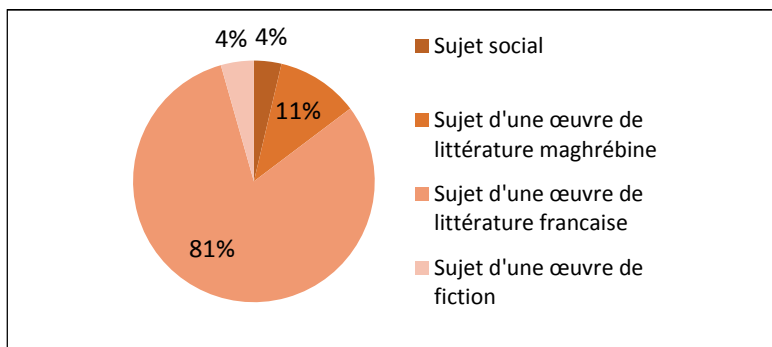
Tableau n° 02 : compétence culturelle et sujet de l'exposé

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° 11 : La colline oubliée, de Mouloud Maamri Enregistrement n°12: La colline oubliée, de Mouloud Maamri

<p>Sujet d'une œuvre de la littérature française (vis-à-vis de la culture de la langue cible)</p>	<p>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</p>
<p>Sujet d'une œuvre de fiction</p>	<p>Enregistrement n°26: Les Animaux dénaturés, de Jean Bruller, Vercors</p>

À partir du tableau, nous retrouvons les différents types de sujet 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° 04 : taux de réalisation des sujets choisis dans l'exposé



Nous remarquons que le choix de plus de 80% des apprenants s'est porté sur l'étude d'œuvre littéraire d'auteur français. Il est à noter que, les enseignants

ont laissé libre cours aux apprenants, quant au choix thématique de leurs exposés, 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 française, ceci nous amène à nous interroger sur les raisons qui les ont conduits vers ces sujets d'étude.

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 celui de l'aspect culturel de 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.

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 ceux 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 des siennes, il reste qu'il est censé posséder des connaissances acquises, au préalable, durant son parcours éducatif passé. 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 possède 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.

A la suite de ce qui vient d'être développé, nous nous rendons compte que les traces des échecs dans les interactions est à prendre en considération à partir des prises de parole des apprenants. Un retour au corps des échanges² s'impose afin d'identifier l'origine de l'absence et de la rupture des feed-back.

7. Origines des échecs des échanges interactifs

Malgré le fait que le choix thématique des apprenants est personnel et sans contrainte, il faut croire que les concepteurs de ces exposés se sont retrouvés en difficulté et ont manifesté un malaise compte à l'emploi de la langue. Cette situation, qui est en rapport direct avec la maîtrise de la langue, a fini par les conduire pour leur prestation orale à user de stratégies, telle que celle du parcoeurisme.

Si nous nous référent au tableau ci-dessous, le contexte dans lequel nous retrouvons « les silences », est communicatif quant aux causes de l'échec de l'activité interactive, il marque :

- la fin des interactions après une satisfaction et un nombre satisfaisant de séquences communicatives ;
- une rupture et une absence de la communication ;
- l'absence d'un feed-back de l'interlocuteur, qui peut être à l'origine d'un désintérêt vis-à-vis de la thématique ;
- un manque d'investissement dans les échanges ;
- une absence de motivation qui conduit vers la passivité de l'apprenant à vouloir s'impliquer dans les échanges interactifs.

Tableau n° 03 : les silences dans les échanges interactifs

Nombre	Contexte	origines
	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	Etudiant en difficulté/intervention de l'enseignant pour

2

Nous retrouvons les traces de l'échec dans le corpus de la thèse de doctorat de Souhila SOLTANI sur le lien suivant : <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/1029?show=full>

		débloquer la situation et relancer les interactions
07	E1 (silence) je ne sais pas	Absence de l'information = absence de communication = absence d'interaction
	E1 heu l'histoire de la colline oubliée se passe: en Kabylie c'est une histoire 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 grand fête d'avoir un: garçon < silence >	Problème de langue (lexique, syntaxe)=incompréhension du message de la part de l'interlocuteur=absence du feed-back
	(silence) (bruit à l'extérieur de la salle)	Parasite qui a perturbé le déroulement de l'activité en classe.
	E5 heu <E4 est ce que c'est?> heu comment l'auteur est présenté Odette Silence	Problème de langue, manque d'informations
	Prof mor/ meurceau d'accord et encore pourquoi c'est un étranger ? (Silence)	Absence du feed-back
	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 mère 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:	Le parcoeurisme : stratégie vis-à-vis des problèmes de langue de l'apprenant = enchaînement d'informations sans maîtrise des règles de la langue (des phrases courtes non-développées, des idées incomplètes)

Nous remarquons, à partir des exemples cités, que la présence des silences dans les discours enregistrés, mis à part ceux liés aux facteurs externes (bruitage, exemple n° 4), sont en rapport avec la compétence langagière orale ainsi qu'avec la compétence culturelle (manque d'informations sur le sujet) pour le locuteur, et pour l'interlocuteur ceci est généré par l'absence de prise de parole dû à une démotivation par rapport au fait que l'apprenant-exposant n'a pas capté son attention et n'a pas suscité son intérêt.

Une autre forme dans les échanges interactifs attire notre attention vis-à-vis des échecs dans l'activité de l'exposé, l'interjection « heu » apparaît dans les prises de paroles des apprenants pour marquer tantôt l'hésitation, le doute, la restriction et la réticence. Toutefois, en ce qui concerne sa présence dans les exposés présentés ceci nous conduit vers d'autres alternatives, selon

que le discours est spontané ou préparé (appris), réalisé en binôme ou monôme. Dans les exemples qui suivent cette forme linguistique considérée dans son contexte d'origine finie par suggérer d'autres interprétations :

Tableau n° 04 : La forme « heu » dans les interactions

Nomb. de heu BIN/Mon	Exemple de chaque cas	causes
03 Binôme	E5 madame je me rappelle bien que: heu <E9 ma copine> ma copine présentait ce roman heu elle présentait odette comme une femme dans un tableau et l'écrivain commence de sa aimer heu parce qu'elle comme de ce tableau	Hésitation
02 Binôme	E5 heu <E4 est ce que c'est?> heu comment l'auteur ai présenté odette Silence	Blocage = situation-problème débloquée par le binôme = collaboration
02 Monôme	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	Hésitation
07 Monôme	E1 bonjour tristesse <Prof oui> de françoise sagan qui parle d'une histoire heu familiale qui: <Prof levez la voix s'il vous plait > 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	Phénomène de l'oral : il apparait au milieu des énoncés sans porter atteinte au sens

	pour: (...)	
24 Monôme	<p>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 (...) manifestation heu revo/revolu/ révolution <révolution en anglais > (rire) révolution heu et [...] 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 (...) 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 (...)</p>	<p>Phénomène de l'oral: il apparait au milieu des énoncés sans porter atteinte au sens</p> <p>manifestation heu revo/revolu/ révolution <révolution en anglais > (rire): « heu » vient avant la forme de l'anglais = emprunter pour débloquer</p>

A partir de ce tableau, nous retrouvons trois situations d'emplois de l'interjection « heu » dans les prises de parole citées, elle apparait tantôt comme :

- un phénomène de l'ordre de la langue orale pour marquer une hesitation;
- un temps de réflexion pour débloquer une situation-problème;
- Pour marquer un blocage.

Dans le cadre des origines des échecs des échanges interactifs, l'exploitation du corpus nous a permis de constater que ces derniers dépendent du mode et des stratégies adoptés par l'apprenant pour la présentation, autrement dit lorsque l'apprenant s'appuie sur le parcoeurisme et le discours préparé, un simple oubli risque de le mettre en péril, qu'il manifeste par des hésitations et des blocages, et dans l'état extrême par des silences et la rupture des échanges interactifs. Toutefois, le travail en binôme risque de rattraper des ratés grâce à la perspective collaborative établie entre les partenaires.

8. Conclusion

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 corrigée, dans le cas du binôme par la collaboration, qui s'identifie sous forme d'actions complémentaires, d'où l'importance d'un travail en paire qui assure une prise en charge de la part du collaborateur en cas d'échec ou de blocage.

Les 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.

Toutefois, 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.

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 de donner la liberté à l'apprenant de choisir son sujet d'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 le sont motivés et les ont conduits vers la prise de risque et de parole en public.

À 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 dépasser les automatismes installés antérieurement, pour s'affirmer en tant 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.

Liste Bibliographique:

Livres :

- Bange, Pierre 2006. Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In Martine Faraco (dir.) La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques. Aix-en-Provence : PUP, 47-70.
- Conseil de l'Europe. (2000) : En ligne et <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, (Ed), Didier.
- Duff, Patricia A. 2000. Repetition in foreign language classroom interaction. In Joan Kelly Hall / Lorrie Stoops Verplaetse (éds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 109-138.
- Fasel Lauzon, Virginie (2014) : « comprendre et apprendre dans

l'interaction : les séquences d'explications en classe de français langue seconde ». Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern.

- 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.
- Nassaji, Hossein & Wells, Gordon (2000): "What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction". *Applied Linguistics* 21/3, 376-406.
- 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. Pressa Sorbonne nouvelle, p. 124.
- VAN LIER Leo (1988): "The classroom and the language learner". London: Longman.

Article de journal

- SOLTANI Souhila et Christine FALLER (2019) : « Dispositif de l'exposé et dynamique », in *Passerelle* n°8, Pp 106-112. Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Oran (en ligne) <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/531/8/1/110817>

Thèse de doctorat

- SOLTANI Souhila (2016) thèse de doctorat : « Quel dispositif pour l'activité de l'exposé ? Analyse des interactions verbales en classe de langue » (en ligne) <http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/1029/CD16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>