

Dispositif de l'exposé et dynamique

SOLTANI Souhila

l'Ecole Normale Supérieure d'Oran, Algérie

s_soltani@hotmail.fr

Christine Faller

Université de Nice Côte d'Azur, Sophia Antipolis

christine.faller@univ-cotedazur.fr

Reçu : 10/10/2019,

Accepté: 30/12/2019,

Publié: 31/12/2019

Résumé

Devant la réalisation de l'exposé, un grand nombre d'apprenants se contente d'un travail sur le contenu informatif, au lieu de conduire l'activité vers les échanges interactifs. L'activité orale finit par se contracter au profit de discours préparés et appris par cœur. Une situation des plus problématiques qui remet en question la mise en perspective de l'approche communicative en classe de langue. Nombreux sont les enseignants qui se plaignent du déroulement et de l'organisation des tâches dans cette activité, ceci n'empêche pas qu'elle apparait à tous les niveaux d'apprentissage et pour tous types d'enseignements.

Mots-clés : exposé, oral, dispositif, dynamique, interaction.

Abstract

Faced with the presentation, many learners are satisfied with working on the information content, rather than leading the activity towards interactive exchanges. Oral activity eventually contracts in favour of speeches prepared and learned by heart. This is one of the most problematic situations that calls into question the perspective of the communicative approach in language classes. Many teachers complain about the way tasks are carried out and organised in this activity, but this does not prevent it from appearing at all levels of learning and for all types of teaching.

Keywords: presentation, oral, device, dynamics, interaction.

Introduction

La réussite de l'activité orale dans l'exposé est implicitement liée au nombre des séquences communicatives, au nombre de tour de parole réalisés, à la longueur des prises de parole. Cependant, si les thématiques choisies ne suscitent pas l'intérêt du groupe classe, la communication est en échec et le contexte d'apprentissage semble défavorable. Il revient de suivre ces pistes de recherches pour situer l'origine des prises de décisions, qui influent sur le déroulement des activités interactives en classe.

L'étude des interactions verbales constitue un ancrage pertinent, puisque c'est un champ de recherche ouvert à l'étude des discours oraux.

Ainsi :

- qu'est-ce qui fait que les séquences communicatives soient plus nombreuses et plus longues dans certains exposés par rapport à d'autres ?
- jusqu'à quel point le choix thématique peut-il influencer sur la présence ou l'absence des échanges ?

1. Dispositif organisationnel des enseignements

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 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, chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) » (2002 : 14).

La notion de dispositif est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études menées en classe. Quant à notre étude, notre intérêt est surtout porté sur son exploitation en terme de système de base de l'organisation des actions, des tâches et des échanges interactifs. Son étude permet aussi de mettre en lumière la distribution des rôles, entre les différents participants à la communication dans l'exercice choisi.

Le travail que nous présentons exploite des données recueillies au niveau du département d'anglais de l'université de Mostaganem. Un espace où les étudiants renforcent leur identité et adoptent une posture réflexive, qui leur permettra de prendre position et de choisir entre prendre part dans la communication, imposer leurs opinions, écouter les participants à la communication ou s'effacer. Le dispositif de l'activité didactique de l'exposé offre l'opportunité à la communication interactive de manière organisée.

Les échanges interactifs suivent une organisation, dont les attitudes des apprenants sont structurées et chaque intervenant est censé connaître son rôle et sa position dans le groupe. Une question est donc ouverte au niveau de l'organisation qui apparaît lors des échanges interactifs. Est-elle favorable ou non, d'abord à l'interaction, ensuite à l'acquisition ?

On commence alors à nous interroger sur l'origine de l'organisation des activités qui se produit en classe, mais aussi sur le dispositif qui invite le plus de participants et qui permet d'atteindre le dynamisme interactionnel en classe. De ce fait, l'objectif ciblé est, plus précisément, de mettre à découvert l'organisation du dispositif d'une activité didactique et les critères nécessaires qui conduisent à son accomplissement.

2. Contexte de l'étude

L'enseignement du français pose problème à l'université, dans le sens où ces objectifs d'apprentissage sont partiellement réalisés. Choisir de travailler sur l'oral est dû aux

problèmes observés lors des pratiques en classe. En tant qu'enseignante à l'université, les difficultés que rencontrent les étudiants, quant au fait de prendre la parole, m'avaient interpellées et m'ont conduites à mener une étude sur leurs origines. Notre question de

départ est de savoir pourquoi des étudiants de 1^{ère} année LMD éprouvent des difficultés à l'oral ?

Nos hypothèses de départ assurent une continuité d'une étude antérieure, à savoir :

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

Nous avons aussi assuré une continuité, par une étude qui porte sur l'analyse de l'organisation des tâches et des interactions verbales menées lors de la réalisation de l'activité de l'exposé. Devant la réalisation de l'activité de l'exposé en classe, nous avons pensé que l'organisation suivie par les apprenants est un moyen qui permet de répondre aux interrogations sur l'échec de l'oral et de situer les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Une pré-enquête réalisée dans notre environnement universitaire dévoile les avis des enseignants de langue quant à la réalisation par les étudiants de l'activité de l'exposé¹. Ils considèrent qu'un grand nombre d'apprenants se contente d'un travail sur le contenu informatif, au lieu de conduire l'activité vers les échanges interactifs et que le choix thématique des sujets tourne généralement sur l'étude d'œuvres littéraires. L'activité orale finit par se contracter au profit du discours préparé et appris par cœur. Une situation des plus problématiques lorsque nous savons que ces thématiques, même si elles provoquent des prises de parole, elles ne correspondent pas nécessairement à des situations « réelles ». Ce qui remet en question la mise en perspective de l'approche communicative en classe de langue, par laquelle les apprenants sont placés dans des échanges qui se rapprochent des situations sociales authentiques.

Corollairement, les décisions des apprenants, que ce soit pour le sujet à traiter ou pour la prise de risque, lors des échanges interactifs, sont dues à un certain nombre de

facteurs. Notre recherche avait pour objectif de retrouver les paramètres qui sont dues aux origines de l'échec des activités orales en langue française et principalement ceux qui

¹Le choix sur une étude des interactions verbales dans le cadre de l'exposé peut apparaître comme étant moins prometteur, dans le sens où cette activité ne correspond pas au profil des exercices qui offrent plus de possibilités à la dynamique interactionnelle, cependant il nous semble que pour une étude qui se donne pour tâche de relever l'échec de l'oral, il revient de porter son regard sur des activités dans lesquelles l'absence de dynamique est éminente.

permettent l'apparition des interactions verbales (échanges verbaux) et l'allongement des séquences communicatives (des paires adjacentes).

Ainsi nous avançons, toujours dans cet esprit de recherche et de découverte, des interrogations susceptibles de nous éclairer sur la méthodologie à emprunter pour répondre à nos interrogations de départ. Des réflexions spécifiques qui nous permettent de distinguer le champ d'investigation que nous nous sommes donnés d'emprunter, autrement :

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

3. Dispositif de l'oral et dynamisme interactionnel

Nous formulons l'idée que le dispositif reste en général déterminé comme un « ensemble des variables didactiques et pédagogiques pour organiser une situation, une progression. » (Plane, 2005). C'est dans cette optique que notre intérêt lui est porté, en tant que procédé d'organisation de situations didactiques. L'objectif dans l'exposé est de faire parler les étudiants sur une œuvre littéraire ou sur un sujet choisi. Deux étudiants présentent la même œuvre sur un même thème, ils donneront suite à un débat complémentaire ou contradictoire pour défendre un point de vue. Les apprenants, de par leur différence et leur vécu, ont des conceptions différentes, les séquences communicatives ressembleront lors des échanges à des structures explicatives des connaissances apportées qui se développeront avec l'accroissement du nombre d'intervenants.

L'apprentissage est ici vécu à travers une orientation vers une tâche académique. Pour laquelle, l'activité de l'apprenant se fait, dans un premier temps, par une construction des connaissances accès au contenu, ensuite par les échanges interactifs et la prise de parole, contrainte pour les apprenants-exposants et non contrainte/spontanée pour les apprenants du groupe classe. Ceci donnera suite à un débat, dans un deuxième temps, selon les règles de la coopération et de la collaboration. Ces échanges interactifs qui se produisent en classe correspondent à des schémas conversationnels et sont la régénération *destructures organisationnelles*, que nous rencontrons lors de pratiques langagières sociales (Pekarek, S : 1999).

C'est donc à la base un dispositif à caractère social et un réemploi de procédures qui relève des sciences humaines, naturellement développées, qui fût adopté par des domaines techniques, dont la progression et le besoin de communication l'ont conduit vers l'espace éducatif de la classe de langue. 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 l'interaction entre les apprenants.

Si nous avons choisi de travailler sur l'exposé, car il offre un large éventail de données à analyser, notamment l'analyse de multiples tâches qui relèvent du verbale. Ceci permet de retrouver, d'abord le/ les modèles de dispositif(s) emprunté(s) par les étudiants.²⁶ exposés sont enregistrés puis transcrits, dont 18 donnent suite à des interactions avec plus de 3 participants et

8 exposés (autres) se limitent à un apport du savoir (les participants sont les étudiants qui ont présenté le travail en plus de l'enseignant).

La dynamique interactionnelle dépend de l'apport de quatre dynamiques (à savoir la dynamique thématique, interlocutive, interpersonnelle et discursive) qui permettent de situer le degré de réalisation de la compétence interactionnelle.

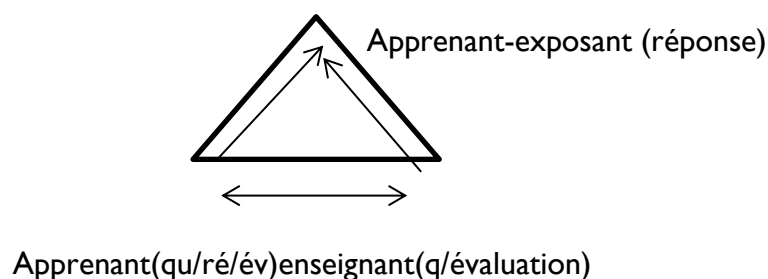
- a) Pour la dynamique thématique, quatre thématiques sont sélectionnées par les apprenants, leur orientation dans l'ensemble des exposés est univoque (une thématique du début jusqu'à la fin) et détermine le fil conducteur des échanges interactifs. Dans un exposé qui porte sur une œuvre littéraire et celui qui porte sur une thématique d'intérêt général, la conception de l'organisation thématique ne change pas, la thématique principale conduit au développement des sous-thématiques. Exemple, dans l'enregistrement n°4 (mis en annexe), la thématique principale est le harcèlement et les échanges interactifs conduisent les apprenants à intégrer d'autres sous-thématiques (harcèlement physique, moral, au travail,...).
- b) Pour la seconde dynamique, nous nous retrouvons avec un modèle d'échange interlocutif spécifique à l'activité de l'exposé. Autrement dit, si le modèle d'échange dans les activités qui se déploient en classe s'appuie généralement sur 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 et l'évaluation à l'enseignant. Dans cette activité il est question d'orientation de la parole principalement vers l'apprenant (Résultat 3.B). Les paires adjacentes qui constituent les séquences communicatives dans l'exposé changent de type d'organisation. Les échanges interactifs finissent par exclure l'enseignant, étant donné que le détenteur du savoir devient l'apprenant-exposant.

Résultat (3.B) Dynamique interlocutive

- **Modèle d'échange en classe**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant (Question) ➡ (Réponse) apprenant • Apprenant (Question) ➡ (Réponse) enseignant |
|--|

Modèle d'échange dans l'exposé



Ceci dit, pour la dynamique interpersonnelle nous nous retrouvons, pour la réalisation des exposés, en présence d'apprenant-exposants monômes et d'apprenant-exposants

binômes (la collaboration est une spécificité des exposés des binômes). Autrement, 10 exposés sur 26 sont le résultat d'un travail construit sur la coopération, la négociation du contenu et du partage des tâches dès la première étape de l'activité. Ceci dit, si le nombre des exposés monômes est nettement supérieur à celui des binômes, le nombre de prise de parole (relevé à partir du tableau n°1 du diaporama 19) indique que leur taux est plutôt supérieur dans les exposés binôme (170 PP contre 165 PP dans les exposés monôme). Les travaux qui sont réalisés en binôme favorisent la dynamique interactive. Dans l'activité de l'exposé, cette dynamique relève principalement de l'apport entre apprenant et apprenant, contrairement aux interventions de l'enseignant qui sont surtout présentes pour la gérance de l'activité.

Résultat (3.C) Dynamique interpersonnelle

Exposé	Nombre	Nombre de prise de parole
monôme	16	156
binôme	10	170

- c) Si le nombre des tours de parole réalisé par les apprenants s'avère supérieur à celui de l'enseignant, la dynamique discursive, quant à elle, varie d'un exposé à un autre. Pour un certain nombre d'exposé(s) qui portent sur la thématique de l'étude d'une œuvre littéraire, les apprenants ont eu recours au parcoeurisme comme stratégie pour la réalisation de la partie (1) de l'étape (2). Cependant celle-ci peut être à l'origine de l'échec de la réalisation de la compétence communicative, car si elle s'appuie sur la mémorisation et la reprise systématique de discours, elle finit par engager les apprenants sur des pistes de travail éloignées de la réflexion, nécessaire pour le maintien et l'accroissement des séquences communicatives.

Le discursif est à la fois un moyen pour mener à bien la tâche aussi bien qu'un travail d'ordre interactif et cognitif sur des éléments linguistiques. Néanmoins, si les apprenants usent de cette stratégie dans la partie (1) de l'étape (2), il reste que la partie (2) est le lieu privilégié de la dynamique discursive interactionnelle, et donc de l'appropriation des compétences linguistiques et interactionnelles qui repose sur le maintien de la dialogicité dans le débat. C'est à dire que ces interventions non contraintes sont le résultat d'actions de coopération et de collaboration, qui apparaissent dans les échanges interactifs et qui permettront d'atteindre un niveau satisfaisant de la réalisation de la *dialogicité*. Autrement dit, une communication est jugée réussie, par De Nuchèze (2001), si les échanges interactifs dépassent les trois tours de parole, tout en respectant les règles de la négociation et de la coopération (Pekarek, 1999).

Conclusion

Nous avons songé au début du parcours à porter une réflexion sur la conception de l'activité orale dans l'exposé. l'analyse de l'organisation suivie et à l'identification des tâches dans les dispositifs empruntés par les apprenants nous ont permis de déterminer les critères nécessaires pour le maintien des échanges interactifs et pour l'allongement des séquences communicatives. La dynamique interactionnelle répond à des lieux privilégiés de construction des interactions et à des catégories de participants censés accomplir la tâche, selon que l'organisation suivie d'un exposé à un autre occasionne des potentialités de tâches à réaliser (thématique, implication des participants-exposants du groupe-classe).

A la suite de cette étude, il nous semble approprié, à partir des résultats obtenus, de penser à la gestion d'un dispositif adéquat pour les activités de l'oral. selon cette perspective, la conception d'un travail sur ce type d'activité est à considérer à partir d'une articulation et d'une mise en cohérence des quatre composantes de la dynamique interactionnelle autour de la compétence communicative, mais aussi des responsabilités et de l'implication des acteurs de la communication, à savoir l'enseignant et les apprenants du groupe/classe lors de la réalisation des activités orales, en suivant une démarche socio-constructiviste.

Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris, (Ed), Didier.
- De nucheze, V.(2001) : « Sémiologie des dialogues didactiques », Paris, L'Harmattan.
- Mahieddine. A.(2010) : « Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. » Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun
- Mehan, H.(1979) "*Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*" Cambridge, Ma: Harvard U. P.
- Pekarek, Simona. (1999) « *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.* »Éditions Universitaires, Fribourg.
- Plane, S. (1975) « l'oral pour apprendre » [En ligne] http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/contributions_reflexion/recherches_oral.pdf, 2005.
- Sinclair, J. EtCoulthard, M. "Towards an Analysis of Discourse". Oxford: Oxford University Press.
- Soltani, S. (2015) « l'ingénierie pédagogique dans la conception de dispositifs organisationnels en classe de langue » revue LAROS n°13, Université d'Oran. ISSN : 1112-5373, p.415-421,
- Traverso, Véronique. (1999)« *L'analyse des conversations* » Paris : Editions Nathan.
- Vion, Robert.(1992, 2000) : « *La communication verbale, Analyse des interactions.* » Paris : Hachette Supérieur