

La place du dispositif en classe de langue, analyse des interactions des apprenants en classe de FLE à l'université de Mostaganem.

SOLTANI Souhila

Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algérie

Résumé

Parler de groupe revient à discuter des relations entre les membres, mais aussi de niveau du développement des rapports qui varie, entre passivité, absence et dynamisme. Ainsi que ce soit de petit ou de taille plus importante ceci revient au même système de distribution de rôle. Autrement dit, le groupe répond à une structure hiérarchique, en plus de la relation à l'autorité. Dans le cadre de la classe, Un rapport enseignant apprenant qui dépend de la distance et de la valorisation du maître, également à une rivalité qui se ressent dans la compétitivité des apprenants pour obtenir les bonnes grâces de l'enseignant. Il est question de marquer sa présence dans le groupe, l'apprenant peut être leader, comme il peut occuper une toute autre place, ceci dépend de son investissement personnel et dans le groupe. Cependant, un groupe peut aussi fonctionner avec des apprenants égaux par rapport au nombre et à l'importance des interactions, l'objectif restera l'échange et la communication.

Nombreux sont les chercheurs dans divers domaines, didactique, sociolinguistique, média, TICE,..., qui ont traité la question de la place du sujet dans l'établissement de la communication. Certains d'entre eux ont songé à la place du terme dispositif, comme une notion organisatrice dans la gestion des

interactions entre les interlocuteurs. Notamment, lorsque ce dernier est employé selon une conception collaborative entre les différentes parties de la communication. Le dispositif a longtemps été perçu comme un système de gestion des espaces de travail, il en est de même dans la classe de langue.

Il nous revient à exploiter cette piste de recherche et de constater si une telle conception est possible dans le cadre de l'apprentissage des langues. Mais aussi de voir, si la posture collective fonctionne dans la classe et permet d'attribuer des rôles aux acteurs de la communication de manière égalitaire.

Cet article est un document descriptif qui a pour objet de mettre en lumière l'apport du dispositif dans la distribution des rôles, entre apprenant acteur, auteur et spectateur de l'apprentissage des langues.

Le travail que nous présentons exploite des données recueillies, entre des étudiants du département d'anglais de l'université de Mostaganem. Un espace où les apprenants renforcent leur identité et adoptent une posture réflexive, qui leur permettra de prendre position et de choisir entre prendre part dans la communication, imposer leur opinion, écouter les participants à la communication ou s'effacer. Ces interventions dépendent de leur maîtrise de la langue, mais aussi du contexte de la communication. Le dispositif de l'activité didactique de l'exposé se présente comme tel, offrant ainsi l'opportunité de communication interactive.

Notre objectif est donc de voir de quoi dépend le bon fonctionnement d'un dispositif didactique, pour permettre aux apprenants de mettre en pratique une dynamique interactive. L'adaptation et l'adhésion du dispositif en classe a conduit certains didacticiens à le considérer comme une démarche didactique, qui est l'origine de la distribution et de l'organisation des rôles. Des

travaux centrent leur réflexion sur l'analyse des dispositifs, dans la perspective où ils sont malléables et leur contrôle rentre dans le cadre du travail sur la compétence langagière. Autrement dit, ils offrent la possibilité de l'établissement de l'interaction, qui joue un rôle dans le processus d'apprentissages des langues.

Introduction

Dans cette étude, nous expliquons l'importance des dispositifs dans l'enseignement des langues. Les schémas conversationnels qui sont présents en classe sont la régénération de **structures organisationnelles**, qui existent déjà dans des pratiques langagières sociales. Leur intégration prédispose ainsi les interactions, selon un agencement favorable à une meilleure distribution des rôles aux apprenants. Il s'agit donc d'une reproduction, si ce n'est d'une hybridation de construction préalablement réalisé en société. Autrement dit, par dispositif nous aspirons à une conception comportementale antérieure, qui constitue un terrain fertile ou aride, qui pourrait, par la suite, empêcher ou encourager les apprenants à mieux contribuer aux actes communicatifs en classe.

C'est donc à la base, une intégration d'un dispositif à caractère social, un renvoie à une situation naturellement développée, qui fut d'abord adoptée par des domaines techniques, ensuite conduite vers l'espace classe, pour assouvir des besoins d'ordre organisationnel. Il est à croire 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, en vue de développer de l'interaction entre les apprenants. Nous devons donc nous y intéresser et y tenir compte pendant l'enseignement de langues, leur analyse permettra de cadrer les différents cheminements

organisationnels adoptés par un groupe-classe, pour mieux intervenir sur le dressage de la charpente du dispositif de l'activité interactive.

La recherche sur les dispositifs peut être menée selon différents angles de travail. Nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble du champ de recherche. Nous sommes parties de l'hypothèse que pour un apprentissage de langue, le travail sur la gestion des rôles en classe pourrait intervenir pour une réalisation interactive. Partant aussi du principe que l'apprentissage, en lui-même, est un contexte de réflexion où l'individu renforce son identité, en adoptant des comportements qui influent sur sa manière de penser et sur ses prises de position.

Pour traiter la question, nous avons voulu l'aborder selon deux ordres qui nous semblaient primordiaux dans la conception qui peut ce faire sur le dispositif en tant que contexte d'apprentissage des langues.

Il nous semble plus approprié, d'abord, de considérer le concept, dispositif comme un contexte influant sur la constitution des rapports interactifs.

Ensuite, nous voulons interroger le dispositif, comme phénomène organisationnel, qui assiste l'accès à l'apprentissage et qui contribue dans le dynamisme et dans la constitution de l'identité de l'apprenant en tant que participant à son apprentissage.

1. Le dispositif un contexte d'apprentissage

Nous avons trouvé un grand nombre de définition du dispositif, preuve de l'intérêt porté à ce concept et à 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 dans une dimension de cadre d'enseignement pour G. 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, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...). Un dispositif {...} implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité.» (2002 : 14).

La conception de Holtzer pour le dispositif correspond de près à celle de l'activité que nous avons considérée. Nous abordons aussi le dispositif tel un contexte, dans la mesure où l'enseignement du français langue étrangère à l'université adopte la posture que se fait le CECR sur cette notion. Autrement dit, son existence en classe est motivée par la mobilité des apprenants et de leur emprunt de ce dernier tel :

- cadre descriptif pour fixer les objectifs d'apprentissage d'une langue;

- système qui fixe les connaissances et les habiletés à acquérir, afin d'avoir un comportement langagier efficace. (CECR, 2001, p. 9)

En outre, les objectifs, d'une activité qui se produit en classe, tiendront compte des besoins des apprenants et des critères fixés pour chaque niveau de langue par le CECR. Le cadre a, par ailleurs, défini les objectifs en termes de compétences à l'aide de descripteurs (CECR, 2001, p. 9). Tendant du niveau de la langue, selon leurs auteurs et la situation de communication. Ces descripteurs mettent en lumière trois composantes de la compétence à communiquer : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

C'est en ceci que nous rejoignons la vision des concepteurs du CECR, sur les idées qu'ils avancent sur la notion du dispositif. D'une part il est organisateur des activités didactiques en classe, d'autre part il est à l'origine de la structuration des séquences communicatives entre les différents participants à la communication.

2. De quel dispositif organisationnel parle-t-on ?

Nous formulons l'idée que nous sommes en face d'un double dispositif. Le premier est celui de l'activité de l'exposé, mesurant ainsi l'ampleur des tâches à accomplir. Le second comporte les tâches langagières développées au cours de l'exposé, spécifiquement durant la phase de la discussion, qui comporte le nombre d'interventions le plus importants.

Dans ce dispositif, l'objectif est de faire parler les apprenants sur une œuvre littéraire ou sur un sujet choisi. Deux apprenants présentent la même œuvre sur un même thème: il s'agira d'une discussion, sous-forme de débat complémentaire ou contradictoire. C'est un travail en

groupe, par lequel les apprenants développent différentes conceptions, pour défendre un point de vue.

Néanmoins, 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. 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 discursif*, ensuite de *l'espace interlocutif* (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 le nombre de ses interlocuteurs.

- L'organisation des échanges, qui inclut deux dimensions, celle de l'IRE¹ 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.

2.1. Occupation de l'espace discursif et interlocutif dans l'exposé

Nous sommes parvenus, par le tableau qui suit, 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 de la parole. Les résultats sont assez différents, tels que nous le voyons dans le tableau qui suit.

Taux d'intervention des apprenants et de l'enseignant²

| Participants | Nombre de prise de parole | Taux d'intervention |
|-----------------|---------------------------|---------------------|
| des apprenants | 326 | 72,61% |
| de l'enseignant | 123 | 27,39% |
| Total | 449 | 100% |

Nous relevons presque des $\frac{3}{4}$ de l'espace discursif sont occupés par les apprenants. Un taux révélateur de la présence et de la monopolisation de la parole de la part de cette catégorie. Cependant, la catégorie des apprenants, elle-même se subdivise en sous-catégories, étant donné que nous nous retrouvons, dans cette activité, avec des apprenant-exposants et des apprenants du groupe/classe. 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 calculé :

- le nombre de prise de parole des participants pour chaque exposé ;
- le taux de participation de chaque locuteur dans chaque exposé.

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. Afin de voir qui occupe le plus l'espace interlocutif, l'enseignant, les apprenant-exposants ou les apprenants du groupe-classe.

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 | | 27.11 | 11.71 | 13.88 | 7.59 | 3.90 | 1.30 | 1.73 | 1.73 | 0.65 | 1.08 | 0.65 | 0.86 | 1.30 | |
| | 26.40% | 39.68% | | 34.70% | | | | | | | | | | | |
| | | 74.38% | | | | | | | | | | | | | |

Nous nous retrouvons, à partir de 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 des apprenant-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 apprenant-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.

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 réponses, ne se mettent pas d'accord, il est là pour trancher et avoir la bonne 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.

Nous obtenons ainsi 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, celles des apprenant-exposants du groupe classe. Ils ont la spécificité d'avoir la liberté de prendre et de demander la parole sans contraintes, 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 apprenant-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 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 de la partie de l'apport informatif, ensuite dans celui de la discussion, tel que nous le relevons dans le tableau qui suit :

Nombre d'intervention³ des participants dans les deux parties de l'exposé

| | 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 |
| | | | 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, avec un nombre de 119 TP (tour de parole), il est supérieur à celui des autres participants. L'espace discursif des échanges interactifs est donc essentiellement occupé par les apprenants du groupe/C. Ceci est significatif, dans la mesure où il témoigne d'un transfère 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 apprenant-exposants, dans la seconde partie il y a une réorientation des visions vers de nouveaux participants dans l'échanges interactifs.

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 présent, qu'il ne l'est l'enseignant, un indice révélateur de la prise en charge des tâches et de leur 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 apprenant-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 apprenant-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 G/C qui interviennent le plus et 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'intervention dans la partie (2) est beaucoup plus élevé que dans la partie (1). Dans cette mesure, la seconde partie est particulièrement marquée par les échanges interactifs, il devient clair, 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 de réalisation des interactions spécifiquement entre apprenant et apprenant. Ainsi nous retenons de ces données, citées dans le tableau qui précède, 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 l'enseignant en retrait de la discussion et des débats qui se produisent entre les apprenants, sur les différentes thématique des exposés.

Ajoutant à ceci que la participation des apprenants du groupe/C, qui figuraient au début de l'activité comme 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 nos 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 apprenant-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.

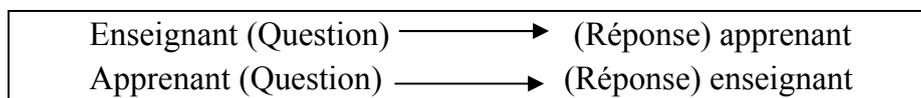
Nous nous retrouvons dans deux phases, la première lui octroie une liberté de mobilité langagière, suivie d'une seconde phase, qui l'intègre dans une structure interactionnelle uniforme. Ainsi cette activité, qui se produit en classe suit une *organisation des échanges*, semble assez différente de certaines activités interactives de l'apprentissage des langues.

2. L'organisation des échanges

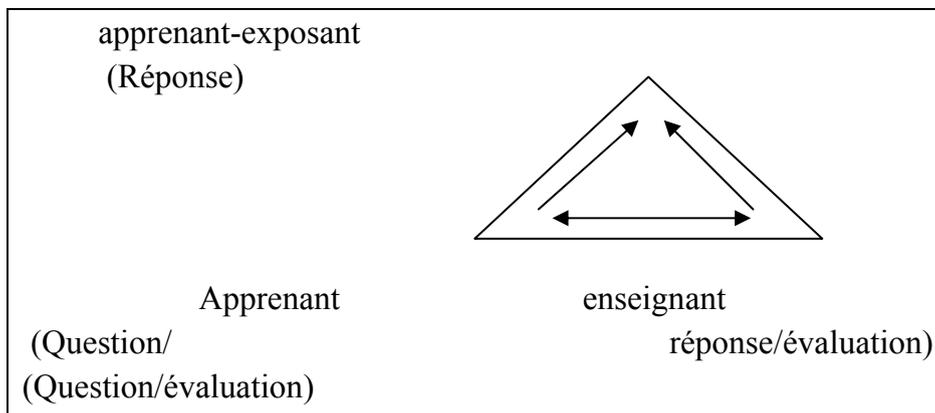
Les tours de parole apparaissent à travers des formes organisatrices, qui permettent de structurer les prises de parole selon des objectifs prédéterminés. Cependant, nous avons remarqué que l'organisation des tours dans l'exposé ne répond pas à celle dont nous avons l'habitude de relever lors des échanges 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'avancions dans la figure qui suit :

Figure de modèle d'échange en classe



Nous obtenons ce modèle de réseau de la communication, qui comprend une triade, formée des trois catégories des participants. Leurs tâches, le mouvement de leurs interventions et l'origine de leurs implications diffèrent pour l'ensemble des apprenants. Ainsi nous arrivons à la configuration de cette figure:

Figure de 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 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

- 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 la 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 reproductrice*, 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/C 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/C 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 forment 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*. Ces dernières se succèdent, formant ainsi une *dialogicité* des échanges assez expansive. Les apprenants sont emportés par la discussion, toute 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 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'enseignant⁴.

Exemples :

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**

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.

Ajoutant à ceci 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 un second schéma et invite les participants à la dialogicité.

3. Orientation de la parole et place des participants dans l'échange

Si l'apprenant se retrouve devant une confusion lorsqu'il adopte le rôle⁵ d'exposant, il n'en n'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 place du locuteur dans l'échange varie entre passivité, participant moyen et meneur de la communication. Ainsi pour prendre part dans la communication, il doit prendre le risque de prendre l'initiative.

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 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 mettre en œuvre la logique communicative d'échange. 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, 1994).

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.

3.1. 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 en 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 tant que partie prenante dans le dialogue. Le nombre de rôles adoptés par l'enseignant dans cette phase se voient réduire, compte tenu de l'autonomie développée par l'apprenant dans cette opération. Le *guidage* change de forme, devient, au cours de ces discussion moins formel, laissant place à une action de développement de

l'autonomie. Nous ne retrouvons que six exposés sur les 26, dans lesquels le taux de réalisation de l'enseignant est supérieur à 50%. Ceci 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. Ceci confirme 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 déduction que les tâches discursives réalisées par les apprenants sont supérieures à celles de l'enseignant. 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.

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)

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 apprenant-exposants, comme l'apport informatif et les réponses aux questions.

Conclusion

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, tracte de l'assurance et trace le parcours à suivre lors de la réalisation de l'exposé.

Notre objectif de départ était celui d'une considération de ce dispositif comme une procédure élaborée, qui fonctionne selon des itinéraires développementaux (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1993). Dans cette mesure, il permet de créer un agencement d'actions organisées qui conduit au dynamisme interactionnel. Ainsi nous retrouvons à travers les productions de nos apprenants, une organisation de la circulation des tours de parole, une gestion et une construction des rapports des places durant la première phase de la prestation orale entre les apprenant-exposants, ensuite entre les différents participants à la communication durant la discussion.

Nous avons 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 aussi 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 arrivés à relever trois pôles de participants au lieu de deux. Mais aussi, l'espace discursif est bien plus occupé par les apprenants, précisément par celui des apprenants du groupe-classe.

Ajoutant que 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.

Bibliographie

- BARBOT, M-J. (2000) *Les auto-apprentissages*. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- CARTWRIGHT et ZANDER, *Group Dynamics*, Tavistock Publ., 2e éd., Londres, 1960, p 81.

- CICUREL, 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.

- DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.

- De PERZTTI, A. *L'honneur de l'école, passions et controverses en éducation*. Hachette 2000

- DE PERETTI, A dans <http://francois.muller.free.fr/diversifier/ecole/organsation2.htm>.

- HOLTZER, G., 2002. « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In *Appropriation des langues au Centre de la Recherche*. Frankfurt am Main : Peter Lang, p. 14-17.

- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1992) : *Utterance structure. Developing grammars again*. Benjamins, Amsterdam.

- 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

- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom.* Cambridge, Ma: Harvard U. P.

- 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.

- PERAYA, D. (1999). *Médiation et médiatisation : le campus virtuel.* Hermès. P 25.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier.

1 Par IRE nous reprenons la structure «initiation-réaction- évaluation» développée par Mehan (1979) et par Sinclair/Coulthard (1975).

2 Nous avons additionné le nombre de tour de parole pour chaque participant à l'échange. Nous avons songés, dans un premier tableau à dresser un aperçu total des participants ensuite de leur prise de parole 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.

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

4 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'auto-évaluent ou s'évaluent mutuellement.

5 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.