Conceptions identiques, ethos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)

Mohamed Nar

▶ **To cite this version:**

Mohamed Nar. Conceptions identiques, ethos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie). Linguistique. Université de Lyon, 2018. Français. NNT : 2018LYSES040 . tel-02094153

HAL Id: tel-02094153
https://theses.hal.science/tel-02094153

Submitted on 9 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'ordre NNT
2018LYSES040

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT-ETIENNE

Ecole Doctorale N° 484
Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Sciences du Langage
Didactique des langues et des cultures - Sociolinguistique

Soutenue publiquement le 19/10/2018
UJM de Saint-Etienne

par
Mohamed NAR

Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)

Tome 1

Jury présidé par Joaquim Dolz-Mestre et composé de

M. Dolz-Mestre, Joaquim	Professeur ordinaire/Université de Genève
Mme Cortier,Claude	Université de Lyon 2
Mme Crocé-Spinelli, Hélène	MCF/Université de Lyon 2
Mme Dinvaut, Annemarie	MCF HDR/ UAPV, Avignon
M. Menguellat, Hakim	MCF HDR/Université Blida, Algérie PU/
Mme Rispail, Marielle	Université de Saint-Etienne

N°d'ordre
xxx

NNT :

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT-ETIENNE

Ecole Doctorale N° 484
Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Sciences du Langage
Didactique des langues et des cultures - Sociolinguistique

Soutenue publiquement le 19/10/2018
UJM de Saint-Etienne

par
Mohamed NAR

Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)

Tome 1

Tome 1

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Madame Marielle RISPAIL, ma directrice de thèse, qui m'a accompagné, conseillé et encouragé tout au long de ce travail. Je voudrais lui exprimer ma plus sincère gratitude pour la confiance, la patience et la générosité dont elle a fait preuve à mon égard. Je la remercie pour sa disponibilité et ses conseils, pleins de bon sens et d'encouragements. Elle a permis la maturité de mes réflexions, l'approfondissement et la finalisation de ce travail dans les meilleurs délais.

Je veux adresser tous mes remerciements aux dirigeants des deux collèges, aux apprenants et aux enseignants qui m'ont accueilli dans leurs classes dans les meilleures conditions et qui m'ont permis d'achever les prises de données nécessaires pour mener à bien cette étude.

Un grand merci à mes chers parents Mekki et Djemaa qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

Je tiens aussi à exprimer toute ma reconnaissance envers ma chère femme Karouma qui m'a toujours soutenu chaleureusement, aidé moralement et encouragé tout au long de la réalisation de cette thèse. Un grand merci tout particulier à ma chère petite fille Roukaya.

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes sœurs Amina, Selma, Soumia et à mes frères Khaled, Walid et Yazid.

J'adresse mes remerciements à mon ami Abd ElGhani et à tous ceux qui m'ont apporté un soutien matériel ou spirituel.

SOMMAIRE

INTRODUCTION…… 19

SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET FONDEMENTS THEORIQUES…….. 26
Partie 1 - Contextualisation de la recherche…… 28
Chapitre 1 - La société algérienne, une société collaborative en quête d'une identité collective…….. 29
Chapitre 2 - De la société à l'école : enjeux politico-institutionnels, besoin de rapprochement et réformes……... 53
Chapitre 3 - La classe dans l'école algérienne, un milieu de nulle part……... 69
Chapitre 4 – La parole dans la société et la parole dans la classe de langue : quel rapprochement ?..... 73
Partie 2 – Fondements théoriques…… 83
Chapitre 1 - Former un acteur social, un être citoyen : nouvel objectif, nouvelles orientations, nouvelles terminologies……... 85
Chapitre 2 - Les échanges collaboratifs, lieux de construction et de développement de la compétence co-actionnelle/co-culturelle…….. 127

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES…… 173
Partie 1 – Problématique du recueil des données……..... 175
Chapitre 1 - Une perspective ethnographique à visée sociodidactique……... 177
Chapitre 2 - La présentation de l'enquête…… 187
Partie 2 – Le traitement des données et la démarche d'analyse…… 207
Chapitre 1 – La construction du corpus…….. 209
Chapitre 2 – Une démarche d'analyse canonique…… 215

SECTION 3 – ANALYSE DU CORPUS…… 219
Chapitre 1 - Les échanges collaboratifs dans la société algérienne : Quelle « partition invisible » ?..... 225
1. Une parole pour tous et à la portée de tous…….. 226
2. Des échanges guidés par un objectif et des modes d'action partagés…….. 244
3. La relation entre les participants dans la collaboration : une relation par et pour l'action commune…… 253
4. La « partition invisible » des collaborations dans la société algérienne : la construction d'une zone de volonté de partage (ZVP)…… 258
Chapitre 2 - Les échanges collaboratifs dans l'interaction-cours ordinaire : quelle présence ?..... 265
1. Quelques indices d'une formation vers une ZVP…… 266
2. Une planification à sens unique……... 271
3. La consigne : un bien rare à ne pas toucher…… 278
4. Une parole qui n'est pas pour tout le monde……... 280
5. L'emploi de la langue maternelle : « la raison du plus fort est toujours la meilleure »….. 289
6. La relation enseignant/apprenant : une suite à la raison du plus fort…….. 292
7. Face à ces données, peut-on parler d'une formation vers une ZVP ?..... 293
Chapitre 3 - La collaboration en classe de langue : d'une base des ressemblances communes à une zone de volonté de partage…….. 297
1. Les conceptions identiques : élément déclencheur de la ZVP…… 298
2. Une dynamique interactionnelle spécifique…… 313
Chapitre 4 - Didactisation de la collaboration, potentiel acquisitionnel et éthos communicatif : un atout pour la situation didactique…….. 355
1. Partage du flux conversationnel et potentiel acquisitionnel des collaborations…….. 361
2. Partage du flux conversationnel et éthos communicatif chez les apprenants……. 394
3. Partage du flux conversationnel et éthos professoral de l'enseignant…… 416

CONCLUSION……..…… 429

Liste des sigles

ANP : Armée Nationale Populaire

APC : Approche par compétences

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CHU : Centre Hôpital Universitaire

FFAs : Face Flattering Acts

FIS : Front Islamique du Secours

FLN : Front de Liberté Nationale

FMI : Fonds monétaire international

FTAs : Face Threatening Acts

IC : Interaction-cours

ICO : Interaction-cours ordinaire

OCR : Objectif culturel de référence

OSR : Objectif social de référence

PA : Perspective actionnelle

PEM : Professeur d'enseignement moyen

PPO : Pédagogie par objectifs

TCS : Tâche collaborative sociale

TCSco : Tâche collaborative scolaire

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TP : Tour de parole

ZPD : Zone proximale de développement

ZVP : Zone de volonté de partage

Liste des figures présentes dans le tome 1

Figure 1 : Nettoyage de place publique par des bénévoles…….…..... 47

Figure 2 : Twiza, four à chaux !..... 47

Figure 3 : Twiza, extraction de la pierre…….....…….…... 48

Figure 4 : Le monde évolue, twiza aussi. Campagne de nettoyage, Boukhoud 02 / 11 /2011……..……..……...….. 48

Figure 5 : Le travail collaboratif, régulateur des représentations……..…... 51

Figure 6 : Les deux axes présentant l'évolution de la didactique des langues……. 86

Figure 7 : Schéma général de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie proposée par Puren (1988 : 98)……..……..... 87

Figure 8 : situation d'usage / situation didactique (cours du didactique des arts plastiques, université de Genève – FAPSE)...……..……..... 89

Figure 9 : Les relations entre tâches scolaires et actions sociales….…….…….…. 89

Figure 10 : Carte conceptuelle de la compétence actionnelle (Perrichon, 2008 : 287)…….…..…….....… 106

Figure 11 : Schéma présentant le passage de la langue à la communication (Defay, 2003 : 83)……...……...…….. 110

Figure 12 : Schéma présentant le passage de la langue à la communication puis à l'action……...…….…….. 110

Figure 13 : Schéma du modèle de la compétence culturelle dans le CECRL (Puren, 2016 : 14)……...…….……..…….….... 116

Figure 14 : Schéma détaillé de la compétence culturelle……..……....…… 117

Figure 15 : Schéma de la distribution des composantes de la compétence culturelle sur les axes des ressemblances et des différences…….……..… 119

Figure 16 : Schéma présentant la perspective co-actionnelle/co-culturelle…… 121

Figure 17 : La ZVP avant et après l'acquisition de la compétence co-actionnelle/co-culturelle…….....…. 123

Figure 18 : Adéquation action commune / ZVP……..……... 126

Figure 19 : La zone proximale de développement présentée par Vygotski (1997)…….…..…… 133

Figure 20 : La relation coaction/collaboration selon Perrichon (2008)……..…… 161

Figure 21 : Schéma présentant les phases de déroulement de notre enquête……. 198

Figure 22 : Le découpage et le codage du corpus…….…..…… 212

Figure 23 : Etapes de l'analyse des données……..……..… 213

Figure 24 : Prolongement de notre analyse……..…….... 215

Figure 25 : Présence de l'élément féminin dans la situation 1……...…… 229

Figure 26 : Part prise à la parole de l'élément féminin dans la situation 1……..…….. 229

Figure 27 : Contribution de l'élément féminin dans la situation 1…….……. 233

Figure 28 : Orientation de la spontanéité dans la situation 1…….. 240

Figure 29 : Orientation de l'élément féminin vers la collectivité……...…… 240

Figure 30 : Répartitions des contributions volontaires par rapport aux contributions involontaires de la situation 1…… 250

Figure 31 : Répartitions des contributions volontaires par rapport aux contributions involontaires de la situation 2……..……..… 250

Figure 32 : Alternance des rapports de place dominants dans la situation 1……...……... 253

Figure 33 : Développement des rapports de place dans la collaboration……...…..... 257

Figure 34 : Histogramme présentant la répartition des tours des paroles dans la classe ICO1……..…….…..… 282

Figure 35 : Histogramme présentant la répartition des tours des paroles dans la classe ICO2……..……..…….. 283

Figure 36 : Comparaison entre le nombre des TP de l'enseignant et le nombre des TP de la totalité des apprenants…… 283

Figure 37 : Répartition des tours de parole entre apprenants seuls…….……..….. 284

Figure 38 : Durée de la détention de la parole chez chaque apprenant dans la classe ICO1…….....…….…… 286

Figure 39 : Durée de la détention de la parole chez chaque apprenant dans la classe ICO2……..……...…. 286

Figure 40 : Nos orientations d'analyse dans ce chapitre……..……. 297

Figure 41 : Actualisation de la tâche vers la prise en compte d'une connectivité collective…….……..... 300

Figure 42 : La différence entre les deux situations d'interaction-cours……. ……..…. 305

Figure 43 : La construction du contrat de co-énonciation dans chaque collaboration ……..……..…… 306

Figure 44 : Dynamique des représentations opératoires et construction de la ZVP…….. 312

Figure 45 : La part prise à la parole des filles par rapport aux garçons……..….. 317

Figure 46 : L'influence société/classe…….....…… 322

Figure 47 : Différentes orientations de la parole relevées dans les quatre groupes……... 325

Figure 48 : Orientations de la parole relevées dans les interactions-cours ordinaires…….…….…….. 326

Figure 49 : Répartitions des orientations de la parole entre garçons et filles……..….. 330

Figure 50 : Les deux tendances de l'adaptation…….……..... 334

Figure 51 : L'adaptation entre « assumer des différences » et « créer des ressemblances »……...…….. 336

Figure 52 : La construction des adaptations dans la collaboration…….……... 337

Figure 53 : Comparaison du nombre des interventions des garçons et des filles…….. 345

Figure 54 : Comparaison du nombre des complétudes des garçons et des filles……. 345

Figure 55 : Alternance des rapports de place dominants dans les collaborations de classe……..……..... 351

Figure 56 : Adaptation relationnelle dans les collaborations de classe……..……... 353

Figure 57 : La dynamique interactionnelle dans la collaboration…….. 358

Figure 58 : Potentiel acquisitionnel et éthos communicatif dans les collaborations de classe……...……...….…….….. 359

Figure 59 : Mécanisme du partage sur le plan acquisitionnel……..……..……... 361

Figure 60 : Le partage de l'information dans chaque classe……..…….....…..…. 378

Figure 61 : L'interaction éthos collectif / éthos individuel pendant la collaboration……... 416

Figure 62 : Représentation décrivant l'intégration de l'enseignant du groupe……..... 417

Liste des tableaux présents dans le tome 1

Tableau 1 : Les compétences par palier (cf. *Nouveau programme du français de première année moyenne moyenne, 2010 : 10*)……..……..…..…….. 78

Tableau 2 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2014 : 24)…….. 115

Tableau 3 : Profil général et sociolinguistique des membres de la situation sociale 1……..……..…….. 191

Tableau 4 : Profil général et sociolinguistique des fonctionnaires de la situation sociale 2…… ……. 192

Tableau 5 : Profil général et sociolinguistique des apprenants dans les établissements A et B…….……..…… 193

Tableau 6 : Profils général et sociolinguistique des enseignants EN1 et EN2……..…... 195

Tableau 7 : La réalisation des travaux collaboratifs dans la société……..……..... 199

Tableau 8 : Calendrier des observations de classe et des enregistrements des séances ordinaires ……...……... 200

Tableau 9 : Le bilan des données recueillies pendant l'enquête……..……..…. 205

Tableau 10 : Les conventions de transcription employées dans notre corpus……..….. 210

Tableau 11 : Nombre des tours de parole total et par participant dans la situation 1…….…… 226

Tableau 12 : Nombre des tours de parole total et par participant dans la situation 2…….…..…….…….…….. 227

Tableau 13 : Durée moyenne et totale de chaque participant dans la situation 1……..…..…….…….…. 230

Tableau 14 : Durée moyenne et totale de chaque participant dans la situation 2…….…….…….…….. 231

Tableau 15 : Contribution de l'élément féminin dans la situation 1…..…..…….. 232

Tableau 16 : Nombre, durée et type d'orientation des tours de parole dans situation 1…….…… 235

Tableau 17 : Nombre, durée et type d'orientation des tours de parole dans la situation 2…….…….……...…… 235

Tableau 18 : La nature de parole relevée dans chaque situation…….. 240

Tableau 19 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant dans la situation 1……..…… 241

Tableau 20 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant dans la situation 2……..…….……..…….... 241

Tableau 21 : Les contributions linguistiques dans chaque situation……. .. 242

Tableau 22 : Organisation et nature des échanges dans la situation 1……...…..….. 245

Tableau 23 : Organisation et nature des échanges dans la situation 2…….....… 246

Tableau 24 : Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange dans la situation 1 (voire *ANNEXE 14*)

Tableau 25 : Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange dans la situation 2 (voire *ANNEXE 14*)

Tableau 26 : Nombre des tours de parole des participants à ICO1……..…… 281

Tableau 27 : Nombre des tours de parole des participants à ICO2……..……... 281

Tableau 28 : Volume des interventions de chaque participant dans la classe ICO1……... 285

Tableau 29 : Volume des interventions de chaque participant dans la classe ICO2…….. 285

Tableau 30 : Types des interventions des participants dans les deux interaction-cours ordinaires……..…….…….…… 288

Tableau 31 : Nombre des tours de parole total et par participant dans chaque groupe……..……..…. 315

Tableau 32 : Durée moyenne et totale de chaque apprenant dans chaque groupe…….. 319

Tableau 33 : Part prise à la parole par les filles……..……...……...…….. 320

Tableau 34 : Orientation de la parole et sa nature dans chaque groupe de la classe IC1…….…….…… 323

Tableau 35 : Orientation de la parole et sa nature dans chaque groupe de la classe IC2……..……..…….…….. 324

Tableau 36 : Répartition des interventions spontanées dans chaque groupe…….. 328

Tableau 37 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant et dans chaque groupe……..…….…… 332

Tableau 38 : Organisation des échanges dans les collaborations de classe……. 341

Tableau 39 : Rôles et types des complétudes……..……....…….. 346

Tableau 40 : Fonctions des co-énonciations repérées dans les collaborations de classe IC1…….……. 347

Tableau 41 : Fonctions des co-énonciations repérées dans les collaborations de classe IC2…… …….…… 348

Tableau 42 : Le volume de partage des informations dans chaque groupe de chaque classe…….. 376

Tableau 43 : Partage de l'information et développement des compétences linguistique et communicative…….……..…..... 380

Tableau 44 : Partage des stratégie et développement des compétences linguistique et communicative…….……..... 386

Tableau 45 : Partage de la citoyenneté et développement des compétences linguistique et communicative……..….. 394

INTRODUCTION

Dans ce travail, nous mettons en valeur une recherche que nous avons faite à Tébessa, notre ville natale. Tébessa a été, comme les autres régions d'Algérie, fortement marquée par les changements fondamentaux liés à la mise en place d'une réforme du système éducatif depuis 2003. Ce dernier donne plus d'ampleur à l'enseignement des langues étrangères, dans une volonté d'ouverture sur le monde et afin de donner plus de chances sociales aux apprenants. La réforme veut être une remédiation aux carences de l'ancien système qui se manifestaient par un taux élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons, à savoir la baisse de qualification, le chômage, la délinquance et la violence.

L'enseignement-apprentissage du français à Tébessa comme dans d'autres villes algériennes connaît beaucoup de difficultés. Malgré les longues années consacrées à l'apprentissage du français, les apprenants éprouvent toujours d'énormes difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans la langue cible. A travers nos observations de la réalité classe et à travers notre expérience d'enseignement (du fait que nous étions enseignant au collège de l'année 2008 jusqu'à la moitié de l'année 2015), nous avons constaté que la communication didactique domine à travers un fonctionnement interactionnel plus ou moins prévisible et une *«émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle »* (Cicurel, 1996 : 67).

De ce fait, la classe de langue est considérée comme un lieu d'interaction ritualisée qui limite la liberté interactionnelle des apprenants. C'est alors qu'on a permis un peu d'improvisation dans le déroulement des échanges, à travers la mise en place d'activités participatives favorisant des interactions plus spontanées et « libérées » pour les apprenants. La situation didactique définie par un ensemble de contraintes telles que la contrainte statutaire des participants et la contrainte des programmes, peut intéresser les participants qui viennent déjà avec des expériences de ce qu'est apprendre une langue étrangère, de ce qu'est, par exemple, l'acte de collaborer et qui ont des représentations sur cet apprentissage ; ils arrivent même déjà en tant qu'acteurs sociaux, avec des rôles appris dans leur vie quotidienne, dont la didactique pourrait se servir.

L'enseignement collaboratif et collectif est nouveau par rapport aux cultures d'apprentissage en Algérie et aux traditions d'enseignement. En effet, dans les normes de

la situation de classe en Algérie, il existe peu d'interactions entre apprenants et l'enseignant figure comme le seul détenteur du savoir et de la parole.

Notre objectif est de montrer que l'enseignement collaboratif de l'oral en Algérie peut offrir non seulement à l'apprenant un simple apprentissage de savoirs, mais aussi un savoir-faire et savoir vivre. Ceci a été mis en place pour tenter de répondre à la ***problématique*** suivante :

« *En quoi une approche sociodidactique peut-elle éclairer les interactions verbales en classe de langue, dans une tâche collaborative ?* ».

En nous intéressant aux échanges collaboratifs, nous voulons reconsidérer les interactions en classe sous l'angle de l'authenticité à travers la prise en compte de certaines interrogations qui nous paraissent primordiales : et si l'enseignant établit des échanges collaboratifs entre ses apprenants, que va-t-il se passer ? Va-t-il y avoir une amélioration dans la relation didactique ? Quelle contribution de ce type d'échanges à l'acquisition de la langue étrangère ? Dans ce sens, nous partons de l'idée que ce type d'échange oral peut constituer un terrain favorable à la construction des conceptions partagées, et que ces dernières ont un rôle très important dans l'amélioration des compétences linguistiques, communicatives et citoyennes des apprenants. Voici alors les ***principales*** questions qui vont orienter notre réflexion, assortie chacune d'***une hypothèse*** :

- La vie culturelle présente-t-elle certains aspects qui pourraient servir à rénover la didactique des langues, et du français en particulier ?

Nous émettons, ici, l'hypothèse (H1) que des pratiques collaboratives dans la classe peuvent faire écho à des ***pratiques sociales*** collaboratives.

- Comment voit-on l'interaction verbale dans les échanges collaboratifs entre apprenants?

Nous faisons l'hypothèse (H2) qu'il va se développer une ***dynamique interactionnelle*** spécifique. Elle marquera le comportement des apprenants, leurs conduites langagières, leur rapport de place ainsi que la progression thématique du discours.

- Quelle dynamique de représentations peut se construire entre les apprenants dans cette interaction spécifique ?

Nous formulons l'hypothèse (H3) que durant l'échange collaboratif, il va se formuler des « ***conceptions identiques*** » chez les apprenants, qui se manifesteront à travers un « contrat de co-énonciation ».

- Quelle relation interpersonnelle se développe entre les participants ? Les conceptions identiques, formulées et manifestées au cours de la tâche collaborative, permettraient-elles aux apprenants de ***construire leurs identités verbales*** ?

À ce niveau, nous faisons référence à des travaux en pragmatique et en linguistique interactionnelle, en nous basant surtout sur la conception d'éthos communicatif de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2002). Nous faisons l'hypothèse (H4) que les conceptions formulées et manifestées, durant l'échange co-collaboratif, déterminent d'une certaine façon l'identité verbale des apprenants ; il va se créer une dynamique identitaire relative à la prise en compte d'un éthos collectif qui détermine en partie leur éthos discursif individuel.

- Quel éthos professionnel s'établit par l'enseignant dans cette situation particulière ? Va-t-il y avoir une influence de cet ***éthos collectif*** sur ses gestes professoraux ?

Nous faisons l'hypothèse (H5) que, durant cet échange collaboratif, l'enseignant va occuper de nouvelles positions fonctionnelles.

Notre idée à développer se base sur un croisement de plusieurs travaux récents qui s'inscrivent dans un champ pluridisciplinaire et qui vont enrichir notre assise théorique, à savoir : la didactique des langues-cultures (C. Puren, 2002, 2004, 2006, 2014), la sociodidactique (Rispail et Dabène, 2008 ; Blanchet, 2009), la linguistique interactionnelle (Bange, 1992a ; Pekarek, 2000), l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et les recherches en acquisition des langues (Vygotski, 1997 (1934) ; Bruner, 1983).

Pour développer notre idée portant sur l'intégration des échanges collaboratifs en classe de langue, nous partons des travaux de Dabène et Rispail (2008 :10) qui parlent d'une prise en considération des environnements micro- et macro- des apprenants dans l'enseignement-apprentissage des langues. Philippe Blanchet (2009), dans la lignée de Marielle Rispail, parle d'une « didactique contextualisée » ou encore d'une « sociodidactique » qui comme la « sociolinguistique » (étude linguistique pensée selon le contexte social), tient à penser la pratique didactique selon le contexte social *« qui la constitue et qu'elle contribue à façonner »*. L'auteur dit qu'il ne faut pas dissocier l'élément observé de son contexte, ou encore la classe de la société, puisque chacun influe sur l'autre et que chacun complète l'autre.

Ceci correspond aux représentations sur la classe développées dans la perspective actionnelle (PA), esquissée à partir des travaux de C. Puren, par le Cadre Européen Commun de référence (CECR ou CECRL). La classe est envisagée comme une micro-société où l'apprenant, acteur social, s'engage avec les autres, pour notre recherche, dans une co-action en utilisant la langue pour réaliser des tâches communes susceptibles de développer son apprentissage, à construire ses compétences citoyennes dans une situation d'interaction authentique à travers l'exercice de son autonomie, son pouvoir de décision et sa volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. Cela permettrait de créer une passerelle entre le monde de l'école et le monde hors de l'école. Christian Puren (2004) propose d'utiliser le concept de co-action ; il parle donc de perspective co-actionnelle dans la mesure où il ne s'agit plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir », dans l'optique d'apprentissages communs. Puren explique que cette co-action ne serait possible que dans la mise en place d'une co-culture qui permette la formation d'une véritable construction interculturelle. Selon l'auteur, il ne s'agit plus de travailler sur des représentations d'autrui, en le comprenant et le connaissant, mais bien de construire avec lui *« une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées »* (Puren, 2002 : 55-71). On passe donc ainsi, de façon indissoluble, de la langue à une culture commune à construire. Dans ce cadre, Puren renoue avec l'approche d'enseignement/apprentissage basée sur la simple interaction instantanée et la prise en compte des représentations du soi et d'autrui. Il propose d'adopter une approche basée sur l'action commune des participants en forgeant, à travers les activités de classe, ce qu'il appelle des « *conceptions identiques* ». L'objectif est de les amener à « *créer des ressemblances* » en réalisant des tâches collaboratives, plutôt que d'essayer d'« *assumer leurs différences* » dans des situations de communication ponctuelle. Les participants partagent les objectifs, les principes et les modes d'action qui forment des « *conceptions communes* » indispensables au travail collectif. De nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques vont naître de cette conception.

Notre travail comporte trois sections complexes. Nous commençons avec une première section introductive présentant notre contexte et nos fondements théoriques. Dans notre partie contextuelle, nous présentons, premièrement, la société algérienne comme une société collaborative, nous racontons les grands traits de son histoire et nous montrons les

points forts qui cadrent son caractère sociétal. Dans un deuxième temps, nous décrivons l'école algérienne, les différentes étapes qui la caractérisent et les différents enjeux politico-institutionnels qui la marquent, dans le but d'un rapprochement avec la société qui l'entoure. Nous décrivons également la classe dans l'école algérienne puis nous vérifions les possibilités du rapprochement entre la parole dans la classe et la parole dans la société.

Dans notre partie théorique, à travers deux chapitres, nous présentons dans un premier temps le nouvel objectif de la didactique des langues à savoir la formation d'un acteur social et un être citoyen. Nous décrivons ses différentes orientations et nous définissons les terminologies qui lui sont associées. Dans un deuxième temps, nous présentons les échanges collaboratifs comme un lieu favorable de développement des compétences linguistiques, communicatives et citoyennes. Nous nous basons sur une approche pluridisciplinaire et nous décrivons les concepts qui les sous-tendent.

Notre deuxième section se propose de cerner les choix méthodologiques qui ont guidé notre étude. Tout d'abord, nous définissons la démarche méthodologique adoptée. C'est une démarche empirique qui s'inscrit dans une perspective ethnographique à visée sociodidactique car elle se base sur la description des données, recueillies sur le terrain hors de l'école et d'enseignement de façon « écologique ». Ensuite, nous décrirons les situations collaboratives non scolaires et scolaires observées. La situation collaborative didactique qui constitue l'objet principal de notre enquête représente une tâche collaborative à visée linguistique, réalisée par des apprenants de 4ème année moyenne âgés entre 15 et 17 ans et se caractérise par une trace écrite finale. Nous présentons notre terrain d'étude en mettant l'accent sur le choix du terrain et le public visé. Nous procédons également à une présentation du processus de constitution de corpus.

Dans notre troisième et dernière section, nous analysons notre corpus. La démarche d'analyse est de type conique inverse car elle va du général au particulier, du collectif au spécifique, de la société à la classe. On peut aussi imaginer des prolongements, en conclusion, où la pointe du triangle s'élargirait à nouveau vers la société. Nous comptons donc mener trois comparaisons : une première entre les dialogues collaboratifs réalisés dans la société et les dialogues réalisés dans la classe, une deuxième comparaison entre une classe habituée à ce genre de dialogues et une autre qui ne l'est pas et une troisième comparaison entre un enseignant habitué à la collaboration et un autre qui ne l'est pas.

L’ensemble de ce travail est dicté par la volonté de reconsidérer les interactions verbales en classe sous l’angle de l’authenticité et par l’espoir d’ouvrir la voie pour une didactique du français et des langues en général, profitable à tous les élèves d’une classe, ancrée dans leur contexte de vie et marchepied vers une vie sociale épanouie.

Un volume d’annexes complète le volume annoncé ci-dessus : il comprend quelques éléments informatifs nécessaires à la compréhension de notre propos ainsi que les transcriptions intégrales de toutes les interactions enregistrées qui constituent notre corpus.

SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET FONDEMENTS THEORIQUES

Dans cette première section, nous décrivons, à travers une assise contextuelle et conceptuelle, les éléments marquants de la société algérienne que nous caractérisons comme collaborative. Pour ce faire, nous nous basons sur plusieurs ressources qui font partie de plusieurs domaines à savoir : la politique, l'économie, la sociologie, la psychologie, la sociolinguistique et la sociodidactique.

Partie 1 - Contextualisation de la recherche

La société algérienne, dans toute son histoire, est marquée par plusieurs événements politiques, économiques et culturels qui contribuent à son évolution et à son développement. Les différentes civilisations qui la caractérisent avant 1962, et les différents conflits qui la touchent après 1962, permettent à plusieurs caractères sociétaux de surgir et de dominer la vie collective et individuelle des Algériens actuels. La société n'est pas la seule à souffrir et en même temps à s'enrichir de toutes ces expériences, puisqu'on assiste également à l'émergence d'un système éducatif épuisé par les enjeux politico-institutionnels et par les différentes réformes, à une école tiraillée par les différentes idéologies et à une classe qui ne ressemble à aucun autre lieu social.

Dans ce chapitre, selon une forme canonique, nous présentons, premièrement, la société algérienne comme une société collaborative, nous racontons les grands traits de son histoire et nous montrons les points forts qui cadrent son caractère collectif. Dans un deuxième temps, nous décrivons l'école algérienne, les différentes étapes qui la définissent et les différents enjeux politico-institutionnels qui la marquent, dans le but d'un rapprochement avec la société qui l'entoure. Nous décrivons également la classe dans l'école algérienne puis nous vérifions les possibilités du rapprochement entre la parole dans la classe et la parole dans la société.

Chapitre 1 - La société algérienne, une société collaborative en quête d'une identité collective

La collaboration est, depuis longtemps, une habitude sociale courante en Algérie. Elle a toujours marqué les travaux agricoles des Algériens dans la campagne, à travers le « twiza »[1], puis dans les conditions de vie très collectives en ville à travers la nécessité de faire ensemble et de s'entraider. Face à cette nature collaborative imposée par les conditions de vie rurales puis urbaines, la société algérienne a subi, depuis son indépendance, plusieurs mutations politiques, économiques, sociales et culturelles qui marquent des périodes difficiles de transformations, de tentatives de stabilité et de recherche d'une nouvelle identité collective nationale. Dans cette section, nous décrivons les différentes mutations qu'a connues l'Algérie, les conflits linguistico-culturo-identitaires qui la marquent puis nous présentons le travail collaboratif comme l'une des stratégies concrètes sur lesquelles on s'appuie pour une construction collective.

1. Une société en perpétuelle mutation

Depuis l'indépendance en 1962, l'Algérie connaît des changements majeurs dans les domaines économique, social, politique et culturel. A partir du passage du système d'un parti unique et d'économie administrée vers un système d'économie libérale, plusieurs événements affectent toutes les sphères de la vie en société. Trois grandes périodes marquent l'évolution du pays : le modèle de développement urbano-industriel étatique (1962-1979), le projet de libéralisation (1979 à 1992), les « années noires » et la tentative de reconstruction (1992-2012). Ce sont les trois étapes que nous allons aborder dans ce qui suit.

1.1. Le modèle de développement urbano-industriel étatique (1962-1979)

Cette période, qui fait suite à 132 ans de colonisation, est fondatrice des institutions et conventions de base qui vont présider à long terme aux institutions politiques, économiques, sociales et éducatives de l'Algérie. Un premier constat montre que cette période est caractérisée par une domination étatique autoritaire qui relève d'une

[1] « Twiza » ou « Twizi » de son vrai nom « wiz » ou « iwaz », est un mot d'origine berbère qui signifie s'entraider, s'épauler et se seconder. C'est une activité collaborative qui rassemble plusieurs personnes d'une même famille ou d'amis afin d'accomplir une tâche collective.

accumulation d'influences depuis le XVIe siècle, à travers la domination patrimoniale étatique de type militaire établie par les Ottomans et qui met en valeur

> *« les vertus prônées par la tradition islamique : respect, obéissance aux gouvernants, aux supérieurs en rang, aux parents conviennent tous les pouvoirs, qu'ils soient de caractère spirituel ou temporaire »* (Harbi, 2007 : 27)

Selon Harbi (2007), l'autoritarisme ne caractérise pas simplement le pouvoir mais également la société. C'est au XIXe siècle qu'on assiste à un changement imposé par la colonisation française qui détruit l'ancienne organisation étatique établie par les Ottomans dans de petits domaines en instaurant par la violence un nouveau système de référence. Ce dernier est appuyé sur une petite partie de la population qui concentre entre ses mains tous les pouvoirs et impose une autre culture, celle de l'occupant.

L'Algérie postcoloniale créée après la guerre d'indépendance s'est dotée après 1962 d'une constitution républicaine, mais le régime en place est très autoritaire puisque le FLN (Front de Liberté Nationale) est « parti unique ». Visant l'incorporation de la société rurale par le projet de création d'une nation, par le biais d'une armée, le FLN est amené à arbitrer entre les logiques véhiculées par les deux grands constituants de la société algérienne, à savoir les modernistes et les conservateurs ; les premiers véhiculant une logique issue d'une culture étatique acquise sur le modèle d'organisation occidentale et les deuxièmes véhiculant une logique de type patrimonial.

Face à la corruption, aux conflits politiques et en niant la société civile, le colonel Boumediene réalise un coup d'état le 19 juin 1965 et il parachève ainsi l'indépendance politique en inscrivant la modernisation dans la continuité d'une histoire interrompue par l'irruption coloniale. Boumediene prône un projet populiste qui voit en l'Algérie une sorte de famille nationale, unie par la mémoire des ancêtres et des martyrs, tout en reposant sur les valeurs de solidarité et du code de l'honneur que l'armée incarne, de par son passé et la nature de sa mission. Boumediene, selon Addi (2007: 6),

> *« rêvait d'une Algérie industrialisée avec des rapports d'autorité d'un autre âge. Il parlait de révolution culturelle, mais elle signifiait essentiellement un retour aux sources pour reconstituer la personnalité algérienne détruite par le système colonial. »*[2].

La politique menée dans cette période vise à développer le pays selon une voie socialiste, à travers la mise en place d'un modèle de développement algérien. L'objectif du nouveau

[2] Addi utilise deux mots qui paraissent incompatibles à savoir « révolution » et « retour » pour décrire cette volonté de Boumediene de reconstruire une Algérie, à la fois, moderne qui suit les progrès que connait le monde et conservatrice attachée à ses origines et à son histoire.

pouvoir est de rattraper le retard accumulé pendant 132 ans de domination coloniale : l'industrialisation est encore perçue, mondialement, comme la seule voie vers un développement accéléré. Pour les dirigeants algériens, qui se réclament d'un socialisme[3] étatique, l'industrialisation est conçue comme un outil privilégié de transformation sociétale pour une transition vers un État-nation moderne et développé.

Dans le domaine agricole, aucune stratégie claire de développement n'a été formulée. La production agricole augmente faiblement à cause surtout de l'exode rural, alors que les besoins se développent rapidement sous le double effet d'une augmentation de population à un rythme soutenu, voisin de 3 % par an, et de l'amélioration du niveau de vie.

1.2. Le projet de libéralisation (1979 à 1992)

Durant cette deuxième période, Chadli Bendjedid est élu président de façon trois fois consécutives. Elle est marquée par l'échec du modèle du développement étatique et l'effondrement du système économique et des réaménagements. Le gouvernement adopte un plan d'austérité à travers la réduction des dépenses sociales, des importations et du budget de l'État. Cependant, la situation reste grave puisque les biens d'équipement et de première nécessité commencent à manquer et que l'exode rural s'accélère. Une remise en cause de la stratégie de développement et des choix politiques adoptés jusque-là semble nécessaire. La chute durable du prix du pétrole en 1986 renforce cette opinion, en accélérant ensuite le retour au mode occidental de développement et le passage au libéralisme[4] qui s'oppose en partie au socialisme :

> *« L'échec du modèle de développement et l'essoufflement des capacités redistributives de l'État dans les années 1980 portent un coup sévère au rôle unificateur de l'État. La cohésion sociale se fissure progressivement sous les effets de la crise. On assiste alors à la réapparition de logiques ethnolinguistiques, à un retour du mode occidental de développement, au recours à la privatisation qui est présentée comme la panacée. Avec le passage du populisme socialisant au libéralisme mafieux, la langue du socialisme s'effondre. »* (Harbi, 2007 : 34)

Le socialisme étatique est abandonné progressivement pour un libéralisme économique ; le parti unique cède la place à un multipartisme dont les islamistes sembleraient être, dans un premier temps, les bénéficiaires. Ces différents changements provoquent de graves

[3] Le mot désigne une tendance de l'état vers l'adoption d'une économie fondée sur la propriété collective et le rejet de toute forme de propriété privée.

[4] Le libéralisme adopté par l'état, qui prône la propriété privée, s'oppose à une tendance sociale et populaire collective qui voit que tous les biens sont du peuple et au peuple. Nous pouvons considérer ce libéralisme comme l'une des causes de cet individualisme (par opposition à la collaboration et la collectivité) qui marquera, plus loin dans notre rédaction, la société algérienne.

conséquences qui affectent la cohésion de la communauté algérienne. Des émeutes et des mouvements sociaux se déclenchent en octobre 1988[5], ce qui oblige le président Chadli à lancer un discours et promettre des réformes. Ces dernières se traduisent par l'adoption d'une nouvelle Constitution (23 février 1989) : multipartisme, liberté de la presse et d'association.

1.3. Les « années noires »[6] et la tentative de reconstruction (1992-2012)

Dès l'hiver 1992, l'Algérie s'enfonce dans une spirale de violence que rien ne semble pouvoir arrêter. Pendant ces « années noires », une véritable guerre civile oppose l'armée aux groupes armés. Dans la « décennie noire », l'action du pouvoir central est principalement centrée sur la question sécuritaire, en particulier jusqu'en 1997. Du point de vue économique, la libéralisation s'est poursuivie, notamment en raison du plan d'ajustement structurel imposé par le FMI en 1994, à cause de l'endettement massif.

Au tournant du millénaire, la situation évolue rapidement en Algérie, aussi bien pour des raisons de conjoncture nationale qu'internationale. Sur le plan intérieur, la violence est en net recul, du fait que plusieurs groupes islamistes acceptent l'amnistie proposée par le nouveau président Abdelaziz Bouteflika qui dès son arrivée au pouvoir en 1999, essaye de relancer la machine économique, principalement dans le domaine de l'agriculture, des hydrocarbures et des infrastructures. Addi (2007), dans son analyse de cette période, montre le rôle joué par la rente en hydrocarbures et surtout par la remontée des prix du pétrole et du gaz, depuis 2000, dans la réaffirmation de l'Indépendance de l'État, dans l'expression de sa domination qui permet sa reprise en main.

> *« Outre qu'elles faussent les rapports sociaux, les hydrocarbures donnent à l'État des moyens d'affirmer son indépendance et sa puissance par rapport au monde du travail et de ne pas être attentif à la compétence des hommes et à la productivité des machines. Disposant de moyens financiers externes à la société, l'État ne cherche pas des compromis et résout ses contradictions politiques par l'importation des biens et par la distribution de la rente. Des réseaux de clientèle se continuent pour arracher le maximum un État qui ne rend pas compte de la gestion des biens publics. »* (*id.* : 8)

[5] Plusieurs émeutes dites « émeutes populaires » marquent plusieurs wilayas en Algérie. Les manifestants, qui sont dans la plupart des jeunes, réclament plus de droit et de justice. Les mouvements sont supprimés par l'armée, ce qui provoque plusieurs morts.

[6] Les « années noires », appelées également « « décennie noire », « décennie du terrorisme », « années de plomb », « années de braise » » (Bozarslan, 2005 : 141), représentent les années d'une guerre civile qui met en conflit dès l'année 1991 l'armée algérienne (ANP) et les groupes islamistes. La guerre est commencée quand le gouvernement a annulé les résultats du premier tour des élections législatives gagné par le Front islamique du salut (FIS). A la défaite des islamistes en 2002, les dégâts sont déjà énormes. Plusieurs sources parlent de presque 150 000 morts.

Ces conflits, mêmes dépassés, déstructurent la société traditionnelle, sans arriver à la remplacer par un autre modèle. Mais on peut aussi observer cette évolution événementielle si on analyse la construction identitaire du pays.

2. Conflits linguistico-culturo-identitaires et politiques linguistiques en Algérie

Les huit sections qui suivent vont proposer divers éléments pour analyser et comprendre cette construction en cours, pas toujours comptabilisés ni pris en compte.

2.1. Insistance sur les « constantes nationales »

La politique et le discours de l'État algérien postcolonial reposent, pendant des décennies, sur la mise en valeur des notions de personnalité du peuple algérien, d'identité et d'histoire. Depuis l'Indépendance, se prétendant l'héritier légitime du Front qui a dirigé la libération nationale, le parti unique FLN veut être la seule source d'où peut émaner le discours sur soi et sur les autres. Le FLN,

> « *impose son autoritarisme et son hégémonie idéologique. Il inscrit le pays dans la sphère « arabo-islamique », érige la langue arabe et l'islam comme « constantes nationales », réduit la spécificité berbère à quelques très folkloriques populaires et disqualifie sur le plan institutionnel la langue française et les variétés dialectales de l'arabe.* » (Queffélec, 2002 : 44)

Le FLN vise ce qu'il appelle un retour à la culture nationale et à la langue arabe, voulant assurer ainsi la continuité de la révolution algérienne et en concrétisant l'Indépendance du pays sur tous les plans. L'islam et la langue arabe, qui constituent les facteurs de cohésion et d'union du peuple algérien pendant la colonisation, forment dans le discours du FLN pour l'Algérie postcoloniale les « constantes nationales » constitutives de l'identité culturelle algérienne officielle. Ils se trouvent également investis de fonctions politiques et sociales, en l'absence d'un projet de société clairement défini. Plusieurs intellectuels voient dans la langue arabe et l'islam deux entités indissociables qui permettent une certaine manipulation psychologique, en instrumentalisant le pouvoir, le légitimant et le sacralisant profondément dans le mentale et la conscience du peuple algérien. C'est ainsi que sont mêlés des éléments linguistiques, religieux et identitaires dans une constance discursive officielle.

Dans un premier temps, cette continuité révolutionnaire semble viser la décolonisation culturelle de l'Algérie, comme le montre Ahmed Taleb Ibrahimi (1973 : 16) qui explique

les séquelles impalpables laissées par l'emprunt, d'une façon inconsciente, de la langue du colonisateur, sa démarche intellectuelle et son échelle de valeurs. Ahmed Taleb Ibrahimi insiste sur le besoin d'un retour à la culture nationale pour faire disparaître ces séquelles, concept totalement inventé puisque ces structures sociales et culturelles étaient plurielles et hétérogènes. Les rédacteurs de la charte de Tripoli[7] (1962) mentionnent et prennent en charge ce retour à une culture dite « nationale », liée à cette politique culturelle et linguistique.

Cependant, la conception et la construction de cette culture nationale dépasse le simple rejet de la culture du colonisateur, elle exclut aussi de certains modes d'expression et traits caractéristiques de la culture algérienne : les diverses variétés dialectales de l'arabe et du berbère et la culture populaire par opposition à la culture savante. La politique culturelle établie prône la langue arabe et l'islam comme seuls référents et exclut toutes les formes d'expression non conformes au modèle référentiel. On va voir que le consensus n'a pas pu se faire sur ces bases imposées et partiales.

2.2. La réponse culturaliste berbère

Issu d'une culture qui précède la culture arabe, le mouvement culturel amazigh existe toujours et il fait partie de l'identité algérienne mais il subit au cours des siècles la répression des pouvoirs qui se sont succédé. Hérité de l'époque romaine, le terme berbère vient du latin « barbarus » qui désigne toutes les populations situées en dehors des limites de l'empire romain et par conséquent hors de la civilisation. Il est maintenant remplacé par le terme « amazigh » (adopté aussi au Maroc) qui signifie « homme libre » en kabyle. Être un homme libre sera donc l'éternel fondement constitutif de l'identité amazighe, et pour certains de l'Algérie. On voit donc s'opposer ici deux conceptions de l'identité algérienne.

La question berbère ne constitue pas, pendant la colonisation, un obstacle à la cohésion nationale ni surtout à l'unité nationale. Les Français favorisent d'ailleurs la culture berbère, ils contribuent à faire connaitre sa langue par leurs travaux linguistiques et

[7] La troisième conférence de Tripoli a eu lieu en Juin 1962. Les conférenciers sont sortis d'accord sur un programme qu'ils l'ont appelé « La Charte de Tripoli ». Il porte sur le sujet de l'organisation du prochain Etat algérien indépendant, sur toutes les dimensions politique, socio-culturelle et économique ainsi que l'évaluation de la situation du pays, à la suite du colonialisme, qui a duré près de 132 années. Elle remit en cause aussi tous les accords d'Evian en 1962 qui en réalité étaient à la base de l'indépendance et de la souveraineté nationales.

culturels. Après l'Indépendance, plusieurs événements poussent le mouvement culturel berbère à surgir dans l'opposition. Nous citons la déclaration du président Ben Bella dans son premier discours en 1962 : *« Nous sommes Arabes, Arabes, Arabes »*. Ainsi que dans son discours le 5 juillet 1963 quand il affirme que *« l'arabisation est nécessaire (…) Et qu'il n'y a pas de socialisme sans l'arabisation ni d'avenir pour ce pays sans panarabisme. »*

Et c'est ce qu'instaurent les lois principales, à savoir le programme de Tripoli (1962), la Charte d'Alger (1964), la Charte Nationale (1976 et 1986), en affirmant la langue arabe et l'islam comme seul modèle référentiel. Le président Boumediene renforce le caractère totalitaire de la culture nationale en annulant le siège amazigh dans l'université d'Alger, et à travers la mise en place de la commission nationale de l'arabisation sous la direction du FLN.

Pendant les années 60 et 70, deux tendances caractérisent ce mouvement culturaliste berbère. La première s'appuie principalement sur le caractère spécifique irréductible du fait amazigh comme langue et comme culture. Elle donne naissance à l'académie berbère de Paris (1967 – 1978) qui a pour but de faire connaître le Tamazight. L'autre tendance est plus politique et pousse ses discours dans les registres de la démocratie, de la laïcité et de la contestation de la culture du pouvoir dominant. Le chanteur Matoub Lounès est l'un des artistes qui poussent à son extrême limite cette contestation :

> *« La violence de mes textes, au sens de forces en images, en mots, en message de crise identitaire, est à la mesure de ce que nous avons enduré. Nous couvons en nous des révoltes multiples. Moi, je me sens persécuté. Quand je compose une chanson, je me sens soulagé de mes propres malheurs. Arwah, arwah est, par exemple, une chanson éclipse, de déchirures, un cri d'amour brisé, c'est l'amour le plus fort !* » (Cité par Mokhtari, 1999 : 35)

Mais les Berbères ne sont pas les seuls à réagir au pouvoir en place.

2.3. Une identité de refuge

Devant la politique socioculturelle adoptée par les idéologues du FLN, d'une part pour assurer la légitimité d'un pouvoir marqué par l'autoritarisme et d'autre part, pour sacraliser la révolution du novembre 1954, et devant la crise du modèle socialiste de développement et la désagrégation de la vie sociale, répond alors un mouvement de réintégration socioculturelle et de réunification du modèle identitaire autour des valeurs religieuses de l'islam. Plusieurs islamistes (Oulémas et prédicateurs) commencent à

rassembler les jeunes autour du projet islamique, en le présentant comme la seule solution à des problèmes dont souffre la société algérienne, tels que la délinquance et le chômage et en rejetant toute autre solution, dite socialiste ou occidentale.

Au cours des années 70, le mouvement islamique réussit à former une base populaire jeune autour de son projet, en se concentrant au début sur l'exhortation des personnes à la prière et la participation aux travaux islamiques[8] puis en faisant des appels pour une expansion de l'éducation islamique dans les écoles. Ces évènements marquent la vie quotidienne des Algériens et réveillent dans un certain sens l'esprit islamique chez une grande partie des jeunes qui forment plus de 60% du nombre total des habitants. Cet état d'esprit est présenté par le fait de respecter et de vénérer celui qui maîtrise la langue du Coran :

> « *Le jeune exclu du système se retrouvait enfin une vocation et se donnait une mission qui dépassait de loin la petitesse et parfois le néant de son quotidien. Il récupérait son être en n'étant plus l'objet du mépris de ses proches et il se reconnaissait dans ses « frères » qui, comme lui portaient les signes extérieurs d'appartenance à une même communauté. Il retrouvait enfin l'image du père (régénéré) dans la personne de l'imam insurgé qui lui offrait le modèle de vie qui lui manquait.* » (Djerbal, 2004 : 409)

Le mouvement islamique, représenté par des associations religieuses « libres », s'engage dans un vaste programme de construction de mosquées « libres » et de centres culturels et scientifiques indépendants de l'État. Une étude récente montre que de l'année 1971 jusqu'à l'année 1987, 11 000 associations sont créées. En 1992, elles sont au nombre de 15 000. Pour la seule année 1989, 424 associations sont créées dans le pays dont 75 associations sociales, 55 associations culturelles, 44 associations scientifiques, 40 pour la défense de l'environnement etc. A partir de ces bases, les mosquées et les associations se sont mises à diffuser, par diverses méthodes éprouvées, leur propagande contestataire puis oppositionnelle et religieuse, *« c'est à partir d'elles que certains acteurs vont œuvrer à la définition de nouvelles formes d'identités et de solidarités collectives. »* (Labat, 2003 : 5).

[8] Pendant les années 70, plusieurs sociétés islamiques sont créées par différentes personnes qui ont une tendance religieuse. Elles ont des programmes différents mais elles poursuivent les mêmes activités de sensibilisation et de la diffusion de leurs idées à travers les expositions organisées dans les universités, les mosquées ou même dans les lieux publics. Leurs activités s'étendent jusqu'à arriver aux villes et aux quartiers en aidant les familles pauvres et même dans les hôpitaux en visitant les malades et les handicapés.

Donc, nous parlons d'un travail social qui caractérise le mouvement islamique au début puis devient religieux et politique ensuite. De là est née la confusion identitaire entre langue, religion et nationalisme – réunis dans un discours de résistance au colonialisme.

2.4. Arabisation et confusion entre « langue » et « culture »

Depuis 1962 et dans le but d'assurer la « légitimité » d'un pouvoir marqué par l'autoritarisme et aussi de « sacraliser » la révolution de novembre 1954. *« L'arabe littéral et la religion se trouvent investis de fonctions politiques et sociales en l'absence de projet de société clairement définie. »* (Queffélec, 2002 : 48). L'objectif est donc de changer l'environnement socioculturel colonial, à travers la mise en place de nouveaux instruments de référence et de communication :

> « *Il s'agit de poser le problème en termes d'authenticité et d'attachement à l'Islam -la religion révélée dans la langue arabe ; la lettre que porte la parole sacrée - ou encore il a fallu opposer à la culture envahissante du colonisateur, la voie de la mémoire, celle d'un passé glorieux, appelé par incantation ; ou encore il s'agit de projeter la construction d'une identité prospective avec sa double dimension culturelle et scientifique.* » (El Gharbi, 1993 : 32)

L'Algérie s'engage alors dans une « politique linguistique et culturelle » que Ambroise Queffélec (2002) qualifie de « confondue ». La confusion porte essentiellement sur la définition et la détermination des notions de « langue » et « culture » dans les textes officiels. Selon le même auteur, l'arabe littéral représente de plus une sorte de monopole dans l'expression culturelle. Il est associé à des représentations de valeurs sacralisantes diverses : langue du Coran, langue nationale, symbole de la culture et d'unité nationale. La « langue » et la « culture » sont deux termes autonomes qui portent leur sens dans tout ce qui est « national », « islam », « religion », « politique » et qui n'ont aucune relation dialectique avec la société et l'être humain, qui en sont les principaux consommateurs et producteurs : ces termes sont donc liés artificiellement et laissent peu de choix à l'individu.

Cette confusion entre « langue » et « culture », que produit la politique de l'arabisation, s'est traduite, *« sur le terrain social et culturel par le clivage et l'opposition idéologique et linguistique entre élites arabisantes et françaisantes. »* (Taleb-Ibrahimi, K. 1995 : 61), entre ceux qui voient dans la culture algérienne une dimension sacrée, traditionnelle, unitaire et religieuse et ceux qui réclament le caractère pluriel de la réalité culturelle et linguistique de l'Algérie, et la nécessité de l'édification rationnelle d'une société

moderne. Plusieurs locuteurs algériens ne voient pas dans l'utilisation de la langue française un problème puisque plusieurs d'eux produisent des représentations en faveur de cette langue en disant que c'est « la langue de la modernité », « la langue de la technologie », « la langue du pain », et « qui permet l'emploi ». On assiste même à des discours de grands défenseurs de la langue arabe qui réclament la prise en compte de la langue et de la culture françaises. En 1926, Abdelhamid Ben Badis, le leader du mouvement des oulémas[9] algériens, montre l'importance des apports de la langue et de la culture françaises dans l'amélioration de la langue et de la culture arabes :

> « *Dans ce pays il y a deux langues fraternelles, à l'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent – pour le plus grand bonheur de l'Algérie – se sont l'arabe et le français. Nous souhaitons que les autorités responsables et les personnalités disposant de moyens matériels et intellectuels puissent coopérer, afin de mettre sur pied un enseignement double franco-arabe, dont les fruits profiteraient à tout le monde.* » (Cité par Queffélec, 2002 : 43).

Cheikh Bachir El Ibrahimi, un des fondateurs du mouvement national et des guides spirituels de l'élite arabo-musulmane algérienne, confirme que les cultures véhiculées par la langue arabe et la langue française sont très différentes mais que *« nous n'avons d'autre issue que de rassembler les deux cultures dans un même moule. »* (*id.* : 44).

Cependant, c'est dans le choix d'une politique unique d'arabisation et d'unilinguisme que se pose vraiment le problème. Car cette politique linguistique centralisante condamne la diversité linguistique du pays et sacrifie l'identité plurielle des Algériens.

2.5. Arabisation et minoration linguistique

La politique linguistique d'arabisation constitue donc un instrument en faveur de l'idéologie nationaliste qui vise à garantir la souveraineté de la nation et à incarner l'assignation de la légitimité nationale à l'arabe. Cette idéologie se base sur une conception de la culture nationale officielle fondée sur le rejet de tout ce qui est étranger à l'arabité de la nation algérienne. Le rejet de tout ce qui n'est pas arabe dépasse la question du colonisateur, de sa langue et de sa culture pour en arriver à tout ce qui est « cosmopolitisme culturel ». Selon Queffélec (*id.* : 46),

> « *cette expression qui désigne sans équivoque tout ce qui n'est pas arabe favorise l'idée que doivent aussi être frappés d'exclusion certains modes d'expression et traits caractéristiques de la culture algérienne : les diverses variétés dialectales de l'arabe et du berbère et la culture populaire par opposition à la culture savante*. »

[9] Mot emprunté de l'arabe qui veut dire « les savants ».

Il s'agit d'une politique linguistique soustractive, traduite par une minoration linguistique dévalorisant et dénigrant les langues maternelles, en particulier le tamazight et l'arabe dialectal, qui restent quasiment absents du discours institutionnel algérien, comme s'ils constituaient une véritable menace pour l'unité et l'homogénéité de la nation. Selon Laroussi (1996 : 710),

> « *la minoration linguistique consiste à mettre à l'écart, non seulement par un processus glottopolitique délibéré, mais aussi par toutes sortes de discours et de comportements dominants, des variétés linguistiques virtuellement égales aux formes officielles des représentations institutionnelles et à les maintenir dans une situation subalterne.* »

Cette minoration linguistique entraîne souvent une stigmatisation et une insécurité linguistique chez les locuteurs. Elle provoque également en permanence l'opposition ou le refus de ceux qui se sentent marginalisés par cette idéologie nationaliste, prônant la langue arabe au détriment des autres langues maternelles. C'est ce que caractérise le mouvement berbère qui revendique le retour vers les origines et la recherche de l'authenticité, d'où son discours anthropologique. Les tenants de ce discours affirment que la langue berbère est un des moyens d'accès à une culture authentique, nationale, témoignant d'un passé riche et originel.

2.6. Vers une valorisation de la diversité linguistique

Depuis 1988 et après plusieurs conflits linguistico-culturo-identitaires qu'a connus l'Algérie, il est généralement admis que l'idéologie nationaliste de caractère unitariste sur le plan linguistique doit reculer et qu'elle a besoin de prendre en charge la diversité linguistique, culturelle et ethnique du pays, pour que l'unité politique et l'unité nationale dans sa dimension plurilingue soit recouverte. Cette réconciliation linguistique qui devrait prendre en considération les particularismes régionaux toujours présents et la pluralité linguistique des Algériens, semble nécessaire. Selon Benrabah (1999 : 272),

> « *le pluralisme linguistique est une bénédiction ? Un bienfait insoupçonné ? Et non une malédiction. Toute politique linguistique encourage la coexistence entre les langues, donc la convivialité, ne peut que promouvoir un esprit de compréhension et de tolérance envers les autres. Les membres des communautés linguistiques (minoritaires ou minorées) comptent désormais et se sentent compris par leurs voisins* ».

Il ajoute que *« la promotion du pluralisme linguistique fournirait aux populations une sorte de sécurité nécessaire à tout équilibre entre réalité plurielle et l'unité nationale. »*
C'est ainsi qu'on assiste en 1995 à un premier pas vers la reconnaissance du tamazight. Tout en rejetant la demande de reconnaissance de la langue berbère comme langue

nationale aux côtés de la langue arabe, le gouvernement admet la légitimité de la demande de prise en charge de cette langue et de son enseignement. Sept ans après, le Parlement algérien adopte une modification constitutionnelle instituant le berbère comme langue nationale. C'est ainsi qu'on passe aussi à la reconnaissance du français, dont le statut parait beaucoup plus clair dans les discours des grands responsables algériens. Le président de la république Abdelaziz Bouteflika montre au sommet de la francophonie à Beyrouth en 1999 l'importance de l'apport de la langue française dans le développement de la langue et de la culture algériennes, ainsi que dans l'ouverture sur le monde :

> *« L'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne.(…) L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française*. » (*El Watan*, 01/08/1999)

Sur le plan institutionnel, des réformes éducatives sont établies en 2003, mettant l'accent sur la revalorisation des langues étrangères. Le français se trouve alors enseigné à partir de la deuxième au lieu de la quatrième année primaire. Dans le cycle universitaire, un programme pédagogique, visant à dispenser des cours de langue française en particulier dans les filières scientifiques, est lancé en 2008 avec la collaboration du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Alger. Dans le même secteur, un autre projet visant l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie, est lancé et permet de dispenser 2400 heures de formation en France et en Algérie.

Sur le plan social et économique, le français continue d'occuper une place importante et connaît un accroissement dans la société algérienne qui lui permet de garder son prestige, que ce soit dans le milieu intellectuel ou dans la vie quotidienne où les locuteurs algériens l'utilisent dans différents domaines. Le français demeure un outil de travail important pour les Algériens. Sur le plan médiatique, il montre une forte présence à travers les médias audiovisuels, la chaîne francophone de la radio et dans les médias écrits avec les quotidiens et périodiques de la langue française *(Liberté, El Watan, Le Quotidien d'Oran, etc.)* qui ont une grande audience et constituent 50% de la presse écrite :

> « *Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de*

recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » (Sebaa, 2002 : 85)

Le français trouve ainsi une place équilibrée dans une diversité linguistique reconnue.

2.7. Pour une identité collective qui permet le vivre ensemble

Comme nous l'avons déjà montré, l'Algérie postcoloniale vit plusieurs mutations sociales, économiques, politiques et culturelles. Des mutations marquées surtout par des conflits politico-idéologiques qui ralentissent pendant quelque temps le développement du pays. Le parcours est long, de l'élaboration de l'idéologie nationaliste au processus de l'arabisation ou de défrancisation qui renforce le caractère totalitaire de la culture nationale et exclut non seulement la culture du colonisateur, mais également tout « cosmopolitisme culturel ». Ce parcours s'étend jusqu'à l'extrémisme islamique, en passant par le printemps berbère et la réclamation de l'officialisation de la culture et de la langue berbères accordée dernièrement.

Aujourd'hui, tout discours politique se concentre sur le fait de dépasser les conflits et les crises des années passées et surtout à nouveau sur la construction ou la quête d'une identité collective. Cette quête nous paraît pourtant ancienne et ne date pas de cette nouvelle ère. Nous pensons qu'en Algérie, la recherche d'une identité collective a toujours été présente depuis 1962 et qu'elle est l'objet essentiel de tous les conflits idéologiques que nous avons déjà évoqués. Elle commence par le nationalisme et le besoin du gouvernement algérien d'une unification du peuple autour des valeurs prônant l'État-nation. Elle se poursuit dans le mouvement berbère et la réclamation d'être reconnu à travers la prise en charge de sa langue et de sa culture, puis dans la naissance du mouvement islamiste qui refuse toute exclusion et qui trouve dans la mosquée et les constances de l'islam un refuge et un remède aux problèmes politiques et sociaux.

La notion d'« identité collective » qui se caractérise par sa fluidité et sa polysémie, constitue l'un des objectifs de notre recherche. Dans le but de mieux la contextualiser, nous nous basons sur un article de Richard Wittorski (2008), dans le domaine du travail et de la formation, intitulé « la notion d'identité collective ». Dans cet article, Richard Wittorski (2008) cerne les enjeux sociaux et théoriques de la notion d'identité collective ainsi que ses modalités de formation et de transformation à partir du début de sa construction. Ce même auteur explique que l'« identité collective » est toujours menacée

par des pressions normalisatrices, fondant une socialité individualisante, en donnant des exemples de travailleurs dans une entreprise ou des membres d'un pays colonisé.

Dans la société algérienne, le projet nationaliste contrôlé par le parti unique le FLN, a comme seul objectif de changer radicalement l'environnement socioculturel colonial en revendiquant l'installation d'une culture nationale prônant l'arabe littéraire et l'islam comme seuls monopoles de l'expression culturelle. Cette pression « socialo-culturelle normalisatrice » engendre un déséquilibre sociétal et fait entrer le pays dans des crises et des conflits contre lesquels il ne possède pas les moyens de défense nécessaires :

> « *il apparaît que les identités collectives connaissent le déclin et sont frappées de dissolution tandis que divers processus de normalisation fondent une socialité individualisante et dépossédée de ses défenses diffuses*. » (Beauchard, 1979, cité par Wittorski, 2008 : 1)

Selon Wittorski (2008), la notion d'identité collective est une intention sociale venant des groupes cherchant à revendiquer leur langue, leur culture, leur idéologie parmi d'autres, dans le but de se faire reconnaître et d'occuper ainsi une place dans l'espace social. Pour plusieurs auteurs, cette notion qui est apparue pour la première fois en 1960, regroupe les constructions mentales et les représentations que dégagent les membres d'une même société, d'eux-mêmes et des autres, avec qui ils partagent une situation.

> « *La notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu immédiat dominant la relation qu'ils entretiennent.* » (Barbier, 1996, cité par Wittorski, 2008 : 2)

L'auteur présente les identités collectives comme des représentations mentales liées à des modèles de référence, à des valeurs sociales que les individus intègrent dans le but de penser et agir. Freund (1979) donne une définition contextualisante de la notion d'identité collective et qui semble adéquate à notre objectif de recherche. L'auteur dit que parler d'identité collective dans une société donnée est subordonné à la prise en compte de certains critères, à savoir le particularisme ou ce que nous pouvons définir par le caractère distinctif de toute population ou groupe dans une société, la reconnaissance mutuelle et la représentation commune :

> « *Il n'y a identité collective que sur la base de la conscience de particularisme (...) il y a identité collective parce que les membres s'identifient à quelque chose de commun, c'est-à-dire le même qui constitue quelque chose de commun n'est pas une similitude totale, mais partielle. Ce qui cimente une identité collective c'est à la fois la présentation commune que les membres se font des objectifs ou des raisons constitutives d'un groupement et la reconnaissance mutuelle de tout dans cette représentation, sinon l'identité ne peut se*

> *former ou, si elle existait déjà, il se produit une crise de l'identité.* » (Freund, cité par Wittorski, 2008 : 4)

« Représentations communes » et « reconnaissances mutuelles » sont deux notions qui nous semblent véhiculer le même sens et la même visée que la notion de « conceptions identiques» citée par Christien Puren et que nous allons contextualiser et théoriser dans la partie conceptuelle de ce travail de recherche. Michaud (1978) va dans le même sens en précisant surtout que l'identité collective se construit essentiellement des différences et des oppositions avec les autres, des différences à éviter à travers la conception d'un modèle idéal partagé :

> « *Elle est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe, elle résulte de la conscience d'appartenance du groupe, elle se définit d'abord par opposition à l'autre (en général) et comme différente des autres (groupes) ; elle se saisit à travers un système de représentations relativement intuitives où s'opposent un ensemble de traits négatifs (à éviter) et un ensemble de traits positifs (proposés par le groupe comme modèle idéal). Ce dernier constituant une sorte de noyau défensif, souvent générateur d'attitudes ethnocentristes, ces attitudes et ces aspects peuvent s'exprimer dans un discours qui implique un système d'idées relativement cohérent ou idéologie.* » (Michaud, 1978, cité par Wittorski, 2008 : 4)

Cette construction collective s'appuie sur plusieurs stratégies concrètes à la fois enracinées dans nos traditions et porteuses de plusieurs façons de vivre ensemble : pour nous, le travail collaboratif en fait partie. Nous pensons qu'un parcours dans le roman algérien peut étayer notre propos.

2.8. Le roman algérien, un reflet d'une société en mutation

Pour plusieurs auteurs (Bonn et Garnier, 1997), le roman algérien d'expression française est apparu pour la première fois pendant les années 50 du XXè siècle. D'autres auteurs (Jean Dejeux, 1979) disent que son apparition remonte beaucoup plus loin, aux premières années de la colonisation française, avec le roman colonial qui reflète l'idéologie du colonisateur français et qui prône les caractères de l'homme européen. Parmi les auteurs de la littérature coloniale, nous citons Robert Randau et Hughes Leroux[10].

Peu après et toujours sous l'impulsion du colonisateur, on assiste à l'apparition de la littérature ethnographique. Pour les partisans de ce courant littéraire, le roman est une

[10] Signalons que notre partie sur le roman algérien s'est principalement inspirée des travaux de Jean Déjeux, résumés en 1979, dans *La littérature Algérienne contemporaine*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?, n° 1604.

occasion de traiter la vie des gens peu connus, de faire connaitre leurs opinions et leurs impressions toujours partielles mais intéressantes. Parmi eux, citons Émile Masqueray avec son ouvrage *Formation des cités chez les populations sédentaires de l'Algérie* (1886).

D'après Jean Dejeux (*id.* : 59), le début réel de la littérature algérienne d'expression française remonte à 1920 avec le roman *Ahmed Ben Mustpha le goumier*, écrit par l'écrivain Mohammed Bencherif. De 1920 à 1930, cinq autres romans voient le jour, nous parlons de *Zahra femme du mineur* de Abdelkader Hadj Hamou, *Mamoun l'ébauche d'un idéal* et *El Euldj captif des barbaresques* de Chukri Khodja. Ces écrivains algériens sont connus pour leur vision positive de la colonisation et par leur choix pour l'idée d'intégration. Les questions traitées dans leurs romans portent généralement sur les problèmes familiaux et sociaux en relation avec le mariage, le divorce, etc. et qui se terminent par des fins tragiques. Ces écrivains dénoncent dans leurs romans l'arbitraire du colonisateur mais non pas les fondations du système colonialiste qu'ils prônent.

Dès les années 50, une nouvelle génération d'écrivains algériens d'expression française s'oppose aux courants littéraires précédents. Elle s'oppose également au colonialisme, à son idéologie et à tous ses apports. Le roman *Idriss* (1942) de Ali Hammami et l'œuvre *Lebbeik* (1948) de Malek Bennabi constituent les appuis de ce nouveau courant littéraire. Contrairement aux courants précédents qui prônent une politique d'intégration, ce nouveau courant littéraire montre la vie misérable des Algériens sous l'emprise coloniale. Il défend également la cause nationale et sensibilise les Algériens à la lutte des peuples. C'est cette voie qu'adoptent, quelques temps après, plusieurs autres auteurs dans leurs écrits, nous citons : Mohammed Dib dans sa trilogie *La grande Maison* (1952), *L'incendie* (1954) et *Le Métier à tisser* (1957), Kateb Yacine dans « *Nedjma* » (1956) et Malek Haddad dans *La dernière impression* (1958).

Après l'indépendance et au début des années 60, les romanciers algériens d'expression française continuent dans la même lignée en commémorant la révolution algérienne et ses évènements comme le fait Mouloud Mammeri dans son roman *L'opium et le bâton*. Vers la moitié des années 60, les romans sont caractérisés par une tendance critique des situations politique et sociale du pays. C'est ce qui est traité dans *La danse du roi* (1968) de Mohammed Dib et *Coup du soleil* (1972) de Rachid Boudjedra.

Pendant les années 80, on continue dans la même tendance, surtout après les événements du mois d'octobre 1988[11]. Après la montée des islamistes durant les années 90, plusieurs romans sont apparus. Ils critiquent les idéologies véhiculées par ce nouveau courant et ils le considèrent comme un danger pour la vie politique et sociale ainsi que pour la démocratie et les libertés. Le roman qui caractérise le plus cette période est *La malédiction* de Rachid Mimouni.

Le roman algérien d'expression française s'est donc développé dans une direction parallèle à la société algérienne, il la reflète et donne une image de ces conflits. Brinda Mehta (2014) donne exemple de trois auteures algériennes à savoir Maïssa Bey, Assia Djebbar et Leïla Sebbar qui décrivent à travers leurs écrits le développement de la société algérienne pendant les différentes périodes coloniale et post-coloniale. Elles parlent de l'importance du partage commun des douleurs et mettent en valeur la nécessaire solidarité dans le peuple, et plus particulièrement des solidarités féminines. Elles mettent en valeur ainsi une image de la dimension participative sociale que veut éclairer notre recherche.

3. Le travail collaboratif, un moyen pour une représentation commune

Les sections qui suivent vont en montrer quelques fondements et exemples.

3.1. Une nécessité dans tous les temps

Depuis sans doute des milliers d'années avant notre ère, la collaboration entre les hommes constitue une nécessité pour pouvoir survivre et se développer, une nécessité qui provient d'une déclinaison pragmatique et concrète de la volonté de vivre. Le travail collaboratif représente alors l'une des formes de la nécessaire solidarité qui marque les relations des peuples. Les prémices du travail collaboratif comme forme de solidarité à travers les différents travaux des historiens, remontent aux réalisations des Égyptiens qui favorisent l'émergence de l'entraide.

En Asie, avant l'émergence du christianisme, les textes sacrés propagés par le bouddhisme (Vè siècle avant J.-C.) et le confucianisme (500 ans avant J.-C.), appellent à l'aide, à l'entraide et à la solidarité. Dans la Grèce antique et malgré la dominance de l'ordre des catégories (maître/esclave), il existe des formes de solidarité et d'entraide

[11] Des manifestations et des émeutes ont marqué les villes de l'Algérie à savoir : Alger, Oran, Constantine, Annaba, Béjaia, Tizi Ouzou, Mostaganem, Tiaret et d'autres villes du pays.

entre les membres de la même catégorie. Peu après, à Rome, il s'est formé une société de « secours mutuel » regroupant des lieux encourageant l'entraide, tels que les hôpitaux et les lieux d'asiles pour les enfants abandonnés. Avec l'avènement du christianisme et de l'islam (6ème siècle après J.-C.), la collaboration et l'entraide deviennent des caractères moraux qu'il faut acquérir et développer :

« Aidez-vous les uns les autres à l'accomplissement du bien et de la piété. » (Le Coran, Verset 2, Sourate 5)

Progressivement, avec le développement social marqué par l'essor de l'industrie et les mutations économiques, la notion de collaboration[12] est devenue relative à la pensée économique et aux orientations politiques : collaborer pour faire réussir cette entreprise, s'entraider pour construire le parti ou faire développer la nation. Dans cette évolution signalée comme un temps de progrès où se développe par ailleurs l'individualisme, le champ des travaux collaboratifs s'est étendu. Ses formes et ses pratiques se sont diversifiées.

3.2. La « twiza », une activité collaborative formant l'originalité de la société algérienne

« Twiza » ou « Twizi » de son vrai nom « wiz » ou « iwaz », est un mot d'origine berbère qui signifie s'entraider, s'épauler et se seconder. La twiza est considérée comme une activité participative et collaborative, dans laquelle plusieurs personnes d'une famille ou d'une communauté s'entraident pour réaliser une tâche ou en combler les difficultés :

> « *Tous ceux qui ont eu à parler de la twiza la présentent comme étant « une corvée volontaire » que s'imposent les membres d'un groupe, d'une communauté, pour s'entraider dans certaines occasions, comme la moisson, la cueillette des olives et des dattes, le dépiquage, la couverture d'une maison, la construction et l'entretien des lieux de culte, de l'environnement.* » (Mimouni, 2005)

(figure 1 page suivante par souci de cohérence visuelle)

[12]« Emprunté au XIXè siècle du bas-latin *collaborare* de même sens, qui se décompose en cum (« avec ») et *laborare* (« travailler ») et du suffixe -ation. » (fr.wiktionary.org)

Figure 1 : Nettoyage de place publique par des bénévoles

On voit dans cette photo que la twiza s'est adaptée à la modernité et ses besoins. Le nettoyage collectif ne « produit » rien, mais il est une nécessité d'hygiène des villages pour les habitants.

Figure 2 : Twiza, four à chaux !

Dépassant les travaux agricoles, la twiza touche d'autres activités. Cette pratique connue sur l'ensemble du territoire algérien et maghrébin, prend plusieurs formes qui dépendent des besoins des gens de cette région ou de la société qui a besoin de l'aide dans les différents domaines de la vie quotidienne. Il devient nécessaire de s'entraider pour préparer les fêtes, construire les maisons, garder les enfants, réparer des dégâts. La twiza s'est répandue pour couvrir même les industries traditionnelles comme la construction des tapis et le lavage des laines, dans la vie rurale.

Figure 3 : Twiza, extraction de la pierre

La twiza intègre ici le mouvement d'engins modernes. Depuis l'indépendance, la twiza diminue dans les villes. Elle reste beaucoup plus active dans la palmeraie au Mzab, dans des oasis et dans des « dachrates » reculées de la grande Kabylie et dans la campagne. La twiza est remplacée dans les grandes villes par le travail communal, ainsi que par d'autres travaux collaboratifs résultant de l'émergence des nouvelles associations qui font appel à l'entraide et à la solidarité. C'est le cas par exemple de l'association marocaine « Twiza » créée en 1985 à Khemisset, dont l'objectif est de motiver les jeunes et de les inciter à prendre des initiatives qualifiées de « volontaires » pour accomplir des tâches d'utilité collective.

Figure 4 : Le monde évolue, twiza aussi. Campagne de nettoyage, Boukhoud 02 / 11 /2011.

La société algérienne devient ainsi, dans sa modernité, une société collaborative. La *twiza* qui trouve son originalité dans le passé ouvre la voie à d'autres travaux collaboratifs dans le présent. Mostefa Mimouni (2005) donne plusieurs exemples des formes d'entraide et de collaboration entre les Algériens, surtout pendant les crises et les situations difficiles

à prévenir : le tremblement de terre d'El Asnam en 1980, les massacres collectifs des années 96-97, les inondations de Bab-eloued en 2001 et lors du tremblement de terre de mai 2003 et de Boumerdès plus tard.

3.3. Le travail collaboratif dans le roman algérien

Comme nous l'avons déjà évoqué, le roman algérien est en partie le reflet de la société algérienne. On devrait donc reconnaitre des signes et des formes de collaboration dans le roman, et c'est le cas. Dans la plupart des travaux littéraires, les romanciers algériens s'inspirent de la campagne et leurs histoires portent sur la vie paysanne. La campagne est une source d'inspiration à travers les différentes questions de la terre, des habitudes et des traditions qu'elle dégage, mais également un outil de compréhension des changements et des variables sociaux, économiques et culturels.

Les formes de collaborations dans la campagne algérienne, telles qu'elles sont décrites dans le roman algérien d'expression française, sont multiples et caractérisent la vie quotidienne des paysans. Mohammed Dib écrit sur la campagne tlemcénienne, sur la collaboration et la solidarité entre ses habitants face à l'injustice du colonisateur qui transforme le propriétaire de la terre en un ouvrier chez le colon. Dans son roman *L'incendie*, Mohammed Dib condamne le colonisateur et ses pratiques. Il incarne le conflit entre les paysans et les colons.

Mouloud Feraoun, à travers ses romans *Le fils de pauvre* (1950), *La terre et le sang* (1953), et « *Les chemins qui montent* » (1957), décrit la campagne kabyle et donne une image précise de la solidarité et la collaboration des Kabyles face à une vie dure et misérable.

3.4. Les « conceptions identiques », points forts du travail collaboratif

Le travail collaboratif, par son appellation, permet la collaboration et l'entraide entre les membres d'un groupe, d'une entreprise ou d'une société. Il permet également le partage des représentations morales et sociales entre ces mêmes membres. La notion de « partage social de la cognition » fait l'objet de plusieurs recherches récentes en psychologie cognitive et plus précisément certains travaux s'intéressent aux processus cognitifs partagés au sein de ces organisations. Plusieurs auteurs essaient de donner une interprétation précise à cette notion de partage, et de la relier ainsi au fonctionnement de l'organisation. Selon Sims & Gioia (1986 cité par Ehlinger, S. (1998)), le bon fonctionnement d'une organisation est relatif à la possibilité de concevoir par ses

membres des représentations communes qui formeront la base de la pensée et de l'action collectives.

L'émergence de la notion de « représentations partagées », développée récemment dans plusieurs travaux en psychologie cognitive et sociale, remonte aux temps anciens avec l'apparition des religions et des textes sacrés. Dans les pays de l'Afrique de Nord, comme dans tous les pays arabes de l'ère préislamique, la vie tribale domine. Il y a parfois confusion entre liberté de groupe et liberté individuelle. La société divisée en clans et sous tribus est soumise aux lois du plus fort ; une tribu cherchant à devenir forte doit gagner ses galons en combattant et en remportant des victoires sur d'autres tribus.

L'avènement de l'islam permet la clôture de cette ère marquée par un grand individualisme qui caractérise le comportement des personnes et des tribus. L'islam, à travers le Coran, combat cette façon de penser tribale ainsi que toutes les pratiques individualistes en permettant aux différentes tribus de vivre ensemble avec leurs différences. Il les aide à créer des ressemblances à travers des représentations communes et une culture islamique partagée. La religion sert pour rassembler des communautés en conflit.

Les représentations partagées aussi sont ce que véhiculent les lois, présentées comme l'œuvre du pouvoir législatif et qui, au sens le plus large, correspondent à des normes juridiques. La loi définit un ensemble de règles et de normes dans une société donnée qu'il faut respecter ; elle forme pour les peuples un guide de la pensée et de l'action collectives qui assure ainsi la cohérence du groupe social.

Comme nous l'avons déjà montré, le partage des représentations est un concept très ancien et récent en même temps. Sa remise en cause est relative à un « vivre ensemble » ou même à un « faire ensemble » que réclament de plus en plus les sociétés modernes et qui exige, selon Christien Puren (2002 : 64) dans le cas de l'enseignement, l'élaboration et la mise en œuvre d'une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées. Puren (2002) préfère parler de « conceptions identiques » plutôt que de « représentations partagées » dans le sens où :

> « *Contrairement aux représentations – qui ne sont liés qu'à la perception –, les conceptions sont en effet liées à l'action, de sorte que ce sont celles-ci, et non pas celles-là, qui se révèlent en dernière instance déterminantes lorsqu'il s'agit de faire ensemble.* » (Puren, 2002 : 64)

Selon ce même auteur, faire ensemble ou travailler ensemble demande plus que la simple représentation, cela demande des représentations « opératoires », c'est-à-dire des objectifs partagés et des principes et des modes d'action communs.

3.5. Peut-on parler d'un « régulateur » des représentations ?

Le mot « régulateur » est introduit souvent dans les différents domaines de la vie quotidienne pour exprimer tout ce qui règle, limite, maintien. Nous employons par exemple la notion de « régulateur » pour désigner *« un agent chargé de suivre sur un graphique le mouvement réel des trains sur une section de ligne pour assurer la meilleure circulation possible* » (Larousse électronique). Nous employons également le mot « régulateur » pour désigner *« un officier d'état-major ou un officier général responsable de certaines tâches de régulation » (id.).* Nous appelons ainsi *« un appareil destiné à limiter la vitesse de rotation d'un moteur »* ou *« un ouvrage établi sur les canaux ayant pour objet de maintenir au droit d'un niveau sensiblement constant quel que soit le débit dérivé » (id.)*. Dans tous les cas et dans d'autres cas, cette notion désigne toujours quelque chose qui sort du contrôle ou qui est excessif et demande une intervention pour être adéquat à l'utilisation et au partage.

Dans notre cas, nous présentons le travail collaboratif, dans les différents domaines de la vie quotidienne, comme un vrai « régulateur ». Un régulateur qui à travers l'action collective et conjointe permet la construction d'un ensemble d'actions, de représentations communes, et des « traits positifs » chez le groupe formant une sorte de « noyau défensif », s'opposant à un ensemble de représentations individuelles, des « traits négatifs », antérieures aux précédentes et les régulant vers l'achèvement et la réalisation d'une tâche commune.

Le schéma ci-dessous forme une tentative de notre part pour présenter cette régulation qu'offre le travail collaboratif :

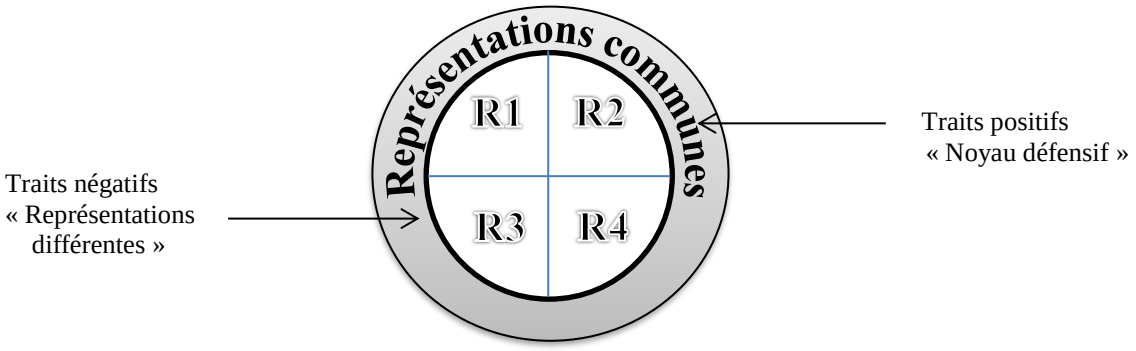


Figure 5 : Le travail collaboratif, régulateur des représentations

Ces éléments sociaux peuvent avoir une application particulière dans le domaine éducatif et scolaire. Nous reviendrons plus loin dans notre partie théorique sur ce schéma et nous essayerons d'en donner une application adéquate à nos objet et thème de recherche.

Chapitre 2 - De la société à l'école : enjeux politico-institutionnels, besoin de rapprochement et réformes

On s'attachera dans la partie qui suit, à montrer l'évolution de l'école algérienne vers une formation citoyenne.

1. L'école algérienne entre instrumentalisation politique et emprise idéologique

La première phase après l'Indépendance est marquée par une certaine rigidité scolaire qui s'assouplira par la suite.

1.1. Une école plutôt stricte

Le système éducatif algérien de l'après-indépendance constitue l'extension de l'éducation religieuse obligatoire dispensée pendant la colonisation par les zaouias[13] et les confréries religieuses. Cet enseignement traditionnel est marqué par la sacralisation du rôle du maître ou du « cheikh »[14], par la vénération du sacré et le respect à tout ce qui se réfère à la religion, posée comme lien identitaire entre tous les habitants du pays.

Pendant tout ce temps, l'école algérienne a pour but d'instruire, de combattre l'ignorance, et de donner des connaissances premières aux gens. Il n'y a pas de prise en charge de l'apprenant, de sa psychologie, de sa socialisation. Il n'y a pas de prise en charge de la société, de sa diversité et de sa pluralité. Le système éducatif est strict, aucun débordement n'est toléré. Ainsi, dans ce « champ clos de l'institution scolaire », il y a une distinction nette entre les jeunes et les adultes comme dans la société. Les apprenants sont obligés de respecter et de tolérer l'enseignant quel qu'il soit, ils sont amenés à écouter et à assimiler son discours sans le discuter. Ils ne prennent jamais le risque de le contredire sous peine de punitions. On confond initiations religieuses et enseignement sous le prétexte du respect et du sacré.

La méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques pendant ce temps rappellent la typologie : stimulus/réponse/renforcement, ainsi que les expériences de Pavlov sur les réflexions conditionnées. La relation enseignant/apprenant n'existe pas. Ils sont distants

[13] « Une zaouïa, également orthographiée *zaouiya, zawiya ou zawiyah* (arabe : زاوية), appelée aussi *dahira* au Sénégal, est un édifice religieux musulman (en turc, il est appelé zaviye). C'est aussi la confrérie et toute la communauté qui se structure autour de ce centre spirituel et social ». (*Encyclopédie Wikipedia*)

[14] « Chez les musulmans, terme de respect qui s'applique aux savants, aux religieux et à toutes les personnes respectables ». (*Larousse électronique*)

et ne parlent pas ensemble. Chacun fait son travail dans un cours où règne une atmosphère tendue. Tout ceci empêche les apprenants de prendre des initiatives en classe et les rend passifs vis-à-vis des questions sociales, culturelles et mêmes scientifiques de la vie quotidienne :

> « *Chez une bonne partie des adolescents, qu'ils soient diplômés ou qu'ils avaient été victimes de la déperdition scolaire, on a observé une absence totale d'esprit critique, d'esprit d'entreprise et de curiosité. On a également remarqué un grand désintérêt par les problèmes de la cité et le développement d'attitudes dogmatiques à propos de questions scientifiques et culturelles ou de problèmes de société*. » (Djebbar, 1999 : 51)

Les parents quant à eux voient dans l'enseignant un modèle, dans l'école le lieu de la seule transmission du savoir. Ils ne peuvent contredire ni l'administration ni l'enseignant dans cette institution. Ils ne permettent aucune réclamation de la part de leurs enfants sur le comportement de l'enseignant ou des personnes qui dirigent ce lieu ; enfants et parents doivent toujours le sacraliser et le respecter.

Il faut rappeler ici, que les enseignants de l'après-indépendance sont peu nombreux (près de 700 instituteurs en juillet en 1962). Dans le but de s'émanciper de l'influence française, le gouvernement algérien se base sur ses propres cadres ou des cadres étrangers arabes (les Egyptiens pour le primaire), qui n'ont aucune formation didactique ou pédagogique.

1.2. Une école de/et pour l'Etat-Nation

C'est le temps du parti unique, l'école algérienne est soumise à l'hégémonie de la pensée unique. Dans le but de consolider le système créé par l'indépendance, le FLN impose son autoritarisme et son hégémonie idéologique à travers la mise en place d'un discours culturel centré sur les « constantes nationales ». L'école se voit confier la mission d'élaborer cette idéologie nationaliste et de renforcer le caractère totalitaire de la culture nationale ainsi que d'exclure tout ce qui n'est pas conforme ou tout ce qui s'oppose à ce modèle référentiel du projet nationaliste :

> « *C'est cette situation qui va prévaloir au lendemain de l'indépendance et c'est dans ce contexte que vont se dessiner les contours du système éducatif algérien, c'est-à-dire un contexte de nationalisme ouvert dans la mesure où aucune idéologie n'y était privilégiée et ne s'était encore imposée*. » (*id.* : 48)

Pendant la période coloniale, les *zaouias* jouent un grand rôle dans la prise en charge, la décision, la propagation et la communication des idéaux nationalistes et révolutionnaires. Après l'indépendance, l'État algérien représenté par le parti unique le FLN continue à prôner ces mêmes idéaux, mais à travers l'école non coranique cette fois-ci. L'école

algérienne se trouve alors investie de fonctions politiques et sociales afin d'assurer la légitimité d'un pouvoir marqué par l'autoritarisme et de permettre ainsi une formation assurant la jonction entre un passé prestigieux et une modernité nécessaire à travers la sacralisation, la célébration et la commémoration de la révolution de novembre 1954.

Cette instrumentalisation politique de l'école s'est concrétisée sur le terrain par un système éducatif qui met en valeur l'élaboration d'une idéologie nationaliste unique et cela à travers des programmes dont les orientations nouvelles permettent la substitution de l'instruction civique par l'éducation morale à base religieuse. Par ailleurs, l'instauration de la langue « nationale »[15] et l'enseignement de l'histoire occultent délibérément tout le patrimoine arabe et berbère de la période classique et celui de la période moderne :

> « *Pour beaucoup d'intellectuels, la manipulation psychologique est évidente, elle consiste à instrumentaliser et à utiliser les représentations mentales populaires liées aux notions « langue arabe » et « islam » et leur pouvoir légitimant et sacralisant profondément intériorisé dans le mental et la conscience du peuple algérien.* » (Queffélec, 2002, 47)

On voit par ce qui précède que cette époque conçoit l'éducation scolaire davantage comme une formation idéologique que cognitive, où la langue sert de prétexte.

1.3. L'école algérienne et l'emprise idéologique

Cela change-t-il de nos jours ? *« C'est à chaque fois l'idéologie qui dicte l'attitude à prendre vis-à-vis de l'école »*, déclare le journaliste Abdelkrim Ghezali dans son article publié dans le journal « *Reporters* » (18/05/2014), en décrivant l'évolution de l'école algérienne depuis la colonisation française jusqu'à nos jours. Le colonisateur, dans le but d'installer son système politique, a fait de l'école un moyen de propagande et lieu d'endoctrinement pour ses idéologies. Après l'indépendance, l'école continue de jouer le même rôle mais cette fois-ci en réaction à l'école française et à l'idéologie du colonisateur qui perdurent jusqu'au milieu des années 70. On peut simplement ajouter, pour clore provisoirement ces propos, qu'il n'existe sans doute pas au monde un système non sous-tendu par une idéologie.

[15] La langue nationale ou l'arabe standard, est la langue officielle des institutions publiques, la langue du Coran et la langue de la communication écrite officielle dans les établissements éducatifs. Il faut la distinguer de la langue maternelle des apprenants (l'arabe dialectal ou le berbère), langue de la communication orale. Entre les deux, existe tout un dégradé de variétés qui très bien décrits Khaoula Taleb Ibrahimi par exemple.

C'est dans ce contexte que le président Boumediene met au point un processus d'arabisation visant à éradiquer le français et à promouvoir l'arabe littéraire. Nommé par Boumediene Ministre de l'éducation en juillet 1965, Ahmed Taleb Ibrahimi va se servir de l'école pour anéantir :

> « *ce mélange d'éléments de cultures disparates et souvent contradictoires, héritées des époques de décadence et de la période coloniale, de lui substituer une culture nationale unifiée, liée intimement à notre passé et à notre civilisation arabe-islamique*. » (Taleb Ibrahimi, A. cité par Benrabeh, 1999 : 95)

Le Ministère de l'Éducation est créé en décembre 1969 ainsi que la commission nationale des réformes, chargée de préparer une vaste réforme du système de l'éducation. Il indique les options en matière d'enseignement, articulées autour de quatre principes : l'algérianisation, l'arabisation, la démocratisation et la modernisation. Ces principes qui devraient être les pistes d'une réforme globale du système éducatif, ne sont pas appliqués dans leur première moitié ou sont déviés de leur sens original dans la deuxième. Il n'y a pas de vraie démocratisation, de modernisation de l'enseignement, ni même d'algérianisation qui voudrait dire la prise en charge de la marche du pays par les Algériens. Ces principes sont déviés de leur propre sens par le courant intégriste et conservateur, très présent depuis longtemps dans le secteur de l'éducation et parascolaire. Ce courant utilise l'éducation et l'enseignement comme un moyen pour exclure tout ce qu'il considère comme un danger pour sa conception de la nation, de ses valeurs et de son identité : il se peut que ces options évoluent avec l'équipe ministérielle actuelle et particulièrement l'actuelle Ministre de l'Éducation Nationale.

À travers l'arabisation, le courant intégriste mène une politique qui s'est traduite dans la réalité quotidienne sociale, économique et culturelle par la disqualification des variétés dialectales de l'arabe et l'exclusion des autres langues du pays, ce qui provoque des conflits et des crises à l'intérieur du système éducatif et conduisant toute réforme à l'échec :

> « *La normalisation de l'arabe classique comme langue de statut supérieur a bouleversé une situation sociolinguistique particulièrement favorable à l'arabe dialectale et au tamazight, et créé les mêmes dysfonctionnements linguistiques et culturels que ceux engendrés par la puissance coloniale lors de l'institutionnalisation de la langue française comme langue officielle pour la population musulmane.* » (Queffélec, 2002, 50)

Le processus d'arabisation de l'enseignement continue même après la mort du président Boumediene (1978). Le colonel Chadli Benjdid, qui lui succède en 1979, engage une politique de libéralisation économique et sociale et accélère le processus d'arabisation et

d'islamisation. Cette islamisation de l'enseignement s'est caractérisée par l'interdiction pour les apprenants algériens de fréquenter les établissements de la mission culturelle française, par la réduction de la place du français dans les programmes et le rejet des langues berbères considérées comme une source de division nationale. Cette situation mène le pays, dès les années 80, vers des crises et des conflits qui lui coûtent cher, à travers les mouvements du printemps berbère puis l'apparition de l'islamisme radical.

2. Vers une adaptation de l'école aux mutations et aux besoins économiques

Face à ces crises et difficultés, il a bien fallu que l'école évolue peu à peu.

2.1. Système éducatif et mondialisation : un investissement dans le capital humain

Dès son arrivée au pouvoir, le colonel Chadli Benjdid exige une politique de libéralisation économique et sociale, d'une part visant la remédiation aux distorsions économiques engendrées par la précédente politique, et d'autre part, répondant aux besoins et aux demandes de la nouvelle ère du développement de l'économie mondiale qui exige une industrie de la connaissance reposant *« directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information. »* (OCDE, 1996 : 7).

Ce nouveau contexte économique offre plusieurs avantages, à savoir la multiplication des produits, des marchés et des technologies nouvelles ; mais il impose de sérieuses menaces qui mettent à rude épreuve les valeurs économiques et leurs modalités de croissance. L'investissement dans le capital humain constitue l'un des atouts concurrentiels le plus important. Il est même considéré comme une condition nécessaire déterminant la croissance économique d'un pays. L'Algérie, comme tout autre pays en développement, s'investit beaucoup dans la formation du capital humain, dans le développement des *« connaissances, qualifications, compétences et autres qualifiés possédés par un individu et intéressant l'activité économique. »* (OCDE, 1998 : 9). Les théoriciens du capital humain affirment même que :

> « *c'est la qualité du facteur travail et non pas le travail en lui-même, qui représente un élément fondamental pour la compréhension de la dynamique de croissance. Or le facteur travail de qualité implique que les individus et travailleurs, jouissent d'un bon état de santé (capacités physiques) et d'un système éducatif moderne est axé sur les sciences, l'innovation et la technologie (capacités intellectuelles). Dans cette optique, le capital humain se présente comme un facteur endogène résultant de choix rationnels d'investissement de la part des individus, travailleurs et entreprises.* » (Haji, 2011 : 20)

Dans ce contexte de mondialisation et de croissance économique, les systèmes éducatifs sont contraints de s'adapter aux besoins du marché de travail globalisé. L'éducation est considérée comme un vecteur fondamental pour créer et stimuler la croissance et le développement :

> « *Dans la théorie du capital humain, l'éducation est considérée comme un investissement que l'individu effectue en vue de la constitution d'un capital productif. Cet apprentissage est coûteux, mais, en retour, les connaissances acquises apportent à l'individu des gains dès lorsqu'elles sont mises en œuvre dans le cadre d'activités professionnelles*. » (Léné, 2005 : 91)

L'obsession de l'État algérien de vouloir réaliser une industrialisation rapide pour arriver à un développement comparable à celui des pays développés, l'incite à adopter une économie de la connaissance. Une économie orientée vers l'acquisition de la technologie et la valorisation d'un capital humain capable de transformer les technologies importées en un réel levier de développement. Dès lors, l'Algérie dépense des montants colossaux en matière d'infrastructures éducatives. Le plan de développement 2005/2009 consacre 26 % du budget au système éducatif dans son ensemble : 13,8 % pour l'éducation nationale et 6,4 % pour l'enseignement supérieur. Les réformes du système éducatif sont également marquées par une orientation vers la prise en charge et la formation professionnelle de l'apprendre, pour une meilleure insertion dans la vie sociale, et aussi pour entraîner les élèves et futurs adultes à bien utiliser les différents moyens de la technologie. Mais ce n'est pas tout !

2.2. L'approche par les compétences : la solution pour une meilleure insertion professionnelle

La transition vers une économie de marché engendre un changement des règles du jeu des entreprises à l'échelle planétaire. Elle exige le fondement de base des enjeux de la compétitivité entre pays dans le cadre de la mondialisation, où le système éducatif jouera le grand rôle. La mise en œuvre de l'accord entre l'Algérie et l'union européenne pousse à l'accélération de cette transformation économique, ainsi que vers le besoin de formation rapide d'une main-d'œuvre compétente et qualifiée.

Inspiré par l'expérience menée par le gouvernement canadien dans ses débuts dans la formation professionnelle, l'Algérie adopte en 2003 une réforme du système éducatif basée sur la mise en valeur de l'approche par les compétences (APC). Cette perspective vient remplacer l'approche par les objectifs (PPO) qui était en vigueur durant les années

80 et qui souffrait de plusieurs contraintes dont la préoccupation exagérée par l'accumulation de connaissances, la dictature des contenus, etc.

> « *L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs, (...) répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle*. » (Roegiers, 2005 : 51–52)

L'APC constitue la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la réforme de 2003. Elle vise à doter l'apprenant algérien d'outils langagiers nécessaires, de compétences et stratégies lui permettant de faire face aux différentes situations de la vie quotidienne présentes et à venir. Selon Oukaci Lounis (*Le Quotidien d'Oran* le 08/02/2010), ce qui caractérise cette approche est que les objectifs d'enseignement ne sont pas de l'ordre de l'accumulation et de la transmission de savoirs mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant ou les apprenants.

L'APC s'est alors généralisée à toutes les matières enseignées à l'école algérienne, à savoir les langages fondamentaux (les mathématiques et les langues) et les matières à contenus (sciences, histoire, géographie, etc.). Dans l'enseignement des langues, cette approche parait utile puisqu'elle se focalise sur l'acquisition par l'apprenant d'une compétence communicative, en travaillant toutes ses composantes à savoir : la compréhension/production de l'oral et la compréhension/production de l'écrit au détriment de l'approche normative et grammaticale qui privilégiait l'écrit. Elle permet également une centration sur l'apprenant et la mise au choix des activités communicatives.

Cependant, l'application de cette approche en Algérie se confronte à plusieurs défis tels que les moyens matériels et didactiques nécessaires, la question de la motivation des apprenants et des enseignants, la question de la formation des enseignants, le problème du nombre des apprenants dans les classes, la question de la conception des programmes et des manuels. C'est alors que plusieurs spécialistes algériens ont demandé voire exigé la remise en cause de cette approche. Parmi eux, Oukaci Lounis qui dans une étude approfondie, parue dans 3 numéros du journal *Le Quotidien d'Oran* datant du début du mois de février 2010, qualifie l'APC de *« mauvaise réponse à un vrai problème »*. Mais c'était plus une question de planification et de précipitation que de contenus à revoir. Il y a un autre aspect qui a complexifié la réflexion éducative.

2.3. L'intégration des TICE dans l'éducation

La nécessité d'adopter une économie des connaissances et le besoin d'une main-d'œuvre compétente, capable de manipuler et de faire fonctionner les nouvelles machines créées par la nouvelle technologie, obligent les responsables de l'État algérien à passer à une réinvention de l'éducation. Considérés comme des produits à offrir au marché de travail, les apprenants sont amenés entre autres à développer une compétence de maîtrise des TICE, donnant accès à l'économie du savoir. Ils doivent développer également des habiletés de communication d'une manière qui leur permette de participer aux efforts d'innovation du pays, dans un contexte économique marqué par la concurrence mondiale. Pour cela, le travail individuel ne suffit plus, l'équipe est nécessaire, il faut apprendre à travailler à plusieurs.

L'intégration des TICE dans l'éducation est, selon plusieurs auteurs, un apport considérable à l'espace pédagogique, dans le sens où elle permet dans un premier temps d'améliorer les pratiques de classe et dans un deuxième temps, de faciliter l'intégration de l'apprenant dans une société marquée par une dominance des technologies dans de nombreux domaines.

> *« Nous avons introduit les technologies dans l'éducation parce qu'elles apportent un plus pour l'acte éducatif lui-même et parce qu'aussi l'habitude que prendra l'élève à utiliser ses technologies en classe le préparera et lui facilitera l'utilisation des technologies dans le milieu productif et même dans la vie courante de demain*. » (*Horizons* le 21/11/2010)

Ces mêmes auteurs sont d'accord sur le fait que, pour une meilleure prise en charge des technologies à l'intérieur de la classe, il faut d'abord les prendre en considération en dehors de l'espace pédagogique. Ils insistent surtout sur l'importance de la maison comme un vrai prolongement pédagogique, même si cette préconisation pose encore de lourds problèmes matériels, financiers et techniques, et aussi d'inégalité sociale. On voit malgré tout par les TICE se tisser un lien de continuité entre famille, école et monde du travail.

3. Vers un apprentissage à la citoyenneté démocratique, à vivre et à travailler ensemble

Mais, plus que le plan technologique, c'est sans doute le plan social et idéologique qui marque davantage les dernières années du système scolaire algérien, et surtout les perspectives à venir.

3.1. La montée d'une idéologie individualiste

Dès les années 80, la société algérienne est marquée par des changements économiques et sociaux qui la bouleversent. Influencée par la mondialisation, par une économie du marché caractérisée par la multiplication des produits et par la vulgarisation des nouvelles technologies, la société algérienne perd, selon Chafika Kahlal (2011), beaucoup de ses valeurs collectives qui représentaient autrefois ses sources de cohésion et de force. Elle se trouve orientée vers un « individualisme » finalement très européen et occidental, qui n'était pas présent parmi les principes originels véhiculant des représentations de la culture algérienne. *« Notre société a, avouons-le, beaucoup perdu de ces principes et ces notions de solidarité, d'union et de fraternité, cédant ainsi la place à l'individualisme. »* (Kahlal, *Le Midi Libre*, 20/01/2011)

C'est alors que nous nous sommes demandé : qu'est-ce que l'individualisme ? De quoi émane-t-il ? comment peut-il être si dangereux ? Et par quoi le remplacer tout en gardant le cap de la modernité ?

Au départ, l'individualisme n'a pas que des inconvénients. Au sens le plus strict, « individualisme » vient du mot « individu » : c'est une façon de vivre basée sur la personne et non sur la collectivité. Il est parfois devenu synonyme de « égoïsme » : un individualiste est dans nos jours défini, de façon péjorative, comme une personne qui veut s'emparer de tout pour lui seul. Mais pour plusieurs spécialistes entre autres philosophiques, individualisme et égoïsme sont deux notions différentes. Un égoïste est celui qui ne prend en compte que son propre intérêt, tandis que l'individualiste considère également l'intérêt des autres individus. Mais il ne se sacrifie pas à la collectivité :

> *« L'individualisme définit le processus au cours duquel l'individu s'affranchit de plus en plus des règles et des valeurs issues de la conscience collective, sans pour autant les nier. »* (Club de Citoyens des A.I.L. de Ste Anne – Marseille)

L'individualisme est, selon Larousse, *« une tendance à s'affirmer indépendamment des autres, à ne pas faire corps avec un groupe »*. Selon Jean-Pierre Obin (2012 : 4), l'individualisme est à l'origine de la démocratie, il donne lieu à « la liberté morale » où chaque individu se doit de mener une réflexion individuelle sans pour autant qu'il soit obligé de suivre d'autres opinions qui ne sont pas les siennes. Cependant et selon ce même auteur, l'individualisme peut donner naissance à une « atomisation de la société » et au « repli sur soi des individus ». Il est donc possible de le considérer comme une voie

médiane entre égoïsme (où seul compte le soi) et collectivisme (où l'individu doit se soucier pour la collectivité).

Plusieurs sociologues signalent le grand danger de cette idéologie pour la cohésion sociale. Melle Haoués (cité par Kahlal, 2011), une sociologue algérienne, explique dans une interview au quotidien *le Midi libre* le 13/01/2011, que l'excès de liberté individuelle et morale conduit souvent à un rejet de tout ce qui est imposé par d'autres, au refus de toute entrave au choix personnel et individuel, ce qui provoque une situation sociale très compliquée. Il semble qu'on puisse considérer cette tension entre deux extrêmes comme féconde pour une société.

Dans la société algérienne, l'individualisme connait une montée considérable durant les deux dernières décennies, à travers surtout la diminution remarquée des valeurs de l'action collective telles que la solidarité, la fraternité, l'entraide, valeurs qui étaient présentes, surtout au temps du « twiza ». Chez les jeunes Algériens, l'individualisme, très présent, prend différentes formes. Il devient synonyme de violence et d'action injuste dans le sens où l'individu peut utiliser tous les moyens pour changer une opinion qui ne lui plait pas, s'emparer d'une chose qui n'est pas la sienne ou même éliminer un individu qui constitue un obstacle à ses objectifs ou ses valeurs. Il peut aller jusqu'à vouloir nier ou éliminer la différence – ce qui est dangereux.

À l'école, cette idéologie prend plus d'ampleur, avec surtout la fuite et la violence scolaires. Il va de soi que ces questions s'exercent en milieu scolaire, avec des êtres jeunes et malléables, qu'il va falloir façonner avec prudence à réussir personnellement, tout en travaillant avec les autres, au nom des valeurs éthiques qui les guideront. En reprenant les mots de Marcel Gauchet, Jean-Pierre Obin explique que malgré les avantages de l'individualisme et ses apports pour une école moins holistique et totalitaire, il est la source de plusieurs conflits :

> « *Dans l'école, les conflits se multiplient avec les élèves et avec les familles. Les revendications de pouvoir choisir tel professeur, telle classe, telles opinions, tout peut être sujet de conflit avec l'organisation contraignante de l'école. Les élèves, de leur côté, réclament que leurs notes soient individualisées, adaptées à leurs contraintes personnelles et conditions de vie familiale.* » (Cité par Obin, 2012 : 6)

Selon Jean-Pierre Obin, Marcel Gauchet exige plutôt la formation d'un citoyen capable de prendre en considération ses intérêts en même temps que les intérêts des autres, capable de partager sa culture et sa représentation dans le but d'un « vivre ensemble ». Dans ce contexte, le rôle de l'éducation et de l'école est très important. Une démocratisation de

l'enseignement en faveur de la formation des citoyens, qui se projettent positivement et collectivement dans l'avenir, semble primordiale. L'école prend alors une dimension civique prioritaire. Et les séances de classes de langue peuvent y participer largement, par les obstacles qu'elles suscitent, demandent de surmonter, et les tâches qu'elles proposent d'accomplir.

3.2. La démocratisation de l'enseignement : mais quelle définition ?

Démocratiser l'école est une grande préoccupation déclarée des autorités algériennes depuis l'Indépendance. Le but est de généraliser l'enseignement et de permettre la socialisation du maximum d'Algériens. Antoine Prost (1992) attribue deux définitions à la notion de la démocratisation. D'un point de vue quantitatif, il s'agit de généraliser l'enseignement, de prendre en considération l'égalité des chances et des droits dans l'accès à la scolarisation pour les deux sexes, dans le nord et dans le sud, à la ville et à la campagne. D'un point de vue qualitatif, c'est le fait d'enregistrer des succès statistiques dans les trois cycles de la scolarisation : primaire, moyen, secondaire. Il s'agit d'une mission de justice et d'élévation sociales.

Selon des statistiques données par Chems Eddine Chitour dans son ouvrage *Le système éducatif algérien à l'heure de la mondialisation et de l'Internet*, les effectifs scolarisés enregistrent une grande amélioration des années 62 jusqu'au nos jours. De 1962 à 1963, le nombre total des scolarisés atteint le 777 636 dans le premier et le deuxième cycle fondamental dont 282 842 filles, 39 790 dans le troisième cycle dont 8815 filles, 5823 dans le secondaire dont 1277 filles. De 1992 à 1993, les chiffres augmentent : le nombre des scolarisés atteint 4 436 663 dont 2 011 685 filles dans le premier et le deuxième cycle fondamental, 1 558 046 dont 669 427 filles dans le troisième cycle fondamental, 747 152 dont 358 062 filles dans le cycle secondaire, chiffres significatifs, même si la population augmente parallèlement. On observe en particulier une augmentation de scolarisation chez le public féminin, qui devient la matière des personnes scolaires.

En effet, ces chiffres très remarquables ne reflètent pas une situation socio-didactique idéale encore puisque, selon *Liberté* (10/06/1999), il existe 20 % d'enfants en âge d'être scolarisés qui ne le sont pas. La définition quantitative de la démocratisation qualifiée de « gigantesque de massification » (Chetouani, 2001 : 166), adoptée au primat de la qualité de l'enseignement, engendre plusieurs paradoxes et plusieurs conséquences dont le plus grave est l'exclusion. L'exclusion du système, l'exclusion de l'école, l'exclusion des

filières sont le résultat d'un certain échec éducatif qui se concentre sur une définition « uniformisante » et « simplificatrice » de la notion de la démocratie. Une définition qui permet la montée d'une idéologie individualiste, malgré les besoins et la recherche permanente d'une identité collective :

> *« La politique éducative non confiée aux spécialistes de l'école et non articulée autour de l'élève citoyen et de la spécificité du peuple algérien, (…) a excellé dans l'échec, accouchant d'une école bancale. »* (*id.* : 168).

Et cette montée ne permet pas d'intégrer tout le monde dans le système éducatif. Une démocratisation qualitative est nécessaire. Elle doit rendre au jeune Algérien son indépendance en lui inculquant les valeurs et les normes humanitaires et universelles. Elle doit lui permettre, en fonction de ses capacités cognitives de trouver sa place dans une société pleine de mutations. Et elle doit s'ouvrir à toutes et tous sans exception. Et les langues à apprendre, ainsi que l'acceptation des langues familiales, peuvent y jouer un grand rôle

3.3. L'éducation à la citoyenneté démocratique, cette identité collective tant recherchée

On peut alors se demander quelles sont les pistes de travail pour arriver à ce but.

3.3.1. Le « vivre ensemble », une nécessité ; la « citoyenneté démocratique », une solution

Depuis le temps du parti unique, l'école algérienne est soumise, on l'a vu, aux idéologies religieuses, historiques et politiques. Elle ne véhicule pas vraiment des valeurs originelles et originales, et ne réussit pas les synthèses dialectiques nécessaires à sa vitalité et son autonomie. Le nationalisme, l'algérianisation, l'arabisation sont des tentatives pour installer chez le jeune Algérien des idéologies qui devaient être au service de la cause et de l'identité collective : elles ne le sont pas toujours. Depuis, les différentes réformes que connait le pays ne reflètent souvent que la volonté politique des autorités ; or le système éducatif ne peut être réformé indépendamment de son environnement politico-idéologique. Malgré des belles intentions de départ, la réforme de 2003 ne produit pas encore les fruits espérés.

Devant les crises sociales qui touchaient le pays depuis les années 80 et qui sont marquées par la revendication d'un pluralisme multiforme et le besoin d'un « vivre ensemble », et devant une mondialisation prônant une économie de la connaissance focalisée sur un capital humain devenant de plus en plus individualiste, l'éducation se trouve orientée vers un nouvel objectif, celui de développer le potentiel humain. Ce dernier prend en charge

la personne dans son intégralité en lui permettant de participer activement, dans tous les domaines de la vie quotidienne, à la tâche commune.

Le but principal s'est alors changé de la formation d'un citoyen socialiste au service de l'État et du parti unique vers la formation démocratique d'un citoyen qui doit apprendre à vivre la différence et la diversité de façon positive, qui participe et s'engage activement dans l'élaboration d'une identité commune et d'une culture partagée dans le respect de la diversité.

> « *La conception de base de la citoyenneté démocratique dans une société moderne veut que la participation et l'engagement actifs dans une communauté qu'on a choisie favorisent la création d'une connaissance, de responsabilités, d'une identité commune et d'une culture partagée.* » (OIDEL, 1998 : 6)

L'objectif est donc non seulement d'apprendre les valeurs et les pratiques démocratiques afin de faire face aux problèmes de la vie quotidienne, mais également de donner la possibilité aux citoyens d'être des membres pleinement actifs qui agissent ensemble et collaborent dans l'intérêt général en respectant tous les points de vue, même divergents. Officialisé pour la première fois par le conseil de l'Europe, « l'éducation à la citoyenneté démocratique » est élaborée en projet en Europe pour la première fois en 1997.

Ce projet contient quatre phases : une première qualifiée d'exploratoire de 1997 à 2000, une deuxième phase consacrée à l'élaboration de politiques, de réseaux et des actions de communication de 2006 à 2009. La troisième phase qui s'étale de 2010 à 2014, se base sur l'élaboration des outils et des manuels pratiques nécessaires. Elle s'attache également à faciliter la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Tout en apportant aux apprenants les connaissances et les compétences nécessaires, les actions établies par l'éducation à la citoyenneté démocratique visent à leur permettre d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie quotidienne. Le tournant à prendre est primordial pour la société algérienne.

Interrogée sur l'importance d'une éducation à la citoyenneté, Jean-Marie Montel, directeur général de Milan presse, évoque l'idée qu'elle forme une nécessité en ce qui concerne surtout le « vivre ensemble » de manière harmonieuse, et aussi l'éducation à l'intérêt général supérieur comme à la somme des intérêts particuliers, en donnant à la société une dimension nouvelle, collective et aux individus une valeur supplémentaire.

On voit donc qu'il s'agit d'un projet qui dépasse l'Europe pour construire un monde meilleur par-delà les frontières.

3.3.2. L'éducation à la citoyenneté d'après les quotidiens algériens

La citoyenneté et les valeurs qu'elle véhicule sont quasiment absentes dans les pays arabes, affirme un professeur saoudien lors d'une rencontre organisée en Algérie par l'ONG « Forum de la pensée arabe » autour du thème « L'éducation et la citoyenneté » (*Liberté* 26/10/2010). Dans cette même rencontre, un intervenant universitaire algérien s'interroge sur le degré de présence de la citoyenneté dans un pays qui fait de l'unicité un dogme en ne considérant que peu ses minorités (*Liberté* 26/10/2010). *El Watan* (12/05/2007) explique que dans l'Algérie révolutionnaire qui mène à 1962, le primat de l'homme porteur d'armes l'emporte sur celui de l'homme porteur d'idées :

> « *Et c'est le prolongement de cette situation révolutionnaire après l'indépendance qui a conduit vers la lutte pour le pouvoir et l'élimination de la scène politique des hommes de talent formés intellectuellement et nourris avec valeurs de la démocratie et de la citoyenneté*. » (*El Watan* 12/05/2005).

Dans ce contexte, l'école se trouve

> *« écartée d'un projet de société moderne, juste, ouvert sur le monde et tolérant tout en étant ancré dans la culture nationale. » (El Watan* 02/04/97*).*
> *« Elle devient au fil des ans un appareil idéologique bon à formater des sujets respectueux du discours officiel. » (El Watan* 12/05/2005*).*

El Watan (12/05/2007) voit dans le fait de se débarrasser des appareils idéologiques et dans la revalorisation de l'humanisme à travers un message ouvert sur la liberté et la responsabilité individuelle, une vraie mise en pratique d'une saine éducation à la citoyenneté. *La Tribune* (*La Tribune* 26/10/2010) met en valeur cette expression en évoquant le discours de Abdelaziz Belkhadem[16] qui affirme que,

> « *le système éducatif devrait mettre à profit notre réservoir de valeurs pour confronter la citoyenneté, non pas au sens chauvin mais au sens d'une appartenance à une nation avec les droits et obligations de chaque citoyen.* »

La Tribune rapporte de son discours également une partie affirmant que, *« avec notre réforme du système éducatif, nous sommes en train de confronter cette appartenance à la nation par une mise en valeur de la citoyenneté. »* (*id.*). L'école se voit alors pour mission non seulement de *« prodiguer les connaissances scientifiques et technologiques et le savoir »* mais surtout de « *former un citoyen à même les bases de citoyenneté. »* (*Le Temps*

[16] Abdelaziz Belkhadem est un homme politique algérien et ex-secrétaire général du FLN.

d'Algérie 13/03/2009). Nous pensons donc que l'école a la charge à la fois de transmettre les connaissances et les valeurs identitaires qui ont fait l'Algérie et de préparer un citoyen nouveau, citoyen de son pays et du monde à venir.

3.3.3. Le travail collaboratif est-il le bon dispositif pour l'apprentissage de la citoyenneté démocratique ?

Dans ce but, les tâches collaboratives peuvent être un instrument didactique et pédagogique. Le travail collaboratif qui désigne la coopération entre les membres d'un groupe, équipe, communauté ou autre afin d'atteindre un but commun, repose essentiellement sur la notion de « partage » : le partage des valeurs pour créer des liens de confiance, le partage des représentations pour consolider des liens de solidarité, le partage d'un projet pour atteindre des objectifs communs, le partage des connaissances et des ressources pour améliorer les décisions, les engagements et les résultats du travail.

La notion de « partage » qui paraît primordiale dans le travail collaboratif constitue l'objectif de « l'éducation à la citoyenneté démocratique ». À l'intérieur d'une société ou d'un groupe, un citoyen doit s'engager et participer activement dans la réalisation des tâches pour les intérêts généraux. L'éducation à la citoyenneté démocratique demande alors plus que le simple « vivre ensemble » mais plutôt un « faire ensemble ». De ce fait, les citoyens sont amenés à agir et à penser en commun, à créer des ressemblances à travers le partage des représentations « opératoires », plutôt que de se contenter d'assumer leurs différences. C'est cette notion de « faire » et d'« opératoires » qui nous a guidé vers une pédagogie du projet et des tâches réalisées ensemble dans la classe. Dans ce contexte, comment va pouvoir se transformer l'école ?

On peut alors imaginer des principes et stratégies pour construire cette nouvelle école.

1. Le « vivre et faire ensemble » entre les textes officiels et la réalité de la classe

Dans ce qui suit, on va voir si les pratiques sociales pourraient prendre formes, entre autres à travers les pratiques de classe.

1.1. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires

Depuis l'Indépendance, l'éducation à la citoyenneté est toujours présente mais avec une appellation et des orientations différentes : « une culture algérienne » qui sera « nationale, évolutionnaire et scientifique ». Une éducation « civique » caractérisée par des instructions civiques et morales visant à éveiller l'intérêt des apprenants :

> « *Le rythme avec lequel se succèdent les programmes de l'éducation civique depuis 37 ans est édifiant. Réduite à une « instruction » civique dans les programmes scolaires et dilués dans des activités d'éveil au niveau du primaire durant la période 1963–1980, une éducation civique « éminemment morale » avait été imposée à la rentrée scolaire 1980–1981. Elle représentait alors une discipline importante, avec horaires spécifiques et programmes spécifiques.* » (Oukaci, 2010 : 9)

Dans cette politique de l'éducation à la citoyenneté, le but de l'école algérienne serait de former un apprenant actif et responsable, véhiculant des valeurs nationales et universelles, capable de s'adapter aux changements de la vie locale et planétaire. L'importance de former des citoyens est bien mentionnée dans les objectifs généraux de l'éducation et les programmes scolaires. La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

> « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* » (Chapitre I, art.2)

Le Référentiel Général des Programmes, toujours dans le but d'une éducation à la citoyenneté, insiste sur le besoin de faire acquérir aux apprenants un ensemble de compétences relevant de deux domaines de valeur à savoir : « les valeurs identitaires nationales » en consolidant les conceptions d'une appartenance islamique, arabe et

amazighe[17]. Le deuxième domaine est celui des « valeurs universelles » relatives aux conceptions de la responsabilité sociale, la participation active, la prise des décisions, la coopération, les droits de l'homme et les devoirs, l'égalité, le respect du point de vue de l'autre.

> « *D'après les principes directeurs du Référentiel Général des Programmes, le système éducatif algérien doit faire acquérir à chaque apprenants un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, constituant un tout harmonieux et cohérent et visant à :*
> *- faire acquérir un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité*),
> *- renforcer l'acquisition de valeurs universelles relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, à la préservation de la vie et du milieu. »* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010 : 5)

On voit donc que ce but n'est pas nouveau.

1.2. L'éducation à la citoyenneté dans les manuels scolaires

Les réformes du système éducatif de 2003 et 2008, établies par le Ministère de l'Éducation Nationale, se concentrent surtout sur la conception de nouveaux programmes par le remaniement des manuels scolaires des différentes disciplines au service d'une éducation au « vivre ensemble » et à la citoyenneté. Les concepteurs de ces manuels scolaires[18] mettent en évidence, en langues particulièrement, certains éléments favorisant l'acquisition et la consolidation des valeurs nationales et universelles. C'est le cas par exemple du manuel scolaire de 4ème année moyenne de français dans lequel nous relevons:

- les exemples et textes supports proposés : ces éléments sont en relation directe avec le vécu de l'apprenant, avec son environnement. Ils (re)donnent de l'authenticité aux apprentissages.
- les images, les photos et les schémas : à travers ces éléments, les concepteurs se concentrent sur les différentes formes de la vie dans la société algérienne et dans le monde.
- l'étude d'un cas ou situation d'intégration : dans cet élément, les concepteurs visent à traiter une situation problème dans laquelle l'apprenant est amené à participer activement, à donner son point de vue.
- les activités communicatives et scientifiques : à travers cet élément, les concepteurs veulent amener l'apprenant à développer son habileté communicative.

[17] On marquera l'ajout de l'adjectif « amazigh » après l'année 2000.
[18] Les manuels étaient faits par le Ministère, à partir de2003, on fait appel à des éditeurs privés.

- l'emploi du récit : le récit constitue un outil favorable à l'éducation à la citoyenneté, à travers la présentation d'un personnage ou d'une ville historique, et son rôle dans l'histoire et la société algérienne.

Ces suggestions sont très nouvelles pour l'édition scolaire algérienne.

1.3. L'éducation à la citoyenneté dans les pratiques de classe

Comme nous l'avons déjà montré, le « vivre et faire ensemble » est la plus grande préoccupation de l'éducation nationale. Le but est de former un apprenant actif et responsable. Nous avons vu également que, malgré les difficultés et les différentes orientations, il existe une sérieuse tentative d'introduire la notion « d'éducation à la citoyenneté démocratique » dans l'école algérienne, dans ses pratiques d'enseignement et particulièrement dans les classes de langues.

Les textes présentés par les programmes de références, les programmes et les manuels scolaires insistent beaucoup sur la mise en place d'une éducation civique visant à faire apprendre à l'apprenant à se situer comme membre actif à l'intérieur de sa nation. Cependant, au-delà des principes, la question qui se pose ici est celle de la place concrète pour l'éducation de la citoyenneté démocratique, pour un « vivre » et surtout « faire ensemble » dans la vie de l'école, dans les pratiques de classe, dans l'esprit de l'apprenant. Il ne faut pas que l'apprenant vive en classe des situations contraires à ce qu'on attend de lui hors de la classe.

Selon Lounis Oukaci (2010 : 13-14), malgré la présence de l'éducation à la citoyenneté dans les politiques et les programmes officiels, elle est quasiment absente dans les pratiques et les réalisations sur le terrain. Selon le même auteur, l'école algérienne vit une situation contradictoire entre des politiques et des programmes officiels prônant le pluralisme de la société et la formation d'un citoyen actif et un terrain et des pratiques d'enseignement suivant un modèle « traditionnel, hiérarchique et routinier » :

> « *Dans les programmes scolaires, on préconise l'analyse critique, l'autonomie et la participation, mais en réalité, l'école, telle qu'elle fonctionne réellement, favorise l'apprentissage par cœur. Ce dernier doit voir son importance diminuer au profit de la capacité d'analyse, de réflexion et de prise de recul critique.* » (*id.* : 14)

Ce même auteur ajoute que, de plus, l'absence d'orientations claires vers la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté, le caractère extrêmement traditionnel des approches pédagogiques et des méthodes employées par les enseignants ainsi que leur formation, constituent d'autres éléments défavorables. Oukaci donne un exemple de

l'éducation civique dans l'école algérienne qui se transmet paradoxalement d'une manière passive dans une classe très « ritualisée » et qui limite grandement la liberté d'apprendre :

> « *L'approche dominante est fondée sur le cours magistral, à l'occasion duquel le maître dicte un « savoir » élaboré de façon directive par la tutelle, très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels correspondants, et qui, en dehors des matières mathématiques et scientifiques, se caractérise par un fort degré d'immuabilité. La certification des connaissances prend essentiellement la forme de questions de cours apprises par cœur*. » (*id.* : 9)

De ce fait, Oukaci (2010) réclame plus que le fait de se référer aux méthodes actives dans l'acquisition des compétences relatives aux valeurs nationales universelles. Il réclame que les apprenants soient les citoyens acteurs d'une école démocratique plutôt que des simples observateurs passifs :

> « *Les exigences de la vie démocratique à l'école posent la nécessité d'accorder aux élèves l'exercice des droits qu'on leur présente comme fondamentaux, non seulement pour leur permettre de développer des habilités et des attitudes de « citoyenneté », mais parce qu'en fondant dans les règles de la vie interne sur les droits démocratiques, en permettant le recours à la délibération et en favorisant la résolution pacifique des conflits, on poursuit l'idéal démocratique de faire de l'école un lieu exempt de violence, du racisme et de régionalisme*. » (*id.* : 16)

De ce fait, l'apprentissage collaboratif constitue un outil favorable pour faire connaitre et construire avec les apprenants les responsabilités qui viennent avec leurs droits. C'est donc l'occasion de créer, au sein de l'école, des travaux d'équipe et de partenariat, d'une façon permettant aux apprenants de communiquer facilement, de construire et pratiquer plus aisément leur citoyenneté, de se heurter aux différences, d'utiliser leur esprit critique et de décision.

2. Quelle place pour l'apprentissage collaboratif ?

Une éducation à la citoyenneté vise à former un citoyen responsable qui s'engage à participer activement dans sa société, dans le but d'un vivre ensemble harmonieux. Le vivre ensemble dépasse, selon plusieurs auteurs, sa simple conception, cela demande aussi de travailler ensemble ainsi que d'apprendre ensemble dans un processus dynamique : cela passe par la prise de décision et la construction de l'autonomie. À l'école, dans ce lieu qui selon Dewey, forme une société en miniature où l'on doit se préparer à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, l'addition de l'activité

collaborative a trop peu d'ampleur. *« La collaboration est pourtant une clé d'entrée dans le monde demain. Il est crucial, stratégique et quasiment vital de la développer chez nos enfants. »* (Stéphan Vincent-Lancin, cité par Jean-Michel Fourgous, 2012 : 98)

À l'école algérienne, nous ne pouvons pas parler d'un enseignement ou d'un apprentissage collaboratif. La situation de classe montre beaucoup plus une situation induite par un enseignement magistral, transmissif, caractérisé par des interactions très ritualisées, malgré les changements et les efforts de nombreux enseignants et formateurs. C'est une situation de classe où l'enseignant occupe tout l'espace de parole et où il limite beaucoup la liberté interactionnelle des apprenants. La mise en place de pédagogies innovantes porte donc essentiellement sur la revalorisation des interactions en classe et la prise en charge d'un enseignement collaboratif : *« Une organisation rigide induit un enseignement traditionnel, une organisation souple, modulable, un enseignement innovant et collaboratif. »* (J-M. Fourgons, 2012 : 101)

Il s'agit donc de changer de rôle, de posture, pour les enseignants autant que pour les apprenants. De plus, ce changement ne peut être que bénéfique pour les apprentissages linguistiques, argumentatifs, interactifs en langue étrangère.

3. Le projet pédagogique entre visée collaborative et réalité des pratiques scolaires

On l'a dit, les dernières réformes du système éducatif donnent plus d'ampleur à l'éducation à la citoyenneté à travers la rédaction des nouveaux programmes. Ces derniers visent à utiliser tout apprentissage pour former des apprenants citoyens, responsables et actifs, en développant chez eux l'esprit critique du jugement et l'affirmation de soi, par la centration sur l'apprenant et ses compétences. La démarche de projet forme une tentative de socialisation des apprenants en les amenant à réaliser des productions concrètes socialisables. Cette démarche cherche à donner l'envie d'apprendre aux apprenants par la réalisation collective de projets. Le but est donc de développer chez eux des attitudes sociales positives telles que l'esprit de recherche, de collaboration et de coopération :

> « *Cette démarche est une entreprise collective, sur la base d'un contrat, co-gérée par le groupe classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout, (…) s'oriente vers une production concrète (…) implique une destination sociale au produit réalisé, (…) induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle*

> *actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts*. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010 : 8)

Philippe Perrenoud (1999) a tracé une liste de dix objectifs visés par la démarche de projet, dont nous extrayons les trois suivants :

- développer la coopération et l'intelligence collective.
- aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme de prise d'un pouvoir d'acteur.
- développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.

La mise en pratique de la démarche de projet, qui a été dessinée par Freinet au début du XXe siècle, reconnaît les difficultés de la classe de langue, relatives surtout à une conception contestable des rôles des différents acteurs de la classe. Selon le *Référentiel Général des Programmes (2009)*, l'enseignant doit d'abord tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, il doit agir comme médiateur et non seulement comme dispensateur de savoir. L'apprenant quant à lui, est considéré comme un partenaire actif dans le processus d'apprentissage. Cependant, la réalité des classes actuelles, quand on les observe, donne une autre description de la relation entre l'enseignant et l'apprenant. C'est une relation toujours asymétrique qui confère au premier une position haute et au deuxième une position basse. Leurs réactions en classe montrent l'ancrage de ces inégalités, non seulement dans leurs pratiques mais aussi dans leurs représentations et ouvrent la voie à des comportements négatifs, défavorables à l'éducation à la citoyenneté, au vivre et au faire ensemble :

> « *Dans ce contexte, les enfants vont apprendre la compétition, l'isolement, la classification et le cloisonnement des personnes selon des critères bien spécifiques (...). Ils vont apprendre à devenir conformes et surtout à « faire semblant », semblant de savoir, d'être comme (...) Ils n'apprendront pas tout ce dont a besoin un vivre ensemble structurant, créatif et harmonieux : la coopération, la confiance et l'estime de soi, l'intelligence collective (...) On abîme la confiance en soi, on favorise l'individualisme contre la coopération. On muselle les peurs et les conflits, on laisse place à la violence, celle de l'institution qui sanctionne et arbitre, celle de l'élève qui se rebelle ou se soumet, parfois de manière dépressive*. » (Rojzman, C. et Rojzman, T. 2006 : 1-2)

Pour susciter de réelles interactions et modifier le rôle des acteurs, le travail oral prend une place prépondérante.

Chapitre 4 – La parole dans la société et la parole dans la classe de langue : quel rapprochement ?

Même si l'oral est un mot issu du monde scolaire, on va voir dans ce qui suit comment la parole peut être un outil à la fois d'apprentissage et de socialisation. Il s'agit de la parole donnée, reçue, échangée, autant dans la classe que hors la classe.

1. L'oral au service d'un « vivre et travailler ensemble »

Rappelons que la vie sociétale en Algérie s'est beaucoup développée ces dernières années. En rejetant toutes idéologies conflictuelles d'exclusion, elle se trouve officiellement orientée vers la valorisation d'une identité collective, favorisant une citoyenneté démocratique et encourageant un « vivre et faire ensemble » sans arrêt recherché. Ce dernier prend en charge des repères nationaux importants même s'ils sont contestables, comme tout repère, à savoir l'islamité, l'arabité et l'amazighité. Il fait appel au respect de l'autre, de ses diversités et de ses différences. On vit dans une époque où la communication est devenue première grâce au développement des moyens scientifiques. Le « vivre et faire ensemble » devient aujourd'hui beaucoup plus important et nécessaire puisqu'il exige le partage des représentations et la construction d'une culture d'action commune, permettant d'agir et de travailler ensemble dans les usines, les entreprises, les institutions, les associations, etc. Agir ensemble s'inscrit dans un contexte dominé par la communication où l'importance de l'oral est devenue incontestable. Dès son premier âge, l'enfant acquiert sa langue maternelle et d'autres langues dites proches ou étrangères lui permettant de s'intégrer dans la société en tant que citoyen responsable. La didactique de l'oral mise en œuvre dans l'école algérienne vise à doter l'apprenant des compétences langagières lui permettant d'exercer sa responsabilité individuelle et collective à la maison, dans le quartier et dans tous les domaines du travail[19]. Elle prend donc la première place dans l'édifice didactique. Elle permet de co-construire les savoirs, que ce soit en langue maternelle, dans la langue de l'école ou dans une langue étrangère.

[19] Des recherches-actions en cours officielles vont dans ce sens depuis 2008, lancées sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale.

2. L'oral en classe de langue, est-il pour un apprendre ensemble ?

Nous allons nous pencher à présent, parmi les autres langues, sur l'apprentissage du français et la place que peut y prendre l'oral.

2.1. L'enseignement/apprentissage du français en Algérie

La réforme du système éducatif mise en place dès la rentrée scolaire 2003/2004, donne plus d'ampleur à l'enseignement des langues étrangères, dans le but d'une préparation à la rencontre de l'altérité, à l'exercice de la citoyenneté et d'une ouverture sur le monde. Tout en gardant au français son statut de première langue étrangère, cette réforme lui donne plus de privilège ; la langue française est enseignée plus tôt qu'auparavant dans le cursus scolaire, mais elle doit surtout être différemment et mieux enseignée, pour servir de base, plus tard, aux autres apprentissages scientifiques.

Depuis l'Indépendance, la langue française est toujours présente dans les programmes d'enseignement scolaire. Au début des années 80, à travers l'application de l'enseignement fondamental, elle se trouve réduite à une discipline enseignée parmi d'autres, au même titre que les mathématiques et les sciences naturelles. La pédagogie menée dès 1998 sous forme d'unités didactiques constitue le repère essentiel de l'enseignement/apprentissage du français, à travers la prise en charge de certains éléments nouveaux, pas toujours pris en compte tels que « la langue est faite pour communiquer », ou « on apprend une langue en situation ».

En remplaçant l'enseignement fondamental par l'enseignement primaire et l'enseignement moyen, l'enseignement-apprentissage du français s'est organisé sous forme d'une nouvelle structure « le projet pédagogique ». Ce dernier devrait permettre à l'apprenant de construire ses propres apprentissages. Il lui permet également la rencontre et l'agir avec l'autre à travers des tâches et des travaux collaboratifs en équipes. Un projet est réparti en séquences (généralement trois séquences par projet) dont la progression change d'une année à l'autre selon la compétence visée. Normalement, ce sont les professeurs qui doivent choisir les thèmes des projets avec leurs apprenants. Mais, pour les aider, les manuels leur proposent des modèles de projets comme exemples – initiative éditoriale critiquée par certains didacticiens.

2.2. L'enseignement de français au collège, quelles finalités **?**

D'après le *Référentiel Général des Programmes (2009)*, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères doit permettre aux apprenants algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir sur le monde et à d'autres cultures. De ce fait, les langues étrangères sont : *« enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. »* (cf. le *Référentiel Général des Programmes).* L'apprentissage du français langue étrangère doit développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique au moins des quatre domaines d'apprentissage traditionnels : écouter/parler et lire/écrire, auquel on peut ajouter l'aspect communicatif qui est transversal. Le but est d'amener l'apprenant à construire progressivement ses propres savoirs et à les utiliser à des fins de communication et de documentation, avec les autres apprenants de la classe.

> « *Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et c'est, en adéquation avec la situation de communication.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010)

En cycle moyen, les quatre années sont réparties selon trois paliers. Un premier palier d'homogénéisation regroupe la première année moyenne, il permet à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire à travers la compréhension et la production des textes de type explicatif et prescriptif. Un deuxième palier, de renforcement et d'approfondissement, se déroule durant la deuxième et la troisième années moyennes. Il permet à l'apprenant de développer ses compétences pour faire face à des situations de communication encore plus diversifiées et plus complexes, à travers la compréhension et la production des textes de type narratif. Un troisième palier d'approfondissement et d'orientation caractérise la quatrième année moyenne. Il permet à l'apprenant de développer ses compétences pour faire face à des situations encore plus complexes, à travers la compréhension et la production des textes de type argumentatif. Voici un tableau regroupant ces nouvelles exigences (tableau 1 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

COMPETENCE GLOBALE CYCLE MOYEN		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'**explicatif**, du **prescriptif**, du **narratif** et de **l'argumentatif** et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
Compétence globale du 1er palier Au terme du **1e palier**, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif**.	**Compétence globale du 2ème palier** Au terme du **2ème palier**, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant du narratif**.	**Compétence globale du 3ème palier** Au terme du **3ème palier**, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant de l'argumentatif**.

Tableau 1 : Les compétences par palier (Cf. *Nouveau programme du français* de première année moyenne, 2010 : 10)

On voit dans ce tableau que l'oral est à l'honneur, qu'il n'est pas seulement un outil pour aller vers l'écrit. Et surtout l'oral communicatif, qui tient que compte de l'aide de l'interlocuteur et de ses réactions.

2.3. L'enseignement de l'oral revalorisé, mais mal exploité

Dans ce qui suit, nous nous demandons si l'oral est aussi mis en valeur dans les pratiques de classe que dans les textes officiels.

2.3.1. La place de l'oral dans les nouveaux programmes du collège

L'oral, omniprésent dans les pratiques scolaires comme outil d'enseignement, occupe une place importante dans les programmes du collège. Ces derniers mettent en valeur une description évaluative des acquis des apprenants dans chaque palier et selon toujours un profil attendu. À son arrivée en cycle moyen, l'apprenant est déjà capable de :

> *« - Réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent.*
> *- S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.*
> *- Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, donner une information,*
> *donner une consigne, donner un avis. »* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009)

De ce fait, l'apprenant qui accède en première année est supposé déjà avoir une certaine maîtrise du français parlé, en prenant la parole de façon autonome et en s'exprimant de manière compréhensible dans de simples interactions. L'enseignement-apprentissage de l'oral dans le cycle moyen se base essentiellement sur la contribution au développement

chez l'apprenant de l'expression d'idées et de sentiments, à travers plusieurs types de discours, à savoir l'explicatif et le prescriptif dans le premier palier, le narratif dans le deuxième palier et l'argumentatif dans le troisième palier. L'oral se développe donc de façon autonome, parallèlement à l'écrit. Mais on insiste, dans ces compétences, surtout sur le développement individuel des pratiques langagières et linguistiques.

Selon les nouveaux programmes du moyen, à la fin du cycle, l'apprenant doit être déjà capable de comprendre, lire et produire un énoncé argumentatif. Il doit être capable surtout de dégager et reformuler le point de vue d'un énonciateur, donner son propre point de vue, l'étayer à l'aide d'arguments et d'exemples. Cela suppose un développement de l'esprit critique et de la pensée personnelle chez les apprenants. Pourtant et malgré la pédagogie du projet également prônées dans les textes officiels, ces programmes évoquent peu la situation collective ou le travail en équipe.

2.3.2. L'enseignement de l'oral face à la réalité de la classe

Parler de l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe, c'est parler de l'oral vecteur de l'apprentissage, qui domine presque tous les échanges scolaires. C'est un moyen qui permet l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et c'est le moyen qui permet la transmission du savoir. L'oral est également un objet d'apprentissage que l'apprenant doit acquérir pour pouvoir communiquer, échanger des idées ou argumenter. Il est donc à la fois objet et outil. Mais il peut surtout être vecteur de construction des savoirs s'il est utilisé de façon interactive : or cette dimension n'apparait pas dans les programmes.

Face à ce que visent les textes officiels et les programmes scolaires, la réalité de l'enseignement de l'oral en classe de langue en Algérie reflète souvent une toute autre orientation : un enseignant qui détient la parole tout au long du cours et un apprenant passif et qui ne peut pas parler et qui n'ose rien dire. On imagine peu, en outre, les apprenants qui communiquent horizontalement entre eux, sans passer par l'enseignant donc dans des interactions toujours verticales.

C'est une réalité grave qui, selon plusieurs auteurs, provient en premier lieu de la responsabilité de l'institution qui n'a pas vraiment su introduire et dessiner la mission de l'école après tous les échecs et toutes les réformes établies. L'école, qui selon Charles et Théa Rojzman (2006 : 1) est

> « *porteuse dans son fonctionnement lui-même d'un apprentissage du vivre ensemble, mais d'un apprentissage involontaire, incontrôlé et inadapté de la part de l'institution. Un apprentissage défaillant qui dysfonctionne visiblement. D'une part, parce que l'on nie*

encore cet apprentissage de fait, d'autre part parce que l'on ne prépare pas les enseignants à affronter et à travailler avec cette réalité : l'école est notre première société. »

On dira que les enseignants n'étaient pas formés à ce changement. Dans la situation d'enseignement-apprentissage en Algérie, la question de la formation des enseignants fait le sujet de nombreux débats. Selon plusieurs intervenants, un enseignant doit être capable de maîtriser plus que la simple compétence linguistique. Il doit être doté d'une compétence sociodidactique qui lui permette surtout de gérer de façon adéquate son groupe classe, en prenant en charge la mise en valeur des relations interpersonnelles et les valeurs sociales en œuvre dans la classe. *« En réalité, les enseignants n'ont pas été formés aux règles les plus élémentaires de sociopédagogie, alors qu'ils sont exposés à pouvoir gérer un groupe – parfois très hétérogène – d'enfants ou d'adolescents. »* (Rojzman, C. et Rojzman, T. 2006 : 2)

C'est la raison pour laquelle notre recherche, au-delà des pratiques de classe innovantes, vise la formation des enseignants.

2.4. Un apprenant citoyen plus à l'aise pour parler dans la société qu'en classe

L'éducation à la citoyenneté démocratique établie par les dernières réformes du système éducatif algérien vise à faire acquérir aux apprenants un ensemble de valeurs nationales et universelles qui lui permette en même temps de mobiliser librement ces mêmes valeurs à travers des activités communicatives orales multiples. L'objectif est de les amener à des interactions les plus naturelles possibles, telles qu'ils y sont confrontés dans leur vie socioculturelle. Selon le nouveau programme du français de première année moyenne, les activités communicatives orales proposées dans le cours de français peuvent donner aux apprenants l'occasion de mobiliser les valeurs nationales et universelles acquises en classe, et les préparer ainsi à jouer des rôles actifs dans une société démocratique. Le lien est ainsi clairement fait entre la classe et la vie hors de la classe. Et la langue y a une place première.

Cependant, les pratiques de classe reflètent souvent une autre réalité, décevante, celle d'un lieu très ritualisé, soumis à l'autorité de l'enseignant et qui se caractérise par une faible liberté interactionnelle de l'apprenant qui se sent de plus en plus mal à l'aise. L'écart s'accentue entre ce que les jeunes vivent dans leur vie sociale et dans leur vie scolaire. On a de nouvelles aspirations, mais le système scolaire reste basé sur des traditions anciennes. C'est alors que Schmitt-Gevers (1993) a introduit la notion

« d'aisance dans la production et la compréhension de l'oral ». Selon Schmitt, un apprenant est plus à l'aise à l'oral, non pas lorsqu'il produit des phrases correspondant sympathiquement et stylistiquement à la norme, mais lorsqu'il transmet d'une façon spontanée un message, lorsqu'il s'exprime en tant qu'individu, de façon autonome et naturelle, tout comme il le ferait dans sa langue maternelle. Dans le but de travailler cette aisance en classe, ce même auteur propose plusieurs activités communicatives orales authentiques qui relèvent de la vie socioculturelle des apprenants, et font ainsi le lien entre école et société, comme le suggère la sociodidactique. On peut alors insister sur les liens entre les élèves, qui aident à réaliser les tâches demandées ou à résoudre les situations mises en place, en s'appuyant les uns sur les autres et grâce à leurs savoirs et savoirs faire. Nous avons vu dans ce chapitre que la société algérienne a été épuisée par les différents événements politiques, économiques, culturels et idéologiques qui l'ont marquée depuis l'indépendance en 1962. Ces expériences l'ont incitée à chercher et à établir une identité collective à travers l'installation d'une compétence citoyenne démocratique basée sur la participation active, le partage et les représentations communes. L'école, quant à elle, n'a pas échappé à ces bouleversements. Dépendante de la société, elle s'est retrouvée manipulée et tiraillée par les idéologies politiques, économiques et culturelles. Dès lors, à travers les différentes réformes du système éducatif, l'école s'est trouvée pour mission de former des citoyens actifs et responsables, des acteurs sociaux et collectifs. Nous faisons le point en affirmant que les apprentissages linguistiques peuvent être l'occasion rêvée de mettre en œuvre dans la classe des activités communicatives et collectives, qui respectent les programmes en cours : développement des compétences individuelles et réalisation des projets collectifs. Les apprenants pourront alors transférer hors de la classe ce qu'ils ont expérimenté et appris dans la classe, grâce au guidage de leurs enseignants.

Partie 2 – Fondements théoriques

Comme nous l'avons déjà précisé dans notre chapitre contextuel, la formation à la citoyenneté présente une nécessité pour une cohésion sociale dans une société algérienne tourmentée par les variétés linguistiques et les conflits culturo-idéologiques. Du nationalisme au berbérisme, à l'islamisme, l'Algérie se trouve en quête d'une identité collective privilégiant la diversité et la différence, encourageant le partage et méprisant toute tentative d'exclusion. Cette identité complexe devient le but principal du système éducatif algérien en envisageant l'apprenant comme un acteur social, un être citoyen. C'est dans cette perspective que se situe notre recherche.

L'apprenant et futur citoyen adulte doit être préparé en classe. Il est amené à réaliser des actions dites « d'apprentissage » pour qu'il puisse être capable à sa sortie du système scolaire, de s'insérer de la meilleure façon dans la société, de réaliser des actions dites « sociales » dans sa vie concrète et de s'engager le plus activement possible.

Nous avons vu également que le travail collaboratif, tout en formant l'originalité de la société algérienne traditionnelle, est omniprésent et joue un grand rôle dans la cohésion sociétale présente et future. En fournissant un partage de représentations, ou ce qu'on peut appeler avec Puren des « conceptions identiques » et en engageant les participants à réaliser une tâche avec un but commun, le travail collaboratif leur permet à un certain degré de dépasser leurs différences et leurs conflits culturo-idéologiques, pour créer ensemble des « ressemblances » qui rassemblent. Il favorise ainsi la construction d'une compétence citoyenne démocratique.

C'est alors que nous nous intéressons au travail collaboratif et à son insertion dans la classe de langue : un outil si important et si rentable, pourquoi ne pas l'exploiter en classe? Peut-il être aussi utile en classe qu'en société ? Est-ce qu'il y aura des signes de progrès dans la compétence citoyenne chez les apprenants ?

A travers deux chapitres, nous présentons dans un premier temps ce nouvel objectif de la didactique des langues à savoir la formation d'un acteur social et un être citoyen. Nous décrivons ses différentes orientations et nous définissons les terminologies qui lui sont associées. Dans un deuxième temps, nous présentons les échanges collaboratifs comme un lieu favorable de développement des compétences linguistique, communicative et

citoyenne. Nous nous basons sur une approche pluridisciplinaire et nous décrivons les concepts qui les sous-tendent.

Chapitre 1 - Former un acteur social, un être citoyen : nouvel objectif, nouvelles orientations, nouvelles terminologies

Dans ce chapitre, nous élargissons théoriquement les notions de base de notre travail de recherche. Dans le but de mener ce rapprochement entre travail collaboratif à l'extérieur et à l'intérieur de la classe, nous montrons que la didactique des langues a toujours évolué en prenant en compte l'adaptation entre société et école, ou ce que Puren nomme « agir d'usage » et « agir apprentissage ».

L'évolution et la description de la didactique des langues sont souvent évoquées à travers la présentation des différentes méthodes et méthodologies d'enseignement. Des méthodes traditionnelles à la perspective actionnelle puis co-actionnelle, en passant par les méthodes actives, audiovisuelles et l'approche communicative, l'accent est mis sur l'établissement de la corrélation entre les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et les modèles linguistiques. Cette conception des méthodes d'enseignement qui part essentiellement de la situation de la classe, évoque un besoin social émergeant moins mis en valeur et souvent cité rapidement.

Pour notre part, nous présentons cette évolution des méthodologies d'enseignement des langues sous un autre angle : celui qui nous permet le mieux de mettre en valeur notre objet de recherche. En nous basant sur les travaux de Christian Puren, nous distinguons deux axes de repères essentiels marquant cette progression dans les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues. On pose d'abord un premier axe vertical qui part de la société à la classe, mettant en corrélation les fins sociales qui marquent toute cette période d'évolution et les moyens scolaires fournis pour les mettre en valeur. Il est complété par un deuxième axe horizontal aussi important qui se centre sur une zone mettant en commun société et classe et qui établit la corrélation entre les perspectives actionnelles et les perspectives culturelles des méthodes d'enseignement.

Le schéma suivant présente ces deux axes de notre théorisation (figure 6 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

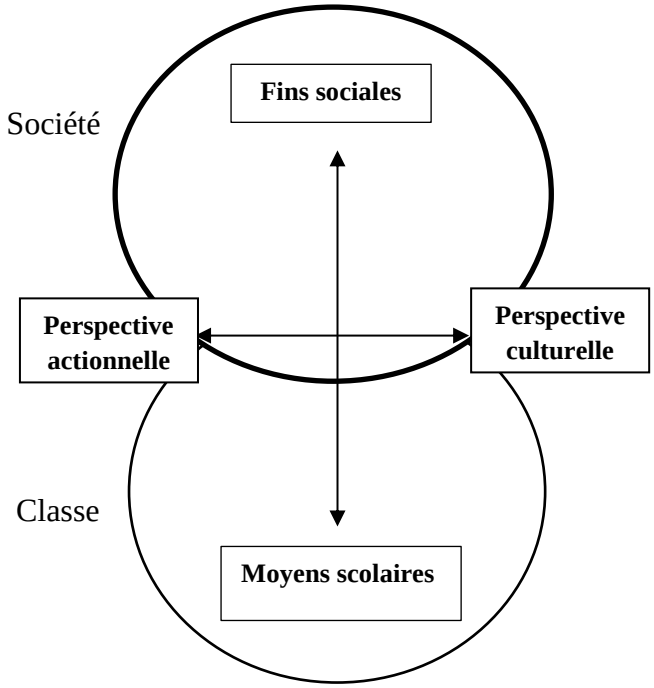


Figure 6 : Les deux axes présentant l'évolution de la didactique des langues

Nous présentons dans les sections qui suivent le cadre conceptuel qui en découle.

1. Évolution de la didactique des langues : repères et définitions

Dans ce qui suit, nous définissons des notions-clés relatives à ces deux axes. Nous décrivons ensuite l'homologie fins sociales et moyens scolaires, puis nous présentons le nouvel objectif social de référence.

1.1. Notions et concepts clés

- *Méthodes :* selon Jean-Pierre Cuq (2004 : 304), le concept de méthode utilisé dans la littérature didactique actuelle, peut avoir trois sens différents ; celui de matériel pédagogique, de méthodologie ou de l'ensemble de procédés employés pour réaliser un principe méthodologique. Dans ce dernier sens, sur lequel insiste l'auteur, la méthode est présentée comme une série de démarches outillées employées par l'enseignant dans le but d'arriver à un objectif précis avec ses apprenants. Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, il existe plusieurs méthodes qui constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques

inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser…) (Puren, 1998 : 17).

- *Méthodologie :* c'est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants pour réaliser une méthode.

> « *Ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expressions écrites et orales, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capable de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que système en même temps qu'elles se sont généralisées.* ». (Cuq, 2004 : 304)

Selon Christian Puren (1998 : 17), la méthodologie qui se situe au niveau supérieur, doit fournir aux concepteurs de méthodes un ensemble de procédures d'apprentissage déterminant les lignes de sa réalisation, tout en prenant en compte *« des éléments sujets à des variations historiques déterminants »*. L'auteur parle des variations et des choix opérés à l'intérieur de ces mêmes éléments : quels objectifs visés ? Quels contenus linguistiques et culturels ? Quelles théories de références ? Quelles situations d'enseignement ? Passons en revue ces différentes notions.

- *Objectif social de référence :* selon Christian Puren (2002 : 2), à chaque méthodologie constituée, correspond un objectif social de référence. Ce dernier met en valeur une évolution sociale et historique souvent négligée et des besoins et des attentes sociaux changeables. Selon ce même auteur, l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues n'a jamais été dissociée de l'évolution sociale et historique, comme le montre le schéma ci-dessous :

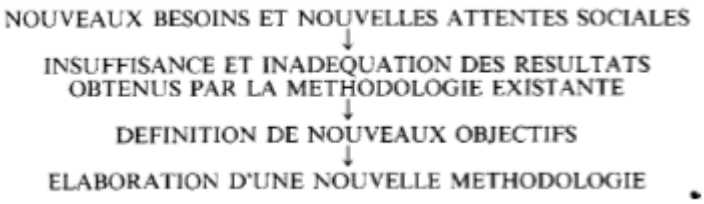


Figure 7 : Schéma général de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie proposée par Puren (1988 : 98)

De ce fait, l'objectif social de référence représente une nécessité sociale qui est née d'un besoin social : c'est ce qu'attend de faire la société de l'apprenant dans une situation d'usage après une une période d'entraînement dans une situation d'apprentissage. *« L'objectif social de référence (OSR) représente l'ensemble des actions que les élèves*

doivent être capables d'effectuer après leur apprentissage » (Perrichon, 2008 : 109). L'OSR demande de préciser et problématiser les termes suivants.

1.2. Fins sociales/moyens scolaires ou résultats/processus : une homologie qui en implique d'autres

L'évolution de la didactique des langues s'est, depuis toujours, organisée autour des fins sociales et des moyens scolaires. Nous parlons d'une homologie à travers laquelle les besoins sociaux influent sur le processus d'enseignement-apprentissage et ce dernier influe sur les résultats sociaux. Nous présentons dans ce qui suit les notions qui découlent de cette homologie.

1.2.1. Situation d'usage *vs* situation d'enseignement-apprentissage

Une *situation* est définie comme l'ensemble des conditions dans lesquelles se trouve une personne et les liens qu'elle partage avec son environnement. Une situation didactique est une situation dite « scolaire », « de classe », elle met en relation dans des conditions partagées, dans un temps et un lieu précis, un apprenant et un enseignant. Guy Brousseau (1990) évoque deux définitions émanant de deux points de vue divergents. Une première selon laquelle la situation didactique est l'environnement restreint de l'apprenant. Une deuxième définition qui comprend l'environnement de l'apprenant, y compris l'enseignant et le système éducatif :

> *« La situation didactique est, pour l'observateur, la modélisation de l'environnement dans lequel est partagé un joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre d'enseignement pour l'enseignant. »* (*id.* : 320).

L'auteur présente la modélisation d'une situation d'enseignement comme la production d'un jeu spécifique du savoir visé qui met en interaction le système éducatif, l'élève et le milieu. Il comporte dans son mécanisme une intention d'assujettissement des apprenants ; c'est-à-dire qu'elle doit, à travers des choix judicieux, non pas seulement les amener à faire face à des situations-problèmes pour déclencher des apprentissages, mais également leur proposer une image de ce que peut être le fonctionnement de ces mêmes apprentissages dans des situations non-didactiques à travers les multiples pratiques sociales de référence : *« L'objectif final de l'apprentissage est que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu. »* (*id. :* 322).

Une situation didactique doit non seulement mettre l'apprenant devant une situation-problème déclenchant son apprentissage mais également l'amener selon ses besoins, à

réaliser des tâches tout en prenant en compte les objectifs et les pratiques sociales de référence à lesquelles il devra faire face à la fin de ses apprentissages.

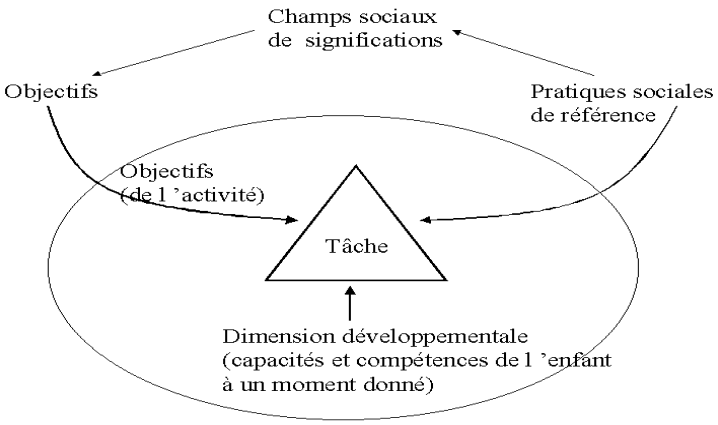
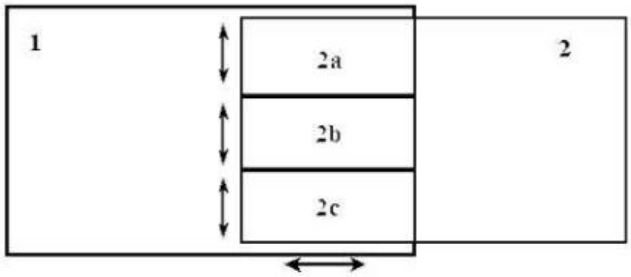


Figure 8 : situation d'usage/situation didactique
(cours du didactique des arts plastiques, université de Genève – FAPSE)

Christian Puren (2006) distingue « agir d'apprentissage » pour désigner la situation didactique et « agir social, agir d'usage » pour désigner la situation d'usage social. Afin de préparer les apprenants aux activités sociales, l'enseignant doit leur proposer des activités scolaires, ce que Puren nomme encore « tâches scolaires ». Selon ce même auteur (*id.* : 3), la tâche scolaire est une *« unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage »* et l'action sociale est une *« unité de sens au sein de l'agir social »*. Puren (2004), trace ainsi un schéma pour illustrer ses relations spécifiques entre tâches scolaires et actions sociales :



1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage/enseignement).
2a. La classe comme micro-société à part entière.
2b. La simulation
2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Figure 9 : Les relations entre tâches scolaires et actions sociales

La relation entre situation d'usage et situation d'apprentissage est étroitement liée. Nous présentons encore deux autres concepts qui éclairent mieux cette relation et mettent en valeur cette homologie.

1.2.2. Contrat social *vs* contrat didactique

Le concept de « *contrat* » vient du latin juridique « *contractus* » qui veut dire convention, pacte ou accord. Le verbe « contracter » qui vient lui du latin « contrahere », signifie s'engager envers quelqu'un par contrat ou convention. Selon Etiennette Vellas (2002), le contrat n'a pas seulement un sens de convention mais également d'obligation ; il n'est ni l'une ni l'autre mais l'une et l'autre à la fois. L'auteur parle d'obligation conventionnelle et de convention obligatoire. La notion de contrat est apparue pour la première fois dans les textes majeurs de la philosophie politique et dans les écrits de Jean-Jacques Rousseau. L'écrivain et le philosophe, dans son ouvrage *Du contrat social* (2001[1762]), tout en dénonçant toute souveraineté autoritaire basée sur la lutte des classes et sur le droit de plus fort, affirme une souveraineté du peuple basée sur un vivre ensemble et sur un engagement vers l'intérêt commun. Jean-Jacques Rousseau définit le contrat social comme mettant en lien les personnes d'une société et qui est protégé par la loi. Selon le même auteur, le contrat social est le pacte d'un accord commun entre le peuple d'une société. Pour qu'il y ait contrat social, il faut selon Rousseau, que se réalisent trois conditions, à savoir la liberté d'engagement des contractants, l'obligation de respecter leurs engagements et enfin la garantie de son respect.

L'école ne peut pas être dissociée de la société. Une société qui vit l'inégalité, l'individualisme et une relation contractuelle perturbée a et aura une grande influence sur l'école et la vie scolaire, et réciproquement. *« Les contrats et la pensée de la relation contractuelle à l'école, demeureront toujours boiteux dans une société inégalitaire utilisant l'école comme lieu de tri des individus. »* (Vellas, 2002 : 12)

C'est ce qu'exprime le slogan de la revue *Les cahiers pédagogiques* qui dit : « Changer l'école pour changer la société, Changer la société pour changer l'école ». Aujourd'hui, pour s'orienter vers la construction d'une démocratie prônant les libertés et les égalités, le but est de favoriser l'installation d'un contrat social au service de la sécurité et de l'harmonie sociétales. Cependant, ce contrat général qui laisse une certaine liberté à un engagement volontaire, à une négociation entre les contractants, a rencontré et rencontre toujours des difficultés à s'installer dans une situation didactique *« sous l'emprise d'un*

contrat scolaire sociétale » qui demande aux acteurs de l'école de *« former les individus tout en les sélectionnant »* (*id. :* 12).

L'entrée du concept de « contrat » en classe est liée essentiellement à la nécessité de revoir la relation enseignant/apprenants issue de la méthode traditionnelle d'enseignement-apprentissage et qui ne laisse la voie à aucune négociation entre eux. Le *contrat didactique*, comme la qualifie Guy Brousseau, se distingue clairement du contrat pédagogique. Ce dernier, issu essentiellement de la pédagogie par objectifs d'origine américaine, répond aux exigences sociales marquées par une évolution économique et individuelle. Dans ce contrat, l'apprenant doit s'engager tout en ayant confiance dans les objectifs choisis et l'enseignant doit également s'engager tout en établissant une évaluation adéquate.

Malgré tout, la visée du contrat de la pédagogie par objectifs est très limitée, car ces objectifs portent surtout sur une adaptation du monde de travail à la situation d'enseignement-apprentissage. Etiennette Vellas voit cependant qu'il constitue un pas important vers l'établissement en classe d'une vraie négociation entre l'enseignant et l'apprenant, voire un lieu où fonctionnent les règles civiques et démocratiques : c'est ce que vont adopter les pédagogues du Mouvement de l'Éducation Nouvelle et de l'École Active. Ces derniers insistent sur un contrat pédagogique qui donnerait *« du pouvoir à tous les élèves sur leur vie d'écolier, avec un effet démocratisant, attendu et affiché. »* (*id.* : 7).

Le contrat didactique, quant à lui, tel que le définit Brousseau, dépasse la définition explicite du contrat pédagogique en s'attardant davantage sur la relation asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant et sur le fait de se mettre d'accord sur les objectifs, les ressources et les matériels scolaires. Brousseau (1982) insiste sur la qualité surtout implicite du contrat didactique, une opinion que partage Yves Chevallard (1986). Selon Brousseau (*id.* : 50) le contrat didactique est

> *« ce qui détermine, explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. »*

Héritière du contrat social de Rousseau, la relation contractuelle à l'école est toujours sujet de débat en ce qui concerne sa nature et ses mécanismes de réalisation et surtout sa relation aux mutations sociales et économiques.

1.2.3. Compétences *vs* connaissances

Le débat autour de la dualité compétences et connaissances ne date pas d'aujourd'hui, il remonte à plusieurs décennies et surtout aux grands changements et mutations économiques et sociaux qu'a connus le monde. Depuis alors, la question principale qui s'est posée est de savoir : que transmettre aux apprenants ? des connaissances ou des compétences ? ou les deux ? Et si c'est le cas, dans quels rapports ?

Les connaissances qualifiées de sacrées et indiscutables ont constitué pendant un long moment le tout et l'objectif à atteindre. Un apprenant est « enseigné » pour avoir accès aux savoirs, avoir la possibilité de lire les textes sacrés. Tout ce dont on a besoin à l'origine est un savoir linguistique plutôt qu'un savoir-faire au savoir-être. Le concept de « connaissances » prend plus d'ampleur dès les années 50 avec les changements rapides que connait le monde et surtout le changement de l'OSR avec l'introduction des machines et la valorisation du capital humain. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, plusieurs pédagogues s'orientent vers l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur la prise en charge par lui-même de son propre apprentissage. Le but est de former des personnes autonomes, capables de se débrouiller dans leur vie concrète grâce à un savoir-faire et savoir-être. Issue du domaine du travail et de la formation professionnelle, la notion de compétence est introduite à l'école pour désigner

> *« une qualité personnelle ou collective grâce à laquelle « je peux » ou « nous pouvons » faire quelque chose. elle est l'activation ou la mobilisation d'une connaissance particulière dans un contexte professionnel donné. »* (Authier, 2006 : 1)

Signalons que cette notion est remise en question par certains chercheurs didacticiens, entre autres ceux de l'école de Genève, qui lui préfèrent la notion de « capacité ». Mais nous n'avons pas le loisir ici d'entrer dans ce débat. Puren pour sa part (2006 : 1) parle d'une « capacité d'agir » grâce à la mobilisation des connaissances. Il distingue des connaissances mobilisables pour l'action qu'il qualifie de « procédurales » et des connaissances non mobilisables qualifiées de « déclaratives ».

1.3. Un objectif social de référence évolutif

Depuis la fin du XIXè siècle jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement des langues est en adéquation avec un OSR dont le critère de base est le voyage à l'étranger ou le déplacement, pour diverses raisons. Tout au début, dans une période où les voyages à l'étranger sont rares et limités à une minorité de la population, le but de l'enseignement des langues est seulement de former un apprenant capable de lire et de comprendre des

documents étrangers : les textes sacrés et les textes littéraires et plus tard des journaux, des revues, des cartes et autres. Les déplacements pour guerres ou commerces donnent lieu à des acquisitions et constructions linguistiques autres que scolaires.

Dès la deuxième moitié du XXè siècle, avec la mobilisation du domaine touristique, et à travers l'ouverture sur les civilisations, les voyages à l'étranger se sont de plus en plus accentués. De ce fait, tout en nous référant à la description de Christian Puren (2002), nous distinguons trois principaux moments de l'évolution de l'OSR :

- *contacter des documents en langues étrangères :* cet OSR caractérise la période de la fin du XIXè siècle jusqu'à la première moitié du XXè siècle. Le but est de former des individus capables, en Europe, de comprendre et de lire le latin et le grec ainsi que des langues modernes. Cet OSR est pris en considération dans la vie scolaire à travers l'adoption de la méthodologie traditionnelle, appelée aussi grammaire–traduction. Basée sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, la méthodologie traditionnelle conçoit la langue comme un ensemble de règles à rapprocher de celles de la langue maternelle qu'il faut mémoriser. Elle se base surtout sur l'écrit.

- *rencontrer des natifs de langues étrangères :* dès la deuxième moitié du XXè siècle, on assiste à un changement de l'OSR orienté vers la prise en compte de la nouvelle réalité sociale caractérisée par l'augmentation du nombre des voyages touristiques et à l'apparition de nombreux moyens de transport. Il ne s'agit plus de pouvoir consulter des documents en langues étrangères, mais de contacter dans une situation donnée, et dans un temps précis, des natifs de langue étrangère. L'objectif de l'enseignement-apprentissage devient alors de former des apprenants capables de faire face à des rencontres ponctuelles lors d'un voyage touristique ou dans une situation de travail ; il semble alors nécessaire de développer leurs compétences communicatives pour une meilleure prise de contact avec l'autre et aussi pour une communication interindividuelle plus efficace. On se dirige peu à peu vers l'oral.

- *travailler avec des natifs de langues étrangères :* vers la dernière décennie du XXè siècle et le début du XXIè siècle, et face à la mondialisation caractérisée par un progrès rapide de l'économie internationale et de la technologie, on assiste à l'émergence de nouveaux besoins réclamant une meilleure intégration des individus dans les pays étrangers, en leur permettant non seulement de « vivre ensemble » mais également de « travailler ensemble ». L'OSR,

> « *s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne, on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays*. » (Puren, 2002 : 60)

Il s'inscrit également dans le besoin d'une cohésion sociétale : le plurilinguisme que connaissent les pays dans le monde leur exige la formation d'acteurs sociaux, d'individus responsables et de citoyens plurilingues et pluriculturels qui agissent ensemble dans le sens de l'intérêt collectif. En Algérie par exemple, l'afflux de travailleurs asiatiques dans les métiers du bâtiment suscite des rencontres linguistiques nouvelles, sur les chantiers et dans les écoles où certains commencent à inscrire leurs enfants.

2. Nouvel objectif d'enseignement-apprentissage des langues, la formation d'un acteur social

La formation à l'action sociale devient une nécessité pour la didactique des langues. Dans ce qui suit, nous définissons la notion d'action et nous présentons les différentes perspectives qui tiennent à cette tendance.

2.1. Action, acte et activités : synthèse d'Alain Taurisson

Dans plusieurs dictionnaires, les rédacteurs sont d'accord sur le fait qu'un *acteur* est celui qui agit, qui participe activement dans un événement, une affaire, un travail, une action donnée. Le mot « *action* » vient du latin « actio », le mot « acte » vient de « acta » et le mot « activité » de « activus ». Tous ces mots se dérivent du verbe latin « agere » qui signifie « agir et faire ». Pour mieux cerner les définitions de ces mots, nous nous appuyons sur l'article d'Alain Taurisson intitulé « Actions, actes et activité, révélateurs du sujet et d'un espace fondateur pour une pédagogie » publié sur le site du « Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation ».

L'auteur (2007) met en relation apprentissage et réalité. L'apprentissage, selon lui, doit faire appel à l'intériorité de l'élève en sa « conscience ». Cette dernière, rattachée au réel, ne se révèle que dans le mouvement, à travers l'action : *« c'est, à notre avis, le rapport au réel à travers l'action du sujet qui révèle la conscience et, dans une large mesure, participe à sa construction.* » (Taurisson, 2007 : 6)

La conscience définie comme étant « une activité pratique de sélection » et une « intention d'agir », forme une structure intériorisée en relation directe avec le réel et qui s'exprime pour et par l'action :

> *« Conscience serait dans l'ensemble des phénomènes, des émotions qui leur sont associées, des impulsions, intérêts, volontés à partir desquels une activité mentale tournée vers le réel et en interaction vers lui, se développe. »* (*id.*)

Selon Taurisson, la conscience regroupe également les stratégies qui permettent de mettre en œuvre les connaissances apprises et de développer les compétences acquises. Elle est constituée de l'intériorité aux prises avec le réel dans et par l'action. Ce même auteur fait la distinction entre actions et actes : l'action est relative à la constitution d'un projet, d'une pensée élaborée par l'intermédiaire des moyens tels que la volonté et la motivation. Il donne l'exemple d'un apprenant qui « n'a pas fait ce qu'il fallait ». Dans ce cas l'action n'est pas aboutie parce que l'apprenant n'a pas eu les moyens nécessaires pour accomplir cette action. Cela est dû peut-être à un manque d'information, de concentration ou même à de l'incompétence. L'action est ce qui se passe à l'aide des moyens pensés à l'intérieur de la conscience, contrairement à l'acte qui se passe à l'extérieur de la conscience. Selon Taurisson, l'acte se manifeste quand l'action n'est pas aboutie, quand elle a des conséquences imprévues ou quand le but visé est difficilement atteignable. *« L'acte, c'est le moment où le sujet rencontre une réalité qui n'est pas en lui. C'est donc d'abord un moment d'incertitude, de risques à prendre. » (id.* : 8)

Par sa qualité pratique, l'acte met en interaction conscience et réalité, il est tourné vers une finalité et fait appel à des savoir-faire. L'acte se distingue de l'action par sa façon différente de solliciter la conscience que d'après Taurisson, *« il questionne, interpelle, constitue »*. L'action qui structure la conscience et l'acte qui se manifeste dans la réalité semblent avoir besoin d'un cadre minimum de leur réalisation, c'est celui de l'activité. Selon l'auteur, elle est *« une structure sociale construite autour d'une finalité qu'une production à réaliser collectivement permet d'approche. » (id.* : 10)

Il définit ainsi une « pédagogie de l'activité » basée sur l'organisation de la classe d'une manière qui permet aux apprenants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, de vivre dans le groupe de travail et d'atteindre les compétences visées. L'enseignant, quant à lui, peut adopter plusieurs rôles en fonction des besoins, des objectifs et des compétences à atteindre, qui peuvent changer d'une classe à l'autre.

2.2. L'action sociale, objet de plusieurs recherches

En revenant à des moments antérieurs, nous avons relevé que l'action sociale faisait l'objet de plusieurs recherches et dans plusieurs domaines.

2.2.1. En philosophie

L'action est au centre de nombreuses recherches en philosophie. Plusieurs philosophes se sont intéressés à l'action (souvent opposée à la pensée), à la question de son émergence et à la distinction entre elles entre son sens le plus particulier et le simple mouvement mécanique :

> *« Quand « je lève mon bras, mon bras se lève ». D'où ce problème : que reste-t-il donc quand je soustrais le fait que mon bras se lève du fait que je lève le bras ? »* (Wittgenstein, 2004 : 228).

L'une des plus grandes tendances de la reconnaissance de l'action et de ses motifs est celle du « raisonnement pratique ». Il a pour rôle, dans un premier temps, de décrire l'action humaine en rendant compte de son caractère raisonné, intentionnel et planificateur. Dans un deuxième temps, il est explicatif, du fait que les éléments contextuels extérieurs de l'agent jouent un rôle primordial dans la prise en compte de certaines spéculations relatives à la réalisation de l'action :

> « *Ainsi le raisonnement pratique est descriptif au sens où il permet de voir l'action sous un certain angle, il est explicatif au sens où il rend compte de l'ordre du déroulement de l'action et de ses raisons (et pas au sens où il rendait compte d'une loi de la volonté ou de l'intention).* » (Aucouturier, 2008 : 35–36)

Cette tendance tire ses origines des travaux d'Aristote, considérés comme la première source de la philosophie de l'action. Selon le point de vue aristotélicien, présenté dans le livre I de *Éthique à Nicomaque*, l'être humain met en œuvre une action pour parvenir à une fin visée, une action qui doit être volontaire parce qu'elle est rationnelle. L'agent en agissant de son plein gré, avec une intentionnalité, vise une certaine fin et pour ce faire, il doit prendre une décision qui le conduira vers le choix des moyens à employer pour y parvenir :

> *« Les actes qu'on passe pour avoir exécutés soi-même, c'est-à-dire de son plein gré, sont principalement ceux qui s'accompagnent de raisons. »* (Aristote, *Éthique à Nicomaque*. éd. de 2004, Paris : Flammarion, coll. « GF Flammarion », 478).

Influencée par le point de vue aristotélicien, la philosophie contemporaine s'est intéressée de plus en plus, au « raisonnement pratique », en distinguant les *« connaissances théoriques* » des « *connaissances pratiques* » ou ce qu'on appelait aussi « erreur de jugement » et « erreur de performance ». Selon la philosophe anglaise Elizabeth Anscombe (2002), avoir des connaissances ne se limite pas à la simple possession des

croyances vraies sur le monde mais surtout, cela consiste à posséder un savoir-faire portant sur des actions, des capacités, des aptitudes.

Dans son ouvrage *L'intention*, Anscombe refuse de considérer le raisonnement pratique comme un simple raisonnement « ordinaire ». Tout comme Aristote, elle conçoit le raisonnement pratique comme ce qui aboutit à une action, à travers l'élaboration d'un choix dans des circonstances particulières. Cependant, elle reproche à Aristote le fait de penser que seul un obstacle pratique pourrait empêcher un agent d'agir, ce qui n'est pas toujours le cas. Anscombe (2002) affirme que lorsque, en tant qu'agent, elle voit dans la vitrine d'un magasin une robe qui lui irait bien, on ne peut pas, ensuite, lui reprocher après de ne pas avoir acheté la robe. Dans ce cas-là, elle peut avoir décidé de ne pas l'acheter sans pour autant qu'il y ait un obstacle d'argent par exemple. Inspiré des travaux d'Anscombe, Vincent Descombes (2007), philosophe français, distingue lui aussi « connaissances théoriques » et « connaissances pratiques », en mettant en valeur l'adéquation de la description à la réalité pour la première, et l'adéquation de la réalité à la description pour la deuxième :

> « *Il est vrai que si ma description du monde s'avère inadéquate par rapport à l'état du monde, on considérera que ma description est erronée. Mais dans le domaine de l'action, c'est l'inverse. Si je me fixe un objectif et que mon action n'est pas conforme à cet objectif, ce n'est pas que la description de mon objectif est fausse, mais c'est que j'ai dû commettre une erreur pratique*. » (Aucouturier, 2008 : 39)

Dans la même lignée qu'Anscombe, Donald Davidson (1993) estime que l'action humaine est produite par des causes dont le but est de transformer la réalité. Il la décrit comme un événement intentionnel émergeant d'une « force causale » qui émane d'événements physiques. Contrairement aux simples événements non intentionnels, définis comme des « choses qui arrivent », l'action humaine, selon Davidson, correspond à un événement psychologique (cérébral) avec la seule description qui est la raison ? qui a causé l'action ? ou ce que Davidson appelle « raison primaire ». Certaines autres descriptions de l'action ne peuvent être qualifiées d'intentionnelles, comme le précise Valérie Aucouturier (*id.* : 43) dans son exemple :

> « *Par exemple certaines conséquences imprévues de mon action peuvent ne pas entrer dans le cadre de la description intentionnelle de mon action : si en arrosant mes fleurs à la fenêtre, j'arrose mon voisin en train de prendre le soleil à son balcon, on me concédera éventuellement que je n'ai pas intentionnellement arrosé mon voisin (sauf s'il est bien connu que j'éprouve une rancœur particulière à son égard... auquel cas en pourra me soupçonner de l'avoir fait exprès).* »

Une description causale doit, selon Davidson, être cherchée premièrement dans les « causes séparées », dans des intentions antérieures à l'action et interne à l'agent. Il objecte, ainsi, toute tentative d'explication extérieure de l'action humaine sans rendre compte d'une explication mondialiste interne.

2.2.2. En sociologie

La sociologie est une branche des sciences humaines qui s'intéresse aux phénomènes sociaux. Elle étudie le fonctionnement et la transformation des groupes et ensembles humains : la notion d'action sociale fait donc partie de son champ aussi. L'agir humain se trouve au centre des préoccupations de la sociologie. Plusieurs théories qui ont vu le jour vers la fin du XXè siècle, ont cherché à étudier l'action humaine ainsi que son impact sur la société. Deux voies explicatives et de recherche ont été tracées et se distinguent clairement : une première voie considérant un fait social comme le résultat de causes extérieures aux individus, qui leur sont imposées et qui influencent leurs actions ; une deuxième voie qui considère que l'action sociale est le résultat d'une décision prise par les individus qui forment ainsi la source de toute évolution et interprétation de la société. Représentant de la première voie, Émile Durkheim (1970) dit que la société est une réalité individuelle qui existe en-dehors des membres qui la constituent. Un fait social serait une manière d'agir, de penser, extérieure à l'individu qui renvoie à deux dimensions essentielles. La dimension temporelle est la première, selon laquelle chaque fait social s'inscrit dans une temporalité plus longue que la vie humaine. La contrainte est la deuxième dimension qui caractérise un fait social. Selon Durkheim (1988), un être social est soumis à une contrainte qui lui est extérieure et indépendante. Le fait social est ainsi

> *« toute manière de faire, fixée ou, non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles »* (*id.* : 22).

Cette contrainte fait référence, dans un premier temps, à la notion de sanction et à tout ce qui résulte du non-respect des normes des conduites obligatoires. Une contrainte fait également référence aux conditions de la réussite de l'action, aux facteurs de son orientation ainsi qu'aux collectivités et aux pressions exercées par le groupe sur l'individu.

Fondateur de la sociologie compréhensive, Weber (1995) prônait une approche sociologique qui voit dans l'action non pas seulement et nécessairement un fait extérieur à l'homme, mais aussi et surtout une activité humaine extérieure ou intérieure, orientée

et significative par rapport à autrui. Selon Weber, toute action n'est pas forcément une action sociale :

> « *N'importe quel contact entre les hommes n'est pas de caractère social, mais seul l'est le comportement propre qui s'oriente significativement d'après le comportement d'autrui. La collision entre deux cyclistes par exemple est un simple événement au même titre qu'un phénomène de la nature. Serait une « activité sociale » la tentative d'éviter l'autre et les injures, la bagarre ou l'arrangement à l'amiable qui suivraient la collision.* » (*id.* : 41)

Dans son « idéal type », Weber propose une typologie de quatre modèles qui nous intéresse particulièrement pour notre recherche et qui distingue de façon logique les déterminants de l'action sociale :

> « *Comme toute autre activité, l'activité sociale peut être déterminée : a)* de façon rationnelle en finalité [zweck rational], *par des expectations du comportement des objets du monde extérieur ou de celui d'autres hommes, en exploitant ces expectations comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux fins propres, mûrement réfléchies, qu'on veut atteindre ; b)* de façon rationnelle en valeur [wertrational], *par la croyance en la valeur intrinsèque inconditionné lie – d'ordre éthique, esthétique, religieux ou autre – d'un comportement déterminé qui vaut pour lui- même et indépendamment de son résultat ; c) de* façon affectuelle [affek tuel], *et particulièrement émotionnelle, par des passions et des sentiments actuels ; d) de* façon traditionnelle [traditional*], par coutume invétérée.* » (*id.* : 44)

Les travaux de Weber ont beaucoup influencé plusieurs chercheurs en sociologie ainsi que des chercheurs en psychologie du développement et de l'éducation, connus aussi comme les fondateurs des théories de l'apprentissage. Selon eux, l'action et les relations sociales forment un facteur essentiel dans le développement cognitif de l'enfant ainsi que dans son apprentissage. Cette voie nous intéresse donc particulièrement pour notre recherche.

2.2.3. Dans les théories d'apprentissage

Le modèle béhavioriste ou comportementaliste ne s'intéresse pas à l'action dans le sens le plus étroit du mot. Il se concentre à étudier le comportement observable et mesurable d'un apprenant dans un environnement circonscrit et précis. Selon les auteurs se réclamant du béhaviorisme, l'apprentissage ne peut se réaliser qu'à travers une action conditionnée de façon extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire un stimulus reçu de la part du monde extérieur ou de tierces personnes, et aussi à travers une deuxième action ou réaction de la part de l'apprenant présentée comme une réponse au stimulus donné. Il met en place une sorte de mécanique de l'apprentissage qui exclut l'autonomie de l'apprenant et son action dans son apprentissage.

Skinner (1968), un psychologue béhavioriste, va plus loin et explique que l'action extérieure exercée par l'environnement ne suffit pas dans un processus d'apprentissage, et qu'il faudrait exercer sur l'apprenant une autre action qualifiée de « guidante » pour un apprentissage plus efficace et plus rapide :

> *« Left to himself in a given environment a student will learn, but he will not necessarily have been taught. The school of experience is no school at all, not because no one learns in it, but because no one teaches. Teaching is the expediting of learning ; a person who is taught learns more quickly than one who is not.* » (Skinner, 1968 : 4)
>
> (Trad. Laissé à lui-même dans un environnement donné, un étudiant apprendra, mais n'aura pas été enseigné. L'école de l'expérience n'est pas une école, non pas parce que quelqu'un n'y apprend pas mais parce que personne n'y enseigne. L'enseignement est le combustible qui accélère l'apprentissage. Une personne qui reçoit un enseignement apprend plus rapide qu'une personne laissée à elle-même.)

De son côté, contrairement aux béhavioristes qui prônent une action au service de l'apprentissage mais conditionnée et extérieure à l'apprenant, Piaget (1970) développe l'idée selon laquelle c'est dans l'activité pratique ou cognitive de l'apprenant que se construit l'apprentissage. Il affirme que c'est en agissant que l'apprenant se construit et construit son savoir. *« On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant. »* (*id. :* 85). Il met ainsi l'action et le sujet de l'action en relief, faisant de l'apprenant un acteur de ses apprentissages. Piaget parle d'une action intérieure, concrète, qui provient de l'apprenant et qui s'effectue sur des objets concrets. Vygotski (1997 [1934]) introduit la dimension sociale dans la théorie de la connaissance, enrichissant en précurseur les théories basées sur l'individu. Selon lui, l'apprenant est d'abord un sujet social en communication avec autrui et qui transforme son environnement et lui-même. Il parle de la zone proximale de développement (ZPD) pour désigner un espace où ce que l'apprenant ne peut pas faire seul, il pourra le faire à l'aide d'un autre, d'un adulte, qui lui sert d'appui pour son développement. Ce concept nous inspirera dans notre propre cadrage conceptuel, comme on le verra plus loin.

Dans la même lignée que Vygotski, Bruner (1983) davantage centré sur le monde scolaire, développe une approche basée sur la découverte active et socialisée des savoirs, au sein des communautés d'apprenants, où l'aide mutuelle joue un rôle déterminant. On voit par-là que notre interrogation sur les tâches collaboratives dans la classe s'inscrit dans une histoire des idées déjà ouverte depuis un siècle au moins.

2.2.4. Dans l'histoire de la pédagogie

Dans le domaine de l'éducation, l'action sociale est un élément référentiel très important. La mise en valeur de l'action sociale en pédagogie remonte aux travaux du philosophe américain John Dewey (1897). L'initiateur de « Learning by doing », apprendre en faisant, met en comparaison deux situations didactiques différentes. La première correspond à la société américaine comme une société agraire, où l'école n'avait qu'un rôle secondaire. Dans cette première situation, l'enfant apprend à travers la transmission directe des savoirs par les adultes qui le font assister à des démonstrations ou à une expérience du quotidien ; cette forme se retrouve dans la classe, réalisée par l'enseignant. Selon Dewey, la nouvelle situation didactique qui caractérise la société américaine présente l'école comme une société en miniature en continuité avec le modèle social existant. L'enfant doit apprendre surtout au sein de sa famille, il doit coopérer et assumer des responsabilités. Il doit participer activement à la vie scolaire comme à la vie sociale.
L'activité de l'apprenant, comme élément premier des apprentissages, est prônée et adoptée, peu après, par certaines écoles. Parmi elles, nous citons « l'école du travail » ou par le travail, ou ce qu'on appelait à l'origine en suisse allemand « l'Arbeitsshule » qui considère que seul un travail scolaire émanant de l'apprenant peut provoquer un apprentissage. Dans la même lignée, « l'école active » a prôné une démarche d'enseignement où l'enseignant doit impliquer et rendre actifs tous les apprenants. Ces derniers doivent travailler avec plaisir et former ainsi leur volonté.
Influencé par les idées de « l'école active », Célestin Freinet (1896–1966) souhaite à son tour donner à l'enfant un rôle éducatif moteur et de dimension collective. Sa pédagogie porte sur deux éléments fondamentaux, l'individu et la société, et leur relation. Selon lui, l'enseignant doit enseigner des pratiques sociales en incitant les apprenants à être des acteurs sociaux et non plus seulement des utilisateurs stériles des savoirs. Cette action sociale, selon Freinet, se réalise premièrement en classe à travers des coopérations scolaires :

> « *Elles (les coopérations scolaires) sont et doivent être, non pas une association quelconque créée par le maître parmi les élèves, mais une organisation des élèves eux-mêmes et par eux seuls, vous ne devez conseiller ceux-ci qu'occasionnellement. Souffrez qu'ils s'organisent comme ils le désirent, laissez-les parfois se tromper… mais surtout qu'ils agissent !* » (Freinet, 1925)

On voit ce que notre projet doit à la pensée de Freinet, ne serait-ce que parce que co-opération et co(l)laboration ont le même préfixe co = avec, que l'on retrouvera d'ailleurs

plus loin dans le modèle co-actionnel. Cela nous amène à l'époque actuelle, très marquée par le CECR et ses concepts : même s'ils ont été au départ conçus pour l'Europe, ils ont influencé les réflexions sur l'apprentissage sur tous les continents.

2.3. La perspective actionnelle de CECRL

Nous allons maintenant nous pencher plus précisément sur l'apprentissage des langues et son état actuel. Le cadre commun de référence pour les langues (CECRL ou CECR), rédigé par des linguistes et didacticiens et proposé par le Conseil de l'Europe en 2001, ne présente pas qu'un simple manuel ou référentiel de langue, mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes sur tout le continent. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. De plus, il redéfinit la compétence de communication qui intègre le plurilinguisme et envisage une nouvelle perspective d'enseignement-apprentissage des langues.

Face à L'évolution des enjeux économiques, sociaux et politiques dans l'Europe en cours de son processus actuel d'intégration, cette nouvelle perspective, dite actionnelle, considère l'apprenant et l'usager de la langue comme des acteurs sociaux. Toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue,

> *« Comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développe un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.* » (*CECR*, 2001 : 15)

Dans son texte, le CECRL donne des définitions aux concepts formant ce nouveau paradigme actionnel. Plutôt qu'une précision d'un mécanisme de changement didactique concret mettant en œuvre une forme d'enseignement-apprentissage, il donne un détail beaucoup plus théorique que pratique portant sur quatre réflexions et il propose une échelle d'évaluation, que certains critiqueront plus tard, pour mesurer des compétences en langues définies théoriquement dans le texte et qui s'éloignent des évaluations normatives appliquées la plupart du temps jusque-là.

Une première mesure précise 6 niveaux communs de référence allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).

Le deuxième cadre de réflexion porte sur les cinq activités langagières proposées, à savoir lire, écrire, écouter, parler en continu et parler en interaction : ces derniers points sont novateurs en didactique des langues, même si on les trouve depuis longtemps sous la plume des chercheurs en didactique. Un troisième cadre de réflexion redéfinit la compétence communicative et la classe en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, elle met donc l'expérience commune au premier plan. Un dernier axe de réflexion définit une nouvelle perspective pour apprendre et enseigner les langues vivantes et considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches, à travers lesquelles se construiront les apprentissages.

Dans toutes ses orientations, le CECRL met en valeur la notion d'apprentissage des langues par la redéfinition du statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Un apprenant qui, selon lui, n'est pas amené uniquement à agir dans l'espace restreint qu'est la classe mais également et surtout dans un autre espace plus vaste qui est la société. Il est amené à réaliser des tâches scolaires mais également des tâches sociales. Les premières ne trouvent de signification que si elles sont comprises dans les deuxièmes :

> « *Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.* » (Bagnoli *et al*., 2010 : 5)

À travers la notion de « tâche », le CECRL met en relation actions, compétences et stratégies. La compétence de l'apprenant se mobilise et se développe dans l'agir ; il est amené à solliciter ces trois composantes. Il n'apprend pas le lexique, la grammaire et les points de langue comme fins linguistiques intangibles mais comme des outils parmi d'autres, de nature sociolinguistique en relation avec les emplois dialectaux, les accents locaux, les situations d'emplois, etc. et aussi de nature pragmatique en relation avec ses choix du registre et ses stratégies discursives :

> *« Il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs sujet (s) qui mobilise (nt) stratégiquement des compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR,* 2001 : 15).

Le CECRL précise que la tâche peut être de nature langagière ou non langagière, qu'elle peut comprendre des sous-tâches et qu'elle est orientée vers un produit final.

2.4. La perspective co-actionnelle de Puren

Dans plusieurs de ses publications, Christian Puren apporte des éclairages à la perspective actionnelle du CECR. Dans un premier temps, il reproche aux rédacteurs de ne pas donner une mise en œuvre pratique et concrète de cette perspective et de ne pas prendre en compte de toutes les implications de l'action sociale dans l'enseignement-apprentissage.

> « *Ce qui est spécifique à la nouvelle perspective actionnelle qui émerge de le CECR et dont ses rédacteurs n'ont pas su ou n'ont pas pu dégager toutes les implications, c'est que pour la première fois les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenant dans l'espace et dans le temps même de leur apprentissage comme des acteurs sociaux à part entière*. » (Puren, 2010a : 123)

L'apprenant est, selon Puren, un acteur social même en classe, puisque le CECR considère l'apprentissage d'une langue comme une forme d'usage, le domaine éducationnel comme l'un des « secteurs de la vie sociale », et les tâches d'apprentissage comme des tâches sociales à part entière. Contrairement à la conception ancienne des années 70, où l'apprenant était amené à communiquer de façon parfois artificielle avec d'autres personnes étrangères, cette nouvelle conception propose d'initier l'apprenant à agir, à travailler avec d'autres personnes étrangères :

> « *il s'agit désormais de former les citoyens de sociétés multilingues et culturelles capables de cohabiter harmonieusement (et les classes de FLE/S en France sont des mini sociétés de ce type) ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère.* » (*id.* : 124)

« Citoyens », « cohabiter harmonieusement », « travailler avec », sont des notions qui dépassent selon Puren (2002 : 8) le cadre d'un « vivre ensemble » pour aller vers un « faire ensemble » (co-agir) où il est impératif, dans les évolutions économiques, sociales et politiques qui sont les nôtres « d'assumer nos différences », de « créer ensemble des ressemblances » dans une approche « co-actionnelle ». L'action sociale se veut ainsi collaborative. Les apprenants sont amenés à agir ensemble, à être les co-acteurs de leur apprentissage.

On ne peut pas agir seul, et donc on ne peut pas apprendre tout seul. Cette pensée va inspirer fortement la nôtre.

2.5. La perspective communica-actionnelle de Bourguignon

Prenant appui sur le constat relevé par le CECR de ce qu'elle appelle un « vide » méthodologique, Claire Bourguignon, de son côté propose une approche didactique adaptée selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants. Selon elle, l'approche communica-actionnelle forme une version « maximaliste de l'approche actionnelle », une réflexion qui irait dans le sens de l'apprentissage-usage :

> « *Dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action*. » (Bagnoli *et al.*, 2010 : 7)

La communication n'est pas une fin en soi mais elle est toujours au service de l'action et de l'objectif à atteindre *:*

> *« C'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimées ».* (Bourguignon, 2006 : 66)

Dans une approche communica-actionnelle, l'apprenant serait amené dans un premier temps à concevoir la réalité, la tâche à réaliser afin d'élaborer des stratégies utiles à son apprentissage. Il doit pour cela mobiliser cognitivement stratégie, compétence, représentation et tâche à réaliser pour mener à bien cette dernière :

> « *ce nouvel ordre, généré par une nouvelle alliance entre des formes sensibles de savoirs situés peut être enrichi par la mobilisation cognitive, active, de multiples ressources expérientielles, théoriques, méthodologiques, éthiques, toutes autorisant la réflexivité et la complexification des formes déjà là*. » (Clénet et Poisson, 2005 : 23 cité par Bourguignon, 2011 : 66)

Dans un deuxième temps, l'apprenant est amené à construire de la connaissance pendant la réalisation de la tâche, à construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Ce deuxième postulat redéfinit la notion de savoir en la considérant non seulement comme un « objet à acquérir » mais plutôt comme un objet qui résulte d'une construction de la part de l'apprenant.

À travers son approche communica-actionnelle et dans une situation d'apprentissage-usage, Claire Bourguignon considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui, à travers une mobilisation cognitive, doit concevoir la tâche à accomplir, repérer ses besoins et construire lui-même ses propres savoirs, en relation avec le groupe.

2.6. La compétence actionnelle d'Emilie Perrichon

Influencée par le CECRL et les travaux de Christian Puren qu'elle affine peu à peu, Emilie Perrichon parle d'une compétence actionnelle correspondant « *à la capacité que l'apprenant acquiert par l'action et dans l'action, à la transformation du réel dans l'agir*. » (Perrichon, 2008 : 285). Être compétent est, selon l'auteure, être capable d'analyser une situation problème qui permette ensuite de faire des choix postérieurs. Pour cela, un apprenant compétent doit mobiliser les savoirs (correspondant aux connaissances déclaratives), des savoir-faire (correspondant à la mise en place procédurale des savoirs) et des savoir-être (correspondant aux « dispositions individuelles et aux dispositifs d'attitude »). Une compétence d'agir regroupe, selon Perrichon, cinq composantes dépendantes les unes des autres : la composante discursive ou linguistique correspondant à la capacité de l'apprenant à produire et à interpréter des textes linguistiques ; une composante co-culturelle/co-actionnelle, correspondant à la capacité à mobiliser sa propre culture avec la culture d'autrui pour former une « culture d'action partagée », la composante sociale regroupant à la fois la volonté et la capacité à entrer en contact avec autrui, la composante référentielle désignant *« la co-construction et la co-appropriation des différents domaines d'expérience des objets du monde et de leur relation. »* (*id.* : 286). La composante stratégique qui se divise, quant à elle, en stratégies relatives aux savoirs et en stratégies relatives aux savoir-faire. Elle peut être convoquée *« pour compenser des ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. »* (*id.*)

À travers sa carte conceptuelle, Emilie Perrichon met en relation la compétence actionnelle, ses composantes et trois autres compétences qualifiées d'« autonomes » à savoir la compétence informationnelle, la compétence stratégique et la compétence citoyenne. C'est ce que montre le schéma ci-dessous :

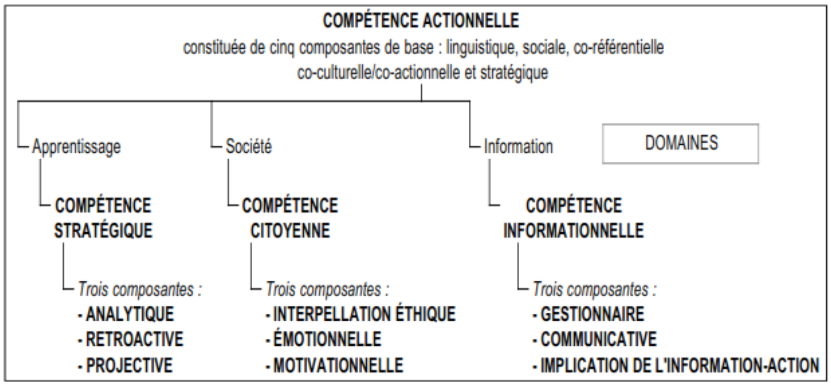


Figure 10 : Carte conceptuelle de la compétence actionnelle (Perrichon, 2008 : 287)

Les compétences informationnelle, stratégique et citoyenne correspondent respectivement aux domaines de l'information, l'apprentissage et l'action : ce sont à la fois des compétences autonomes et complémentaires, qui vont inspirer une partie de notre recherche. La compétence informationnelle semble à première vue remplacer la compétence linguistique et la compétence communicative. Elle n'est ni la première ni la deuxième, mais plutôt elle les englobe. Avoir une compétence informationnelle ne semble pas mener à être seulement capable de maîtriser des connaissances linguistiques ou être capable de communiquer avec autrui, mais d' *« évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin. »* (*Direction des bibliothèques*, 2004 : 4)

Emilie Perrichon distingue trois composantes de la compétence informationnelle : la composante gestionnaire, la composante communicative, et la composante d'implication de l'information-action. La composante gestionnaire correspond à la capacité de choisir de traiter et d'organiser l'information. Elle est

> *« la capacité à choisir l'information ou au contraire de la taire en fonction du critère de pertinence et de cohérence vis-à-vis du projet ou de la tâche à effectuer, ainsi que du critère de véracité du contenu de l'information.* » (Perrichon, 2008 : 296).

La composante communicative concerne les opérations de compréhension et de production de l'information lors d'une interaction avec autrui. La composante d'application de l'information–action correspond à l'utilisation et aux circonstances de l'utilisation de l'information.

La deuxième compétence est la compétence stratégique qui se divise également en trois composantes : analytique, rétroactive et projective. Un apprenant compétent analytiquement est, selon Perrichon, capable de mobiliser les outils d'analyse et des stratégies qui sont à sa disposition en vue de réaliser les tâches demandées. Il a une compétence rétroactive s'il est capable d'utiliser ses ressources pour rectifier son action. Il a une compétence projective s'il est capable de *« se projeter et projeter les résultats de son agir présent selon le mode futuri exacti. »* (*id.* : 289). C'est la capacité à mettre en relation son action passée et son action future essentielle à l'avancement de la tâche.

La troisième compétence constitutive de la compétence actionnelle citée par Perrichon est la compétence citoyenne. Elle se compose elle aussi de trois composantes : la compétence d'interpellation éthique correspondant à *« la capacité à communiquer des valeurs communes pour agir avec autrui. »* (*id.* : 300). La compétence émotionnelle

correspond à la capacité de l'apprenant à gérer ses facteurs affectifs, à savoir la confiance en soi, l'attitude etc. La compétence motivationnelle correspond à la capacité et de l'apprenant à trouver des motifs qui le poussent à agir et l'impliquent dans son action.
Nous donnerons plus de détails sur ces trois compétences ainsi que sur leurs composantes dans nos prochains paragraphes. Car il nous parait important de bien les connaitre, même si nous ne les mobiliserons pas toutes dans notre analyse.

2.7. Compétence actionnelle ou compétence co-actionnelle ?

Dans cette première partie de notre chapitre, nous avons vu que l'évolution des méthodologies en didactique des langues était toujours relative à un objectif social de référence. Nous avons vu également que, malgré les différentes nominations et malgré les différentes finalités, que ce soit celle en vue de consulter des documents en langues étrangères, rencontrer des natifs de langues étrangères ou travailler avec des personnes variées, une perspective actionnelle, nommée ou pas, était et est toujours présente, dans les conceptions actuelles. Même dans la pédagogie de Freinet qui est antérieure sur le plan chronologique, on peut dire que l'action commune a une place importante.
Si dans cette adéquation fins sociales/moyens scolaires, l'action sociale est au centre des intérêts des chercheurs, alors nous pouvons dire qu'il existe aussi une compétence actionnelle. Puisque la définition d'une compétence d'agir correspond à la mobilisation par un apprenant d'un savoir, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche, alors nous pouvons dire que dans des actes comme traduire, parler ou communiquer, il y a aussi, même partiellement, une compétence actionnelle ou co-actionnelle puisqu'elle ne prend sens que dans un contexte pluriel. Plusieurs questions surgissent alors dans le développement de nos idées : puisque cette compétence actionnelle existe depuis toujours ou au moins depuis longtemps, qu'est-ce qu'elle a de plus aujourd'hui ? Pourquoi Puren préfère-t-il parler d'une perspective co-actionnelle plutôt que d'une perspective actionnelle ? Puisque c'est le cas, faut-il parler d'une compétence co-actionnelle ? Un apprenant possédant une compétence actionnelle, a-t-il nécessairement une compétence co-actionnelle, et vice-versa ? Et si nous contextualisons notre recherche, pourquoi de nos jours, prônons-nous, en Algérie entre autre, des pratiques de classe basées sur le projet pédagogique et les situations authentiques plutôt que sur les activités de simulation et les jeux de rôle ? qu'est-ce qui se trouve dans « co-habiter », « co-agir » et « vivre ensemble » et qu'on ne le trouve pas dans « traduire », « parler » et « communiquer » ?

Ces questions, en lien avec les enjeux sociaux de l'enseignement, guident notre réflexion et notre étude actuelle.

Une notion-clé surgit à ce niveau-là, c'est pour nous celle de « *partage* », c'est la notion-clé aussi de notre chapitre contextuel et elle fait le pont avec notre chapitre conceptuel. Notre société est basée sur le partage ainsi que toutes les situations de la vie courante – comme bon nombre de sociétés traditionnelles. Un acteur social est donc, par nécessité, une personne partageuse, capable de partager ses informations, ses besoins, ses attitudes et ses motivations ainsi que d'accepter ceux des autres, pour la survie de la société et des membres qui la composent. Le projet pédagogique et les situations authentiques sont favorisés, d'après nous, dans les nouvelles méthodes parce qu'ils permettent un « partage » des expériences et des savoirs acquis, comme le permet la société dans les activités courantes ou qui la guident.

Nous voyons que la compétence actionnelle comme l'explique Puren, existe depuis longtemps et qu'elle est la finalité de toute méthodologie d'enseignement-apprentissage soucieuse de ses apprenants et pas seulement des savoirs transmis. Mais elle n'a pas été actualisée et la dimension de partage est pour nous bel et bien son élément actualisateur. La compétence « à agir sur » les autres est une compétence que possèdent toutes les personnes ayant vécu avec d'autres, ne serait-ce une dans leur famille, mais à des degrés divers. La compétence « à agir avec » les autres est une compétence limitée à des personnes qui ont une capacité (ou qui ont vécu un apprentissage) à partager avec les autres, à partager l'information choisie, traitée, gérée et communiquée, à partager leurs stratégies d'analyse, de rétroaction et de projection, à adopter des stratégies collectives pour et avec le groupe. Il s'agit de partager ses principes, ses valeurs, ses émotions et ses motivations, avec ce que cela comporte de don et de générosité, parfois sans demande de retour, pour adopter une citoyenneté démocratique. Dans cette optique, Puren parle de principes, d'objectifs partagés et de modes d'action communs. Il parle également de conceptions identiques, notion de la perspective co-actionnelle/co-culturelle qui remplace la notion de représentations de l'approche communicative. Nous expliquons cette notion de « *conceptions identiques* » dans la prochaine section car nous l'avons adoptée comme très féconde.

3. Perspective actionnelle/perspective culturelle : une homologie toujours en adéquation

Dans son ouvrage *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Jean-Marc Defay (2003 : 83) donne une représentation des variétés sociolinguistiques à travers le passage de la langue à la communication :

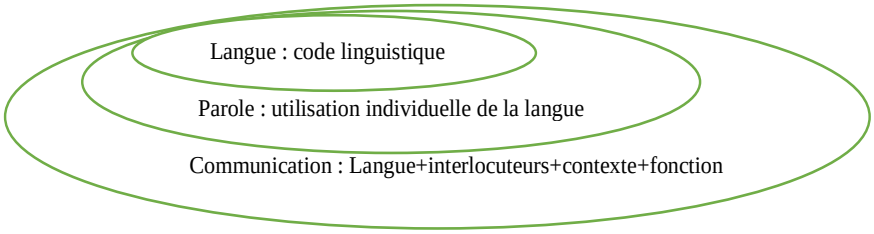


Figure 11 : Schéma présentant le passage de la langue à la communication (Defay, 2003 : 83)

Ce schéma nous montre l'évolution de la didactique des langues, la succession des méthodologies d'enseignement-apprentissage jusqu'à l'avènement de l'approche communicative. Aujourd'hui, avec ce changement de paradigme, un autre élément, celui de l'action, s'ajoute au schéma. Ainsi, nous la présentons comme suit :

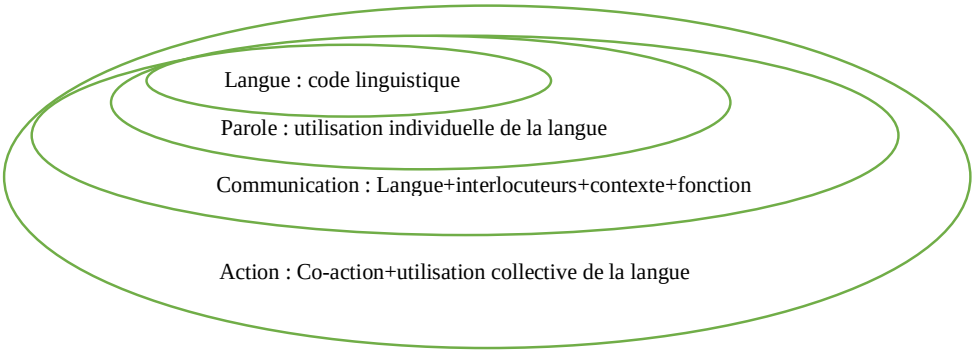


Figure 12 : Schéma présentant le passage de la langue à la communication puis à l'action

Ces deux schémas présentent le développement de la perspective actionnelle dans chaque méthode. De la langue, à la parole, à la communication, en arrivant à l'action, le champ de la recherche en didactique des langues s'étend de plus en plus. Parallèlement au développement de la perspective actionnelle, une perspective culturelle se développe en même temps, car l'action s'inscrit toujours dans un contexte, donc dans une culture donnée.

3.1. La compétence culturelle et ses composantes selon Puren

Avant de nous plonger dans le thème de la compétence culturelle telle qu'elle est définie et classée par Puren, nous pensons qu'il est nécessaire de nous arrêter premièrement sur

les différentes définitions et conceptions de la notion de culture, sur les définitions de la notion de compétence culturelle citées par quelques auteurs, sur la distinction faite entre cette dernière et la compétence interculturelle.

Tout le monde est d'accord sur le fait que la notion de *culture* est une notion complexe, polysémique, qui recouvre plusieurs significations et plusieurs dimensions. Dans ce qui suit, nous nous contenterons de donner les définitions qui marquent son évolution. Le mot vient du latin « *cultura* », relatif à « terre cultivée », ce qui veut dire comme c'est expliqué dans *Dictionnaire Hachette Encyclopédique* (1994 : 397) *« l'action de cultiver la terre, l'ensemble des connaissances acquises par un individu »*. La première tentative pour définir la notion de « culture », est celle de Taylor (1871 : 1), dans laquelle il la délimite dans des notions comme la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et toute capacité ou habitude acquise par l'homme dans sa propre société.

Plusieurs autres tentatives de définition marquent l'histoire du mot. Raymond Williams dans son article « Moving from High Culture to Ordinary Culture » publié en 1958, donne deux significations au mot culture, un premier sens pour qui signifie « tout un mode de vie » et un deuxième qui désigne l'art, l'apprentissage et toutes les productions intellectuelles et créatives :

> "*Culture is ordinary: that is the first fact. (...) A culture has two aspects : the known meanings and directions, which its members are trained to; the new observations and meanings, which are offered and tested. These are the ordinary processes of human societies and human minds, and we see through them the nature of a culture: that it is always both traditional and creative; that it is both the most ordinary common meanings and the finest individual meanings. We use the word culture in these two senses : to mean a whole way of life--the common meanings; to mean the arts and learning--the special processes of discovery and creative effort.*"
>
> (Trad. La culture est ordinaire : c'est le premier fait (…) Une culture a deux aspects : Les significations et les directions connues, auxquelles ses membres sont formés ; Les nouvelles observations et significations, proposées et testées. Ce sont les processus ordinaires des sociétés humaines et des esprits humains, et nous voyons à travers eux la nature d'une culture : qu'elle est toujours à la fois traditionnelle et créative ; Qu'il est à la fois le sens commun le plus ordinaire et les significations individuelles les plus fines. Nous utilisons le mot culture dans ces deux sens : signifier tout un mode de vie - les significations communes ; signifier les arts et l'apprentissage - les processus spéciaux de découverte et d'effort créatif.)

Dans une première orientation, plusieurs définitions mettent l'accent sur le fait qu'une culture est un « ensemble de caractères » qui distinguent aussi bien la société que les individus. Parmi elles, nous citons celle du dictionnaire dirigé par Jean-Pierre Cuq (2004 : 42) qui précise que la culture est *« un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle »*. Dans la même tendance,

l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, dans son ouvrage *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* (2001 : 4), réaffirme que

> « *la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*. »

Dans une deuxième orientation, plusieurs autres auteurs précisent que la notion de culture ne se limite pas à une question d'appartenance sociale, individuelle, mais à d'autres notions plus larges : au contact, à l'interaction et à la communication qui s'instaurent entre les cultures. Louis Porcher (1994 : 8) affirme qu'il n'existe pas vraiment une culture au sens pur du mot, mais plutôt des « sub-cultures », notion évoquée pour montrer l'importance des facteurs sur lesquels la culture dépend d'éléments comme l'environnement, la famille, la profession, la société :

> *«Une culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée, sub-cultures. »* (*id.*)

En adaptant les deux orientations des définitions du mot culture, nous pouvons conclure qu'une personne ayant une culture est une personne possédant des traits relatifs à son mode de vie, à ses habitudes, à ses valeurs, à ses croyances, à ses traditions, etc. Ils lui permettent dans diverses situations, familiales, professionnelles et sociales, d'anticiper les malentendus et d'établir des contacts et des relations avec autrui. Louis Porcher (1988 : 92) parle d'une « compétence culturelle » qui permet à son possesseur,

> « *de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation).* »

Il met en valeur la notion de « compétence culturelle » ainsi que son acquisition pour montrer l'importance de celle-ci pendant l'interaction, la communication et l'action avec autrui dans les différentes situations de la vie courante. Selon l'auteur, chaque individu doit connaître les codes de la culture de son propre pays ainsi que ceux des pays étrangers pour qu'il puisse anticiper sur ce qui va se passer, lors des échanges avec les protagonistes en situation, et pour qu'il puisse choisir les comportements adéquats pour entretenir une relation.

En didactique des langues, la définition de la compétence culturelle a rarement fait l'objet de travaux, comme le note Puren (2014 : 25) dans son article « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle ». Il

ajoute que, la plupart du temps, dans des tentatives pour définir cette notion, on s'est contenté de faire *« une opposition binaire entre « compétence(s) culturelle(s) » et « compétence(s) interculturelle(s) » »*. Puren nie l'idée de certains auteurs qui considèrent que « compétence culturelle » et « compétence interculturelle » sont des compétences distinctes. D'autres auteurs, et dans plusieurs définitions, arrivent même à dire que la compétence interculturelle est plus vaste et plus importante que la compétence culturelle. L'une de ces définitions que nous relevons, est celle citée dans le grand ouvrage de l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel* (2013 : 5) :

> « *Les compétences interculturelles désignent l'aptitude à naviguer habilement parmi des milieux complexes, marqués par la diversité croissante des peuples, des cultures et des modes de vie, autrement dit l'aptitude à jouer son rôle* "*de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres, différents par la langue et la culture*" »

La compétence interculturelle relative aux apports de l'approche communicative, met en rapport culture d'origine et culture cible. Elle vise, comme l'explique Puren (2010b : 30), à maîtriser des représentations, tout en gardant un regard critique à sa propre culture et en respectant la culture d'autrui, susceptible de faire un rapprochement entre les deux cultures :

> *« Maîtrise des représentations préalables et émergentes grâce à une distance critique par rapport à sa propre, au respect des cultures différentes, à une attention au phénomène de contact entre culture. ».* (*id.*)

Puren (2014 : 25) affirme aussi que cette compétence ne recouvre pas la compétence culturelle, qu'elle ne l'égale pas, mais plutôt qu'elle en fait partie. Puren dit que la compétence interculturelle ne peut être pensée isolément de la compétence culturelle ni de ses autres composantes. Il ajoute qu'aucune culture n'est stable ni homogène, et qu'elle est composée de « sub-cultures » relatives au sexe, à la famille, à la profession, à la région, à la société. De ce fait, selon le même auteur, on ne peut parler d'« interculturel » hors de la culture elle-même ; on ne peut parler de « inter- » sans liaison et intégration au mot d'origine « culture ».

D'après le même auteur (2014 : 25), l'interculturel ne peut plus être pensé séparément des autres composantes. Dans un premier temps, pour dire qu'il y a de l'interculturel il faut qu'il y ait deux ou plusieurs cultures en contact, et dans ce cas, on parle de multiculturel. Dans un deuxième temps, toute démarche interculturelle ne peut être

maintenue sans la prise en compte de certaines valeurs communes et partagées, comme l'ouverture à l'autre :

> « *Pour qu'il y ait contact interculturel, il faut (comme aurait dit Monsieur de La Palisse…) qu'il y ait des cultures de différentes, donc du multiculturel ; et pour que ce contact se maintienne dans la durée, il faut qu'il y ait pour cela un intérêt commun renvoyant forcément à un minimum de valeurs partagées telles que l'ouverture à l'autre et l'enrichissement par la découverte de l'autre, c'est-à-dire du transculturel.* » (*id.*)

Puren ajoute que personne n'est sûr que ce qui va se jouer pendant la rencontre de deux individus est seulement le contact de leurs cultures d'origine. En s'appuyant sur plusieurs exemples et recherches, il affirme que les individus dans leurs rencontres sur Internet ou dans les réseaux sociaux utilisent la culture comme ils utilisent la langue : ils utilisent pour « dire et se dire ». Ainsi de même, parler seulement de rencontres de cultures pour décrire la compétence culturelle est trop peu pour une compétence aussi complexe.

En décrivant les composantes de la compétence culturelle, Puren (2010b) utilise une approche complexe à travers quatre perspectives différentes : didactique, pragmatique, sociologique et philosophique. Dans ce qui suit, nous nous contenterons de décrire ce qui touche la perspective didactique conformément à notre thème et à notre orientation. À travers cette perspective, l'auteur propose une progression chronologique des composantes suivant les méthodes didactiques qui sont apparues et suivant l'objectif social de référence qui a caractérisé chaque période. Il parle d'une compétence transculturelle relative à la méthodologie traditionnelle du XIXè siècle qui vise, à travers la lecture et la traduction des grands textes classiques, à doter l'individu d'une capacité d'*« entretenir sa formation d'honnête homme (…) pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité ».* (*id.* : 17)

La deuxième composante est la compétence métaculturelle propre à la méthodologie directe et à la méthodologie active du début du XXè siècle. À travers la lecture des documents authentiques dans d'autres langues étrangères, l'individu aura la capacité de s'extraire et de mobiliser des connaissances sur la culture des autres. La troisième composante est la compétence interculturelle que nous avons déjà citée, à travers laquelle, grâce à des rencontres qui relèvent de « l'inchoatif », du « ponctuel », du « perspectif », de « l'individuel », l'individu maîtrise des « représentations croisées » relatives au contact de sa culture d'origine avec la culture cible.

La quatrième composante est la compétence pluriculturelle relative à la didactique du plurilinguisme qui a marqué la fin du XXè siècle et le début du XXIè siècle. Basée

essentiellement sur un cohabiter et vivre ensemble, cette composante vise le fait que l'individu, dans un milieu plurilingue et pluriculturel, acquiert la capacité de comprendre le comportement de l'autre et de se mettre d'accord sur des comportements communs. La dernière composante est la compétence co-culturelle que Puren qualifie de primordiale à la construction de la compétence culturelle et que nous qualifions de « noyau défensif », un mot que nous avons déjà utilisé dans notre partie contextuelle (cf. *1.2.7*). A travers cette composante, Puren parle d'une capacité pour l'individu à créer et à partager un ensemble de *conceptions identiques* dans des situations d'agir ensemble et de travailler ensemble. Cette notion sera particulièrement importante pour notre recherche.

Le tableau ci-dessous résume les différentes composantes de la compétence culturelle, suivant l'ordre chronologique de l'apparition des méthodologies didactiques, suivant la compétence langagière à acquérir pour chacune et conformément à l'agir d'usage de référence et l'agir d'apprentissage de référence :

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
trans- **culturelle**	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	*traduire* : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
méta- **culturelle**	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	*parler sur* : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
inter- **culturelle**	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	*parler avec* : découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
pluri- **culturelle**	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	*vivre avec*	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le *CECRL* de 2000)
co- **culturelle**	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	*agir avec*	perspective actionnelle (à partir du *CECRL* de 2000)

Tableau 2 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren (2014 : 24)

Dans une tentative de schématisation de la compétence culturelle telle qu'elle est décrite dans le CECRL, Puren (2016 : 14) propose un modèle taxinomique par composante dans lequel domine une relation d'inclusion entre les composantes ; la composante métaculturelle est incluse dans la composante interculturelle et celle-ci est incluse dans la composante pluriculturelle. Le schéma de l'auteur présente les trois composantes de la compétence culturelle, telles qu'elles sont décrites dans les passages évoqués par le CECRL.

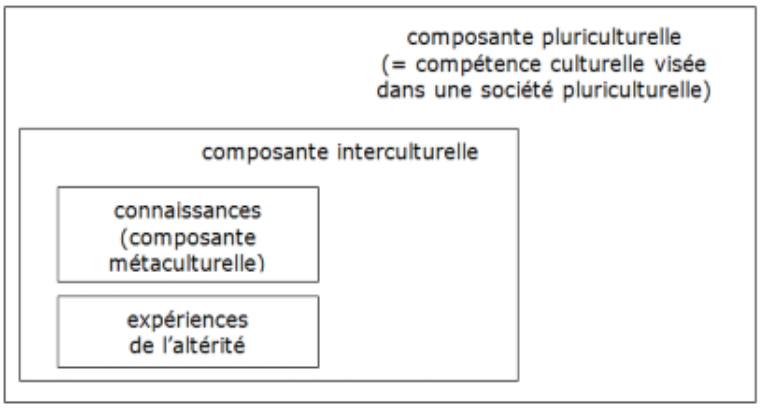


Figure 13 : Schéma du modèle de la compétence culturelle dans le CECRL (Puren, 2016 : 14)

En suivant la description chronologique de la compétence culturelle et de ses composantes, telles qu'elles sont développées par Puren dans ses articles et ses publications, nous pouvons conclure que la relation qu'entretiennent ses composantes est une relation d'inclusion et d'intégration. En suivant la description chronologique de la compétence actionnelle telle qu'elle est développée et présentée par Jean-Marc Defay (cf. 1.3) jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, dans un premier temps, et telle que nous l'avons complétée et éclairée après l'avènement de la perspective actionnelle, nous pouvons conclure que, suivant l'axe du temps, chaque composante qui passe fait une partie intégrante de la composante qui suit. En mettant en valeur l'adéquation entre perspective actionnelle et perspective culturelle telle qu'elle est décrite par Puren et telle que nous l'avons présentée, nous pouvons conclure que la composante transculturelle est incluse dans la composante métaculturelle, la composante métaculturelle est incluse dans la composante interculturelle, la composante interculturelle est incluse dans la composante pluriculturelle, la composante pluriculturelle est incluse dans la composante co-culture. De ce fait, nous pouvons schématiser la compétence culturelle et ses composantes suivant le schéma ci-dessous :

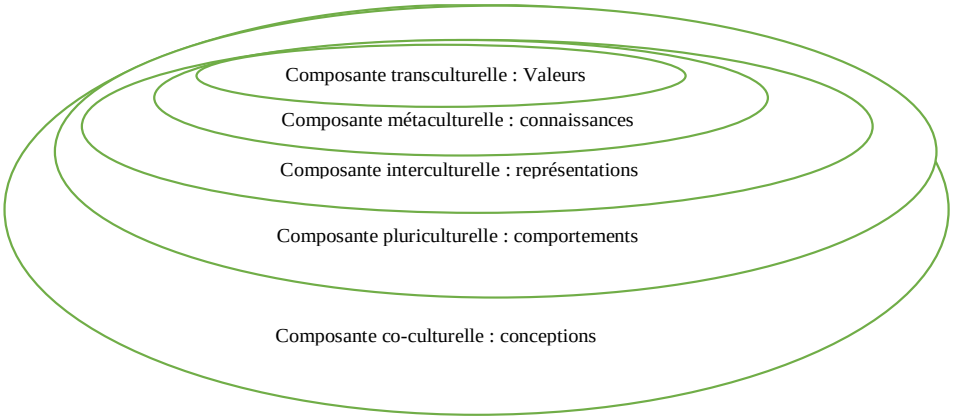


Figure 14 : Schéma détaillé de la compétence culturelle

Nous pouvons dire qu'à travers l'évolution historique des configurations didactiques telle qu'elle est décrite par Puren, l'adéquation action/culture paraît très claire. Par conséquence, on assiste à la construction de plusieurs dualités à savoir : langue (en tant que système linguistique) / valeur, parole (utilisation de la langue) / connaissances, communication / représentations, communication / comportements, co-action / conceptions.

3.2. Un autre modèle : la compétence culturelle entre « assumer des différences » et « créer des ressemblances »

Dans une de ses publications, Demorgon (2005) montre l'importance de l'antagonisme fondamental « transculturel, interculturel, multiculturel » dans le cas de L'Europe d'aujourd'hui. Il admet une complexité de la compétence culturelle qui ne peut se limiter à l'interculturel, mais qui doit prendre en compte les trois perspectives de cet antagonisme ternaire. Dans son article, Demorgon (2005 : 399) n'évoque pas le métaculturel ou le co-culturel, il parle d'un système antagoniste ternaire « régulateur » des conflits et des différences culturelles en Europe multiculturelle. Rappelons que nous avons déjà évoqué ce mot « régulateur » dans notre chapitre contextuel lorsque nous avons présenté le travail collaboratif comme un possible « régulateur » des représentations (cf. *1.3.5*). Cette notion va donc retenir notre attention.

L'auteur (*id.* : 400) affirme que le maintien de cet antagonisme ternaire ne peut se faire sans la prise en compte de *« la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables de vivre et d'agir ensemble »*. Il rejoint ainsi l'idée de Christian Puren qui insiste sur la limite de la compétence interculturelle et qui réclame plutôt de l'intégrer dans une compétence co-actionnelle co-culturelle.

> « *Ces conclusions rejoignent celles de Christian Puren, qui insiste en didactique des langues-cultures sur les limites de l'interculturel dès lorsqu'il est considéré comme une solution fondamentale. Nous partageons son idée qu'il ne saurait être question d'éliminer l'interculturel, mais bien plutôt de l'intégrer dans ce qu'il appelle la « perspective co-actionnelle co-culturelle.* » *(id.* : 399)

Pour ce faire, Demorgon parle de la nécessité de « créer des ressemblances » plutôt que d'essayer d'« assumer des différences ». Deux notions déjà décrites par Puren dans plusieurs de ses publications pour définir la perspective co-actionnelle/co-culturelle. Puren propose de ne pas se contenter de « vivre ensemble avec les différences », mais plutôt de « faire et travailler ensemble » avec une obligation de créer des ressemblances.

> « *Certes, la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années ... À tel point que Maddalena DE CARLO peut en 1998 assigner à cette perspective, dans l'ouvrage qu'elle lui a consacré, l'objectif de nous préparer à « vivre ensemble avec nos différences » (p. 39). Mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances*. » (Puren : 2002 : 8)

D'après ce qui a été dit, nous avons retenu trois mots-clés : « compétence co-culturelle », « ressemblances », « différences ». Plusieurs questions sont alors intervenues dans la progression de nos idées : qu'est-ce qui différencie « ressemblances » et « différences » ? Qu'est-ce qui se trouve dans le co-culturel et qu'on ne le trouve ni dans le pluriculturel, l'interculturel, le métaculturel, ni dans le transculturel ? Où se situe chacune de ces composantes dans l'axe des différences aux ressemblances ?

Nous pouvons dire que dans « créer des ressemblances », il y a nécessairement des « différences » entre deux personnes ou deux individus qui présentent aussi des traits communs afin de les recouvrir. Aussi, dans « assumer des différences », il n'y a pas forcément de « ressemblances ». Nous pouvons en conclure que la perspective de « créer des ressemblances » est plus vaste que la perspective de « assumer les différences », nous pouvons dire même qu'elle l'englobe. Dans l'axe des ressemblances, nous trouvons toutes les composantes de la compétence culturelle classées selon leur évolution historique. Nous trouvons dans la première partie les composantes de la perspective « assumer des différences » à savoir le transculturel, le métaculturel, l'interculturel, le pluriculturel. Elles ont pour rôle, dans une relation complémentaire, de minimiser le plus possible les conflits et les différences et pourquoi pas, de donner par la suite un maximum de traits de ressemblance.

Dans une deuxième partie, nous trouvons la composante de la perspective pour « créer des ressemblances », à savoir le co-culturel. Elle a pour rôle essentiellement de créer des éléments communs à travers l'action commune et de maintenir ces ressemblances en se basant sur les apports des autres composantes en termes de minimisation des différences. Nous pouvons dire que la composante co-culturelle forme le noyau dur de la compétence culturelle. Elle a un double rôle : un rôle d'un repousseur qui ne permet pas aux différences d'intervenir et de former un obstacle à l'action commune. Elle a également le rôle de maintenir la création des traits communs. Nous avons présenté la distribution des composantes de la compétence culturelle sur l'axe des ressemblances et sur l'axe des différences dans le schéma ci-dessous :

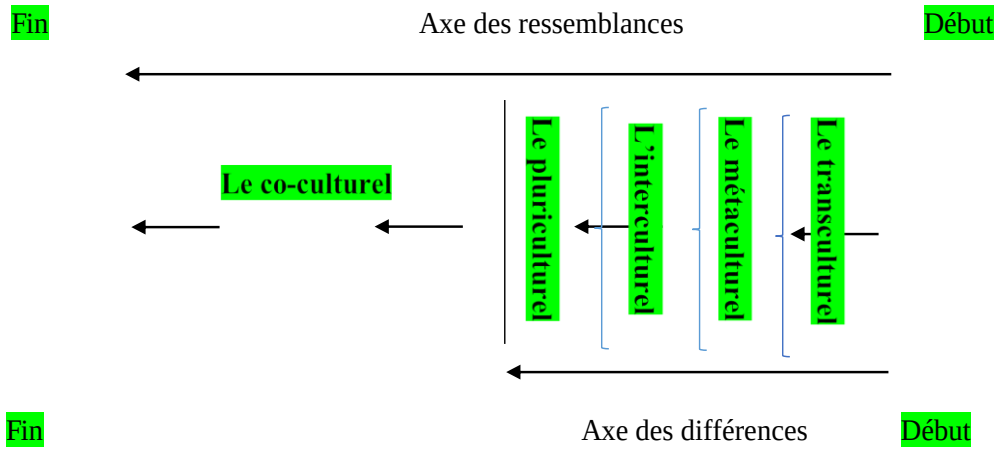


Figure 15 : Schéma de la distribution des composantes de la compétence culturelle sur les axes des ressemblances et des différences

Ce développement des idées autour de « créer des ressemblance » et « assumer des différences » nous conduit à définir un nouvel objectif culturel de référence (OCR).

3.3. Nouvel objectif culturel de référence : créer une zone de volonté de partage

Nous avons opté pour cette appellation parce qu'elle nous est apparue la plus adéquate pour décrire ce nouvel objectif culturel de référence (OCR) et parce qu'elle forme le point de départ et la base pour toute définition et toute description que nous allons donner. Si nous reprenons la description du schéma des axes des ressemblances et des différences citées ci-dessus, nous allons remarquer que chacune des composantes de l'axe des différences fonctionne dans la même direction que les autres, et que la fin de chacune des composantes forme un départ pour la composante qui la suit dans l'évolution historique. Nous remarquons également que la fin de l'ensemble des composantes transculturelle,

métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle, forme un départ pour la composante co-culturelle. La question qui se pose est de savoir, malgré l'opposition « ressemblances » et « différences », pourquoi nous assistons, dans un premier temps, à une orientation des composantes de l'axe des différences vers la composante de l'axe des ressemblances. Dans un deuxième temps, bien que nous ayons qualifié les composantes transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle, de composantes de l'axe des différences, pourquoi voyons-nous qu'elles figurent également sur l'axe des ressemblances ?

La seule réponse que nous pouvons évoquer ici est que, malgré l'opposition flagrante entre les deux substantifs « ressemblances » et « différences », le sens ne sera pas le même lorsqu'ils sont liés consécutivement aux deux verbes « créer » et « assumer ». Nous remarquons que dans le sens de ces deux derniers, il y a une certaine volonté de changer quelque chose, un certain « vouloir faire ». Dans les deux formules « créer des ressemblances » et « assumer des différences », nous remarquons qu'il y a une certaine volonté de faire quelque chose en commun, mais à un degré plus fort dans la première formule. Comme nous l'avons déjà expliqué, dans la création des ressemblances, on est obligé de dépasser des différences, mais si on part du sens contraire, cela ne sera pas le même, dépasser des différences ne veut pas dire qu'on a créé des ressemblances. La seule notion qui peut relier les deux formules et qui peut prendre la place de ce « faire quelque chose en commun », est la notion de « partager ».

Dans « assumer des différences », il n'y a pas nécessairement une création de ressemblances, mais il y a certainement une création d'un minimum de volonté de partage. Dans « créer des ressemblances », il y a une volonté de dépassement des différences, mais surtout, il y a une création d'un maximum de volonté de partage. Pour plus d'explications et pour plus d'éclaircissements de cette « volonté de partage », nous schématisons l'adéquation qui se réalise entre perspective actionnelle et perspective culturelle. Nous nous basons sur les deux schémas déjà tracés pour présenter la compétence culturelle et ses composantes ainsi que sur la description de cette adéquation faite par Puren (2002) dans son article « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».

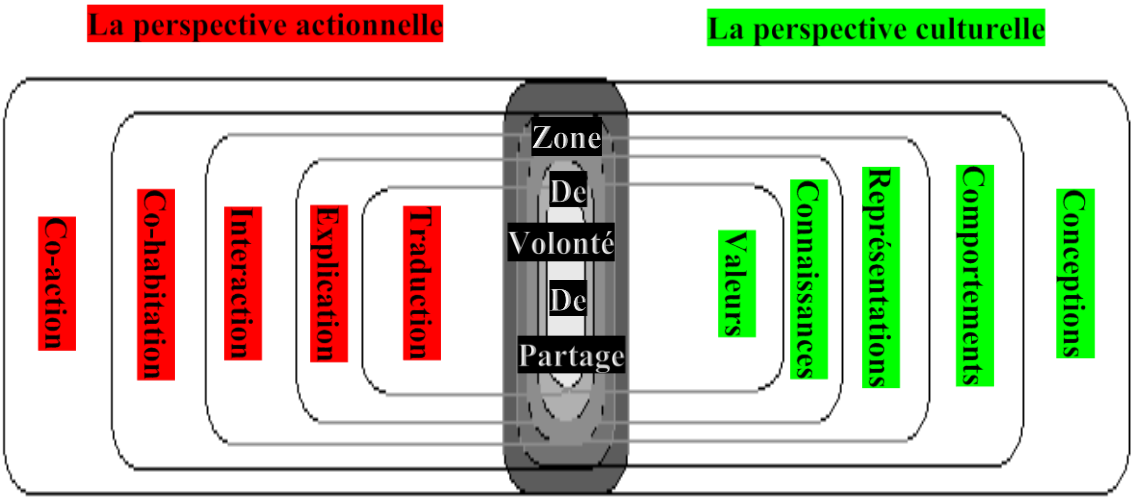


Figure 16 : Schéma présentant la perspective co-actionnelle/co-culturelle

Nous pouvons dire que la création d'une *zone de volonté de partage (ZVP)* était, depuis le début, l'objectif de toute adéquation action/culture. Dans toute l'évolution historique des configurations didactiques, il y avait une envie de créer une « zone de volonté de partage ». Dans l'adéquation traduction/valeurs relative à la méthodologie traditionnelle, telle qu'elle est décrite par Puren, l'apprenant est amené à lire et à traduire des grands textes classiques et à reconnaître ainsi les valeurs de l'autre, à prendre de la distance par rapport à ses propres valeurs et à créer des valeurs universelles. La ZVP de cette adéquation traduction/valeurs est, essentiellement, de partager des valeurs universelles.

Dans l'adéquation explication/connaissances relatives à la méthodologie directe et à la méthodologie active, l'apprenant était amené à lire des documents authentiques, à parler des situations authentiques et à extraire et mobiliser ainsi des connaissances sur autrui. Nous disons que la ZVP, dans cette adéquation, est de partager des connaissances, ses propres connaissances avec les connaissances d'autrui. Dans l'adéquation interaction/ représentations relative à l'approche communicative, l'objectif est de communiquer avec autrui dans des situations ponctuelles et de maîtriser les différentes représentations pour mener à bien ses échanges. La ZVP dans ce cas, est de partager des représentations positives qui permettent le maintien du contact.

Dans l'adéquation cohabitation/comportement relative à la didactique du plurilinguisme, l'individu est amené à cohabiter et à vivre avec l'autre en adoptant des comportements communs acceptables dans un milieu plurilingue. Dans ce cas, la ZVP est de partager avec l'autre des comportements communs. Dans l'adéquation co-action/conceptions

relatives à la perspective actionnelle, l'individu est amené à créer et à établir, en agissant et en travaillant avec l'autre, des conceptions communes et identiques. Nous disons que la ZVP est de partager avec l'autre des conceptions communes et identiques par et pour l'action commune.

À partir de tout ce qui a été dit, nous pouvons conclure qu'une *zone de volonté de partage* (ZVP) était toujours présente dans toutes les adéquations action/culture. Nous ajoutons qu'elle était développée dans sa forme minimale dans les adéquations traduction/valeurs, explication/connaissances, interaction/représentations, cohabitation/comportement à cause de la brillance des représentations négatives relatives aux choix établi d'« assumer des différences ». Dans l'adéquation co-action/conceptions, elle est et sera développée dans sa forme maximale parce qu'elle se base, dès le début, sur la création des ressemblances. Les conceptions identiques et partagées par et pour l'action commune forment le noyau dur de cette volonté de partage. Elles permettent d'élargir cette zone et ainsi celle des ressemblances et de repousser la zone des différences en minimisant les représentations négatives. En parlant de la composante co-culturelle dans le chapitre précédent, nous l'avons présentée comme le noyau dur de la compétence culturelle en disant qu'elle joue le rôle d'un mainteneur de la co-action et d'un repousseur qui ne permet pas aux différences d'intervenir et de former un obstacle à l'action commune. Pour plus de précisions et suite à ce que nous avons dit, nous affirmons que ce sont, plus précisément, les « *conceptions identiques* » qui jouent le rôle d'un mainteneur de la ZVP et d'un repousseur des représentations négatives.

Nous pouvons définir alors cette *zone de volonté de partage* comme une zone de régulation et de replacement des composantes de la compétence culturelle. De ce fait, la compétence co-actionnelle/co-culturelle est définie comme la possibilité, pour un individu, de s'engager avec d'autres pour réaliser une tâche commune et la possibilité d'établir, de maintenir et d'élargir une *volonté de partage* avec eux. Nous pouvons présenter la ZVP avant et après l'acquisition de cette compétence co-actionnelle co-culturelle comme suit (figure 17 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

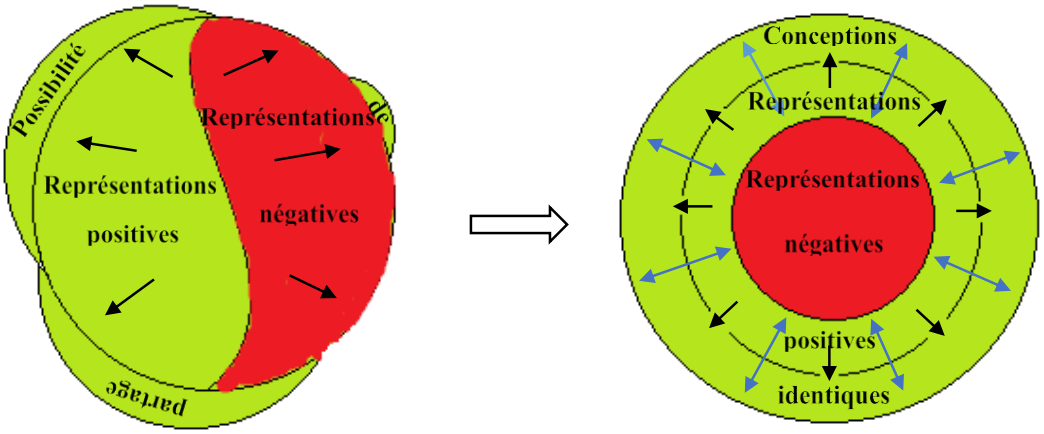


Figure 17 : La ZVP avant et après l'acquisition de la compétence co-actionnelle/co-culturelle

Dans ce qui suit nous éclairons les concepts clés qui composent le schéma que nous avons tracé.

3.4. La ZVP entre représentations stéréotypées et représentations « opératoires »

Relative à la situation de référence de l'approche communicative-approche interculturelle, la représentation stéréotypée est l'image *« que l'on s'est faite de l'« étranger » avant de faire personnellement sa connaissance en ayant avec lui les premiers échanges directs »* (Puren, 2002 : 60-61). Plusieurs définitions sont données à ce terme de « stéréotypes » dans plusieurs domaines, en sciences humaines, en sociologie et en psychologie sociale. Elles sont toutes d'accord sur le fait que cette notion présente une « opinion généralisée » propre à la pensée sociale gérée par des processus sociocognitifs, et qui concerne le plus souvent l'image de soi ou la perception d'une personne étrangère.

Nous distinguons deux types de représentations stéréotypées : des stéréotypes positifs et des stéréotypes négatifs. Pendant le contact et la rencontre avec un étranger dans une situation ponctuelle, les stéréotypes positifs et négatifs s'actualisent et contribuent ainsi au maintien du contact ou à sa rupture. Nous parlons également de représentations positives et de représentations négatives qui sont issues de l'éducation de l'individu, de ses expériences, des médias, etc. Les représentations positives portées sur soi-même ou sur l'autre vont maintenir le contact et faire réussir la rencontre. Les représentations

négatives portées sur soi-même ou sur l'autre vont réfréner le contact et font échouer la rencontre.

En faisant la liaison avec ce que nous avons déjà dit précédemment, nous concluons que dans ce type d'échanges ponctuels réclamés par l'« approche communicative-approche interculturelle » (Puren), la *ZVP* est tiraillée entre représentations positives et représentations négatives et c'est ce que nous avons expliqué et voulu montrer dans le schéma précédent. Dans le premier cas, l'individu emploie une bonne image de l'autre personne étrangère avec qui il entre en contact, ce qui va lui permettre de maintenir et faire réussir la rencontre et par la suite d'établir du partage avec elle. Par contre, la rencontre et surtout la ZVP vont être en danger à cause des représentations négatives employées en même temps ou à différents moments de la rencontre. Elles vont former un obstacle pour l'établissement de ce contact et ainsi pour l'établissement et le maintien de la volonté de partage.

Aussi, nous disons que malgré le fait qu'il y ait un partage poussé par les représentations positives, la nature même de la rencontre forme un problème et un obstacle à la construction d'une ZVP. C'est pour décrire cette situation sociale de contact et de rencontre avec un étranger que le conseil de l'Europe lui donne le nom « le voyage touristique » et telle qu'elle est décrite par l'approche communicative-l'approche interculturelle : nous nous référons à la description faite par Christian Puren (2012 : 3). L'auteur dit que dans le genre de situation sociale où l'individu est amené à communiquer brièvement avec une autre personne de rencontre qu'il voit pour la première fois et qu'il va quitter très vite, il va se dégager des caractéristiques relatives à la situation d'usage à savoir :

> *« l'inchoatif (l'action commence au début de la rencontre), le perceptif (l'action se termine complètement en fin de rencontre), le ponctuel (l'action dure très peu de temps) et l'individuel (il s'agit d'une interaction langagière interindividuelle). »* (Puren : 2012 : 3).

Pour l'auteur, ce type de situation sociale, caractérisée par la simple rencontre, par la découverte et par une perception stéréotypée de l'autre, ne permet pas l'acquisition ou l'actualisation d'une compétence co-actionnelle/co-culturelle. Par la suite, nous ajoutons qu'avant l'actualisation de cette compétence, il est primordial qu'une volonté de partage s'établisse, se maintienne et se développe, ce qui n'est pas toujours le cas dans une situation sociale. Par contre, dans une situation d'« agir social » relative à la perspective co-actionnelle/co-culturelle, nous assistons à une situation concrètement différente. Nous

assistons à une situation où il faut agir avec l'autre par et pour l'action commune, plutôt que d'entrer dans une relation personnelle avec autrui dans une simple rencontre. Cela va nous servir dans le contexte didactique.

Pour décrire la situation, Puren évoque quatre caractéristiques opposées aux quatre autres déjà citées. Il parle du répétitif puisque cette action commune de « faire ensemble » et de « travailler ensemble » ne s'arrête pas à une seule rencontre mais à plusieurs relatives à la réalisation de la tâche et à sa réussite. Il parle de duratif dans la mesure où la durée de la situation sociale dépend de la durée de l'action commune et non pas d'une décision personnelle. Il parle également de l'imperfectif pour montrer que cette action commune ne se termine pas à la fin de la rencontre mais qu'elle ouvre la voie à d'autres rencontres et à d'autres actions communes. Il parle aussi du collectif dans la mesure où cette situation sociale dépasse la simple interaction langagière interindividuelle vers une autre interaction plus complexe.

Ces quatre caractéristiques présentées par Puren viennent confirmer notre réflexion à propos de la construction de la ZVP dans la situation d'agir social. Nous avons déjà dit que lors de la réalisation de la tâche commune, il va se créer des « des conceptions identiques » qui vont jouer le rôle d'un « régulateur » des représentations stéréotypées et qui vont permettre l'établissement, le maintien et le développement d'une volonté de partage entre les participants. La notion de « conception » est définie par André Giordan comme un *« système de pensée est mis en branle à propos d'un projet »* (cité par Puren, 2002 : 63). Elle est aussi *« un « système d'action » qui à la fois produit un système de pensée est produit par lui »* (*id.*).

Les *« conceptions identiques* » sont alors *« des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective. »* (*id.*). Pour notre part, nous pouvons les définir comme des représentations « opératoires », relatives à l'action commune, qui ont pour but d'établir, de maintenir et de développer une volonté de partage entre les participants puisque *« pour l'action : il n'y ainsi de respect de l'autre que s'il y a volonté de le respecter et actes correspondants. »* (*id.*), dont les conceptions identiques sont le noyau défendeur. Pour cette dernière et pour plus de précisions, nous trouvons dans les textes de Christian Puren une définition qui nous en semble adéquate et englobante. Créer une ZVP veut dire *« élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées. »* (*id.*)

Le schéma, que nous dessinons ci-dessous, renforce notre explication et met en partage notre idée pour la création d'une ZVP avec celle de Christian Puren :

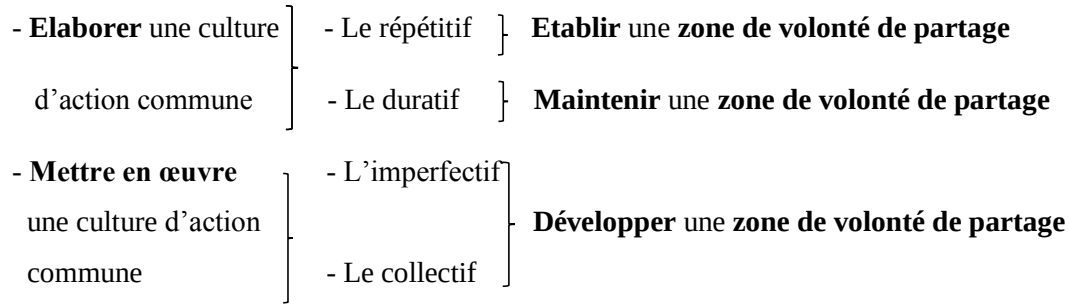


Figure 18 : Adéquation action commune / ZVP

L'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues se trouve orienté vers le développement d'une compétence co-actionnelle/co-culturelle, qui prend ainsi en considération un nouvel objectif social et culturel de référence, celui du développer un acteur social capable d'établir, de maintenir et de développer une volonté de partage avec les autres membres de sa communauté. Les échanges collaboratifs semblent être un terrain favorable pour mettre en œuvre une formation à ce nouvel objectif.

Chapitre 2 - Les échanges collaboratifs, lieux de construction et de développement de la compétence co-actionnelle/co-culturelle

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons les échanges collaboratifs comme des situations favorables à l'acquisition de la compétence co-actionnelle/co-culturelle, qui passe, dans notre cas, par les échanges verbaux et donc par l'amélioration des compétences d'échange linguistique. Nous décrivons les interactions verbales en classe de langue, leur construction, leur évolution et leur orientation et nous montrons le potentiel acquisitionnel qui se forme dans les échanges collaboratifs. Pour ce faire, nous définissons la notion d'interaction verbale, nous montrons le rapport entre « acquisition » de la langue étrangère et « interaction » et nous expliquons l'évolution de l'analyse des interactions verbales en mettant en valeur trois aspects chronologiquement marquants, à savoir l'acquisition dans l'interaction, l'acquisition de l'interaction et l'acquisition de la coaction. Nous choisissons cet ordre parce qu'il nous parait susceptible de décrire ce moment de,

> « *décomposition radicale des dichotomies traditionnelles tracées non seulement entre l'individuel et le social, mais encore entre la compétence et la performance, entre le rationnel et le discursif, entre le savoir comme système stable et le savoir fluctuant, variable, contextuel*. » (Pekarek, 2000 : 4)

Dans ce qui suit, nous présentons cette « décomposition » comme la conséquence de l'évolution de la relation acquisition/interaction. Nous la présentons également comme le produit de l'orientation de toute interaction vers la coaction, vers la collaboration.

1. Acquisition dans l'interaction : un individualisme conscient

Pour traiter cet aspect de l'acquisition, après avoir éclairé la notion d'« interaction » et la notion de « verbale », après avoir expliqué le lien qui les réunit, nous évoquons les causes de la relation tardive entre « interactions verbales » et « linguistiques ». Nous décrivons également l' « expression individuelle d'une volonté consciente » qui a caractérisé les approches linguistiques et cognitives pendant la période en question.

1.1. Interactions verbales vs *linguistique : une relation tardive*

De façon générale, l'interaction est définie comme l'échange qui se réalise entre deux ou plusieurs personnes, c'est *« une action réciproque » (Dictionnaire Robert,* 2000*)*. Elle est

également décrite comme une *« influence réciproque que les participants exercent sur les actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. »* (Goffman, 1973 : 23). Goffman parle de ce qui se passe entre « les membres d'un ensemble de données » pendant « une occasion », pendant une « rencontre ». Robert Vion (1992, 17) donne une définition précise et affirme que l'interaction est *« toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. »*.

L'interaction verbale renvoie alors à une « *action conjointe, conflictuelle ou coopérative* » qui se caractérise par un échange de paroles. Nous insistons ici sur les échanges verbaux du fait que les échanges peuvent être de nature non verbale à savoir les mimiques, les gestes, etc. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 6-7) parle d'une situation qui regroupe *« à la fois un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale et/ou autre entre deux ou plus de deux interlocuteurs »*. Le concept d'interaction tire son origine de plusieurs domaines autres que la linguistique. Nous pensons à la sociologie, à travers les travaux du philosophe social allemand G. Simmel ou des Américains Ch. Cooley et G.-H. Mead, de la micro-sociologie à travers les apports de E. Goffman, de l'anthropologie à travers les travaux de A. Kendon et de l'École de Palo Alto, puis de l'ethnométhodologie à travers les travaux de H. Sacks et E. Schegloff.

En Sciences du langage, l'intérêt pour l'interaction ne s'est porté que tardivement vers les années 70 aux États-Unis, et vers les années 80 en France. Ce retard est dû aux origines de la linguistique en lien avec la philologie, pour qui la langue est seulement ce que l'on trouve dans les documents écrits des Anciens. Il relève également du lien de la linguistique avec la grammaire puisque, à un certain moment, on voyait cette deuxième comme englobante de la première. La linguistique issue de la grammaire s'intéressait à l'étude des aspects formels de la langue plutôt qu'à son usage. Elle étudiait les normes qui la régissent dans le contexte phrastique et non pas les conditions et le contexte dans lesquels elle est énoncée.

Le retard en question relève surtout de la dominance du structuralisme saussurien, pendant une longue période, sur les travaux et les recherches en sciences du langage. À travers la distinction langue/parole, en définissant la langue comme « un système décontextualisé » et la parole comme son utilisation individuelle, les structuralistes se

sont montrés de plus en plus loin de la tendance interactionniste comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1998 : 52) :

> « *En France, la linguistique est fille de la philologie (pour qui la langue existe guère qu'à travers un corpus de textes écrits). Tradition passablement mise à mal au tournant de ce siècle par le raz-de-marée structuraliste -mais l'héritage saussurien ne s'est guère montré lui non plus favorable à l'interactionnisme, ramenant langue à un système décontextualisé, et s'intéressant surtout à ses réalisations écrites*. »

La période de caractère « individualiste » a duré encore plus avec l'avènement et la persistance d'une approche générative qui dominait les travaux d'analyse des conversations.

1.2. Le générativisme : pour une approche formelle de l'acquisition

Conformément au structuralisme, le générativisme décrit également la langue comme un système régi par des normes et des règles. Pour les générativistes, elle fonctionne selon un code interne regroupant la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique qui permet à celui qui le maîtrise de comprendre et de produire une infinité des phrases grammaticales. Chomsky (1967) parle d'une « compétence » relative au savoir linguistique à acquérir et d'une « performance » relative à sa mise en œuvre. Pour Chomsky, un sujet parlant est donc capable, à l'aide d'une acquisition minimale du savoir linguistique et à l'aide de sa créativité, de générer un nombre infini de phrases grammaticales.

Chomsky fait une distinction entre structures de « surface » propres à chaque langue et structures « profondes » communes entre toutes les langues, ce qui donne lieu à ce qu'il appelle une « grammaire universelle ». Selon cet auteur, un apprenant est capable de comprendre et de s'exprimer dans sa langue maternelle et dans d'autres langues étrangères grâce à un mécanisme interne relatif au fonctionnement du code de la langue et aux opérations mentales de ce même individu. Il exclut tout apport externe relatif à la situation et au contexte à cette acquisition. Nous nous intéressons à l'acquisition dans l'interaction où celle-ci *« est le résultat de l'acquisition et non pas son point de départ » (*Mondada et Pekarek Doehler, 2001 : 109). L'interaction est réduite à un simple apport comme d'autres, à une source de données, à un « compréhensible input » pour l'apprenant.

1.3. Le « sujet psychologique », l'enfant enfermé

Le générationalisme, tel qu'il est présenté par Chomsky, s'inscrit dans une *« optique monologale et monologique* » (Arditty & Vasseur, 1999 : 12) dans laquelle le sujet est présenté comme la source de toute expression et le seul référent de toute réalité. Tout est intériorisé dans son esprit. L'intériorisation est construite à travers une organisation mentale à partir d'un certain nombre de « grilles » ou de « filtres » relatifs à ses apprentissages et à ses expériences passées ainsi qu'à ses motivations. Robert Vion (2000 : 29) parle d'*« un sujet psychologique »* singulier et universel à la fois puisqu'il est considéré dans sa singularité *« comme origine de la vie sociale et comme potentiellement identique à ses semblables »*.

De ce fait, c'est l'intériorisation de l'enfant qui régit son extériorisation. Le monde est ce qu'il pense lui-même à travers ses apprentissages, ses représentations et ses motivations et non pas ce qui lui vient de l'extérieur, de la réalité. Vion parle d'un « enfant isolé » dans un univers constitué de « sphères individuelles » donnant lieu à une communication pleine de « subjectivités autonomes ». Nous préférons utiliser la notion de « enfant enfermé » plutôt que de « enfant isolé » pour montrer que, dans cette optique, la situation pour le sujet est encore plus difficile et pour mettre en valeur l'affirmation de Vion (2000 : 26) disant qu'*« avec une telle conception de la subjectivité, il n'y a plus de communication possible car on ne voit pas vraiment comment pourrait se développer une vie sociale »*. Si un enfant est enfermé dans la conscience de sa propre subjectivité et séparé totalement de la vie sociale, celle-ci est la seule susceptible de le libérer et de développer chez lui une intersubjectivité nécessaire pour lui permettre de vivre hors de l'enfermement. On peut imaginer que des expériences scolaires lui donnent cette occasion.

2. Acquisition de l'interaction : le social mis en valeur

A travers le titre « Acquisition de l'interaction », nous présentons la deuxième période du développement de la relation acquisition/interaction. Il s'agit d'une acquisition qui ne peut être que le produit de la société et des activités sociales.

2.1. La pensée vygotskienne : pour un enfant socialisé

« Les capacités humaines sont des constructions sociales » : c'est une phrase de Schneuwly (1987) cité par R. Demerval et F. White (1993 : 38). Elle résume la pensée Vygotskienne telle qu'elle est développée dans son ouvrage *Pensée et langage* (1934). Le psychologue et scientifique russe s'intéresse à la façon dont se développent pensée et langage chez l'enfant. Il s'oppose à la conception piagétienne selon laquelle le développement cognitif de l'enfant devrait précéder l'apprentissage : l'enfant doit atteindre le stade requis de maturité interne et individuelle pour qu'on puisse passer à l'apprentissage, au social. Vygotski (1997 [1934]) postule, dans son approche socioculturelle, un développement de l'enfant qui s'effectue du social vers l'individuel. Il distingue concepts scientifiques et concepts « quotidiens », entre ce qu'apprend l'enfant du maître à la suite d'une explication et ce qu'apprend l'enfant pendant une expérience dans sa vie quotidienne. Alors que l'enfant *« a une riche expérience empirique de ce qu'est un frère, il s'embrouille si on lui demande ce que signifie le mot « frère » »*. (Lecomte, 1998 : 43)

Vygotski met en valeur l'origine sociale et culturelle du développement de la pensée, du langage et de toutes fonctions psychiques supérieures. Il parle d'intériorisation d'instruments psychologiques qui médiatisent l'activité psychique et se développent à travers les interactions avec le monde extérieur :

> « *Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel : dans un premier temps entre personnes (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra-psychologie). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains*. » (Vygotski, 1997 : 57)

Pour Vygotski, la société est le lieu de développement de l'enfant grâce aux interactions avec les adultes ou avec d'autres enfants plus expérimentés. Ces derniers deviennent des médiateurs entre l'enfant et le savoir : ce qu'il ne peut pas faire seul, il peut le faire par l'intermédiaire des autres. Vygotski introduit la notion de « médiation » qui tire son origine du latin « *mediare* » qui veut dire « s'interposer ». Le mot a également le sens de « donner » et de « fournir ». La médiation est définie dans le *Larousse* électronique comme une *« entremise, intervention destinée à amener un accord »*. Le médiateur est celui

> « *qui favorise la « négociation » dans un conflit tel que peu le vivre tout apprenants dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène.* » (Aumont et Mesnier, cité par Rézeau, 2001 : 58).

À travers cette citation, Aumont et Mesnier parlent d'un conflit « socio-cognitif » qui se passe chez l'apprenant lorsqu'il a à faire à une situation-problème (une tâche trop difficile pour qu'il puisse la faire seul) et ce que lui apporte l'intervention d'un adulte, d'un expert, de l'enseignant : ce qu'il ne peut pas apprendre seul, il peut l'apprendre par l'intermédiaire de l'enseignant. La définition que donne Vygotski à la zone proximale de développement (ZPD) met en valeur l'apport de la médiation et de la collaboration avec l'adulte et redéfinit la relation entre développement et apprentissage.

> « *Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seuls mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement.* » (Vygotski cité par Rézeau, 2001 : 60)

La zone proximale ou prochaine de développement permet à l'apprenant de passer de sa compétence actuelle (le niveau qu'il a atteint seul) à une compétence potentielle et proximale (le niveau qu'il peut atteindre après l'intervention de l'enseignant ou autre apprenant plus expérimenté). En plus de ce passage d'une compétence à une autre, la ZPD redéfinit la relation entre développement et apprentissage en présentant ce dernier comme un constituant indispensable du premier :

> *« L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant… le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement.* » (Vygotski cité par Demerval et White, 1993 : 39)

La ZPD paraît comme une étape nécessaire à la formation et au développement cognitif de l'apprenant, une étape qui ne se réalise qu'à travers l'interaction avec l'enseignant ou avec un autre apprenant plus expérimenté. Nous avons trouvé nécessaire de schématiser la zone prochaine de développement telle qu'elle est définie par Vygotski parce qu'elle forme la base de la progression de nos idées dans les prochaines sections ainsi qu'une figure de comparaison avec la zone que nous avons évoquée et développée à savoir « la zone de volonté de partage ». Ainsi, nous pouvons la schématiser comme suit :

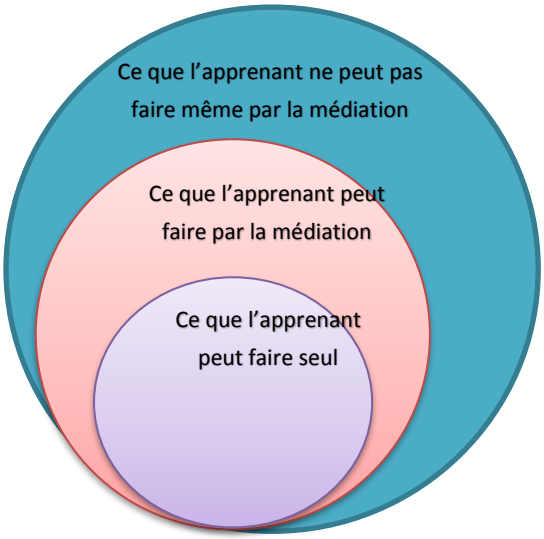


Figure 19 : La zone proximale de développement présentée par Vygotski (1997)

Vygotski, le pionnier de l'intégration du social dans l'apprentissage et dans le développement cognitif de l'enfant, met donc en évidence l'importance de l'interaction sociale et de la notion de médiation. Il influe sur les travaux d'un autre théoricien de l'apprentissage par la découverte, Jerome Bruner, qui développe le concept de médiation en le remplaçant par le concept de l'*étayage*. « Un soldat ne peut aller à la guerre sans fusil » : cette phrase est donnée pour résumer la pensée de Bruner et pour mettre en valeur l'importance de l'introduction des notions de *tutorat* et de l'*étayage*. De la même façon, un apprenant ne peut acquérir de nouveaux savoir-faire sans être outillé par les moyens nécessaires donnés par son enseignant. Selon Bruner (1983), c'est à l'intérieur de cette zone prochaine de développement ou zone de « décalage » que se joue le vrai travail de médiateur. Il ne s'occupe pas que de la simple médiation entre apprenant et savoir, il intervient, agit et réagit pendant son apprentissage en ajustant au mieux l'étayage. Wood, Bruner et Ross (1976 : 98) évoquent six fonctions d'étayage que doit remplir un tuteur quand il aide un enfant à surmonter une difficulté ou à résoudre un problème.

Ils parlent premièrement de « Recruitment » ou « l'enrôlement » (Demerval et White, 1993 : 40). À travers cette fonction, le tuteur doit susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant à la tâche dès le début :

> « *The tutor's first and obvious task is to enlist the problem solver's interest in and adherence to the requirements of the task. In the present case, this often involved getting the children not only interested, but weaned from initial imaginative play with the blocks.* » (Wood, Bruner et Ross, 1976 : 98)

(Trad. La tâche première et évidente du tuteur est de s'assurer de l'intérêt et de l'adhésion du solveur aux exigences de la tâche. Dans le cas présent, cela impliquait souvent que les enfants soient non seulement intéressés, mais sevrés du jeu imaginatif initial avec les blocs.)

Dans la deuxième fonction « Reduction in degrees of freedom », le tuteur doit simplifier la tâche en réduisant sa taille et sa complexité et en laissant l'apprenant perfectionner les sous-routines constitutives qu'il peut gérer :

« *This involves simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution... In the present instances it involved reducing the size of the task to the level where the learner could recognize whether or not he had achieved a "fit" with task requirements. In effect, the "scaffolding" tutor fills in the rest and lets the learner perfect the component sub-routines that he can manage* ». (*id*.)

(Trad. Cela implique de simplifier la tâche en réduisant le nombre d'actes constitutifs requis pour parvenir à une solution ... Dans les cas actuels, il s'agissait de réduire la taille de la tâche au niveau où l'apprenant pouvait reconnaître s'il avait réussi aux exigences de tâche. En effet, le tuteur «échafaudage» complète le reste et permet à l'apprenant de perfectionner les composants sous-routines qu'il peut gérer.)

Le tuteur à travers une troisième fonction « Direction maintenance », doit maintenir la poursuite de l'objectif particulier de la tâche par l'apprenant, il doit l'aider en même temps à garder son orientation et sa motivation pour la réalisation de la tâche :

« *Learners lag and regress to other aims, given limits in their interests and capacities. The tutor has the role of keeping them in pursuit of a particular objective. Partly it involves keeping the child "in the field" and partly a deployment of zest and sympathy to keep him motivated* ». (*id*.)

(Trad. Les apprenants sont en retard et régressent vers d'autres objectifs, étant donné les limites de leurs intérêts et capacités. Le tuteur a le rôle de les maintenir dans la poursuite d'un objectif particulier. En partie, il s'agit de garder l'enfant «sur le terrain» et en partie un déploiement de zèle et de sympathie pour le garder motivé.)

Dans une quatrième fonction « Marking critical feature », le tuteur, à travers une variété de moyens, souligne les caractéristiques de la tâche les plus pertinents afin de fournir à l'apprenant des informations sur les cas existants encore entre ce qu'il a produit et ce qu'il reconnaîtra comme une production correcte :

« *A tutor by a variety of means marks or accentuates certain features of the task that are relevant. His marking provides information about the discrepancy between what the child has produced and what he would recognize as a correct production. His task is to interpret discrepancies* ». (*id.*)

(Trad. Un tuteur par une variété de moyens marque ou accentue certaines caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes. Son marquage fournit des informations sur la divergence entre ce que l'enfant a produit et ce qu'il reconnaîtrait comme une production correcte. Sa tâche consiste à interpréter les divergences.)

Le tuteur doit également, à travers « Frustration Contrôle », aider l'apprenant à dépasser sa peur et sa frustration pendant la réalisation de la tâche et pendant la recherche d'une solution au problème :

> « *There should be some such maxim as "Problem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without". Whether this is accomplished by "face saving" for errors or by exploiting the learner's "wish to please" or by other means, is of only minor importance. The major risk is in creating too much dependency on the tutor*». (*id*.)
>
> (Trad. Il devrait y avoir une maxime telle que "la résolution de problèmes devrait être moins dangereuse ou stressante avec un tuteur ou non". Que ce soit accompli pour "sauver la face" pour des erreurs ou en exploitant le "désir de plaire" de l'apprenant ou par d'autres moyens, est d'importance mineure seulement. Le risque majeur est de créer trop de dépendance vis-à-vis du tuteur.)

« Demonstration », il s'agit ici de fournir à l'apprenant une certaine « stylisation » d'une production correcte afin qu'il l'adapte dans sa propre production :

> « *the tutor is "imitating" in idealized form an attempted solution tried (or assumed to be tried) by the tutee in the expectation that the learner will then "imitate" it back in a more appropriate form* ». (*id*.)
>
> (Trad. le tuteur «imite» sous une forme idéalisée une tentative de solution essayée (ou supposée être tentée) par le tuteur dans l'attente que l'apprenant «l'imite» de nouveau sous une forme plus appropriée.)

L'étayage représente un moyen pour l'apprenant de développer sa compétence initiale. Il représente aussi l'une des formes de sa socialisation et d'une connaissance située et distribuée. Ces diverses formes nous serviront d'appui pour analyser les fonctions de l'enseignant dans les tâches scolaires collaboratives.

2.2. La cognition située et distribuée

La théorie de la cognition située et distribuée est un courant de pensée qui remet en question la conception classique de la cognition considérée comme une propriété individuelle. Selon cette théorie, le fait de se contenter d'analyser et d'interpréter ce qui se passe dans la tête de chaque individu isolé du contexte dans lequel il intervient ne résume pas ce qui se passe réellement. La cognition ne peut être interprétée que par rapport aux données situationnelles relatives au contexte. « Action située », « comportement situé », « cognition située », « apprentissage situé », sont toutes des appellations qui mettent en œuvre un courant de pensée visant à revoir et à élargir la conception classique de l'action humaine :

> « *Pour les tenants de l'Action située, l'action ne peut être interprétée que par rapport aux données de la situation, en référence à un contexte qui recouvre un ensemble de valeurs prises par les paramètres qui décrivent l'état du monde physique à un moment donné, mais*

aussi plus largement qui inclut l'histoire dans laquelle s'inscrit l'acteur, et notamment son histoire sociale ». (Salembier & Aramiihs, 1996 : 2)

Influencé par les travaux de Vygotski, les tenants de ce courant (Suchman, 1987), (Winograd & Flores, 1986) soulignent l'importance du contexte social dans toute action et dans tout apprentissage : la cognition se trouve régie par les éléments physiques et sociaux du contexte de l'action. C'est alors que Suchman remet en question la conception classique de la planification en considérant que toute action de l'individu est d'abord et avant tout planifiée dans sa tête. Le plan ne peut et ne doit pas surdéterminer l'action mais plutôt orienter l'individu de telle façon qu'il soit dans les meilleures conditions de sa réalisation. Vera & Simon (cité par Salembier & Aramiihs, 1996 : 3) donnent une description qui met en valeur l'importance des éléments du contexte dans l'action par rapport à cette intériorisation cognitive présentée par une planification de cette même action. Imaginons que *« Suchman et Simon sont dans un canoë »*, tel est l'exemple de Simon. L'auteure affirme que bien que le canoéiste puisse avant son départ mettre un plan pour sa descente en imaginant comment il évite ou dépasse certaines données de l'environnement (courant, contre-courant…), il se trouve vite pendant sa descente dans une situation où il doit répondre aux sollicitations des éléments de l'environnement (puissance et changement de courant).

« *Si le canoéiste peut effectivement planifier sa descente en simulant le comportement de son embarcation, en anticipant l'effet de certaines données de l'environnement (courant, contre-courant, remous…), ce plan se trouve plus ou moins abandonné dès qu'il se trouve en situation et qu'il doit répondre aux sollicitations de l'environnement réel. De ce point de vue le rôle du plan n'est pas de permettre d'effectuer la descente de la rivière, mais d'orienter le canoéiste de telle façon qu'il soit dans les meilleures conditions possibles de mise en œuvre de ses « habiletés » (skills), de son expertise à maîtriser son canoë* ». (*id*.)

La théorie de la cognition située met en valeur le processus d'interaction entre acteurs et entre acteurs et leur environnement. Cette théorie se trouve complétée et renforcée par une autre « la cognition distribuée » Hutchins (1991), Hutchins & Klausen (1992), Perkins (1995), Hollan & Hutchins & kirsh (2002). De plus le fait que la cognition située soit entre interactants et entre leur environnement sans trop de détails, la cognition distribuée prend en compte tous les éléments de la situation ci-présents. Visant à dépasser le modèle computationnel classique qui réduit la cognition à un processus individuel de traitement de l'information, la théorie de la cognition distribuée l'envisage comme un processus de collaboration entre l'individu et son environnement physique et social : son

objectif est de décrire le « système fonctionnel » qui réunit agents individuels et « artefacts » dans un environnement donné.

À travers l'exemple de l'activité de pilotage dans un avion, Hutchins (1991) distingue une *analyse traditionnelle des propriétés cognitives* qui porte sur un traitement individuel de l'information qui dans ce cas sera chez le pilote, le copilote etc. et *une analyse selon la cognition distribuée* qui porte essentiellement sur le cockpit, c'est-à-dire une analyse d'un système fonctionnel regroupant différents états représentationnels à savoir entre représentation interne représentée par la mémoire individuelle et entre représentation externe représentée par l'environnement extérieur. Dans cet exemple donné par Hutchins, l'analyse porte sur le traitement des informations distribuées entre les processus cognitifs du pilote, et du copilote etc. et les éléments de la situation ou les artefacts (écran radar, strips…) qui seront selon Hutchins (1991)

> *« plus que des objets extérieurs utilisés accessoirement pour faciliter les traitements cognitifs internes, ils acquièrent le statut d'outils cognitifs, de ressources environnementales mises en œuvre pour la réalisation d'une tâche.* » (Hutchins, cité par Salembier & Aramiihs, 1996 : 9).

Lors de la réalisation d'une tâche, l'accent est mis non pas seulement sur l'interaction entre les individus mais également entre les individus et les éléments de la situation ce qui permet de comprendre comment développent leurs compétences. Sur le plan didactique, Blanchet ne dit pas autre chose quand il parle d'enseignement à « contextualiser ».

2.3. Une approche interactionniste de l'acquisition langagière : l'analyse linguistique repensée

L'avènement d'une théorie socioculturelle de l'acquisition prônant une approche interactionnelle de développement a eu une influence sur plusieurs domaines et plusieurs disciplines dans lesquels on a observé

> « *une décomposition radicale des dichotomies traditionnelles tracées non seulement entre l'individuel et le social, mais encore entre la compétence et la performance, entre le rationnel et le discursif, entre le savoir comme système stable et le savoir fluctuant, variable, contextuel*. » (Pekarek Doehler, 2000 : 4)

Dans cette citation, Pekarek Doehler met en comparaison d'une façon brève deux périodes qui ont marqué les travaux et les recherches en philosophie, en psychologie et en sociologie et surtout en linguistique. Ce passage de l'individuel au social, comme nous

l'avons déjà présenté dans la section précédente unifie ces travaux de recherche vers la prise en compte d'un objet d'analyse commun à savoir *l'interaction verbale* :

> *« la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonné en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. »* (*id.*)

En Sciences du langage, nous assistons aussi à l'émergence d'une approche interactionniste de l'acquisition langagière :

> « *Elle s'est fortement inspirée de deux horizons de référence, l'un issu de la psychologie et l'autre de la sociologie : les approches du développement cognitif proposé par le psychologue russe Vygotski et les approches socio-interactionnistes des pratiques langagières inspirées de l'analyse conversationnelle*. » (Mondada & Pekarek, 2000 : 82)

Plusieurs appellations sont données à ce courant linguistique, « linguistique interactionniste » (Kerbrat-Orecchioni, 1990), « linguistique interactionnelle » (Vion, 1992), « pragmalinguistique » (Bange, 1992a). Selon Mondada (1995 : 5), la langue *« existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs ; elle est profondément imbriquée en elles et ne peut donc être définie indépendamment d'elles »*. Selon Bange (1992a), l'analyse linguistique quitte les rives d'un structuralisme traditionnel envisageant la langue en elle-même et pour elle-même vers l'analyse des interactions verbales, et plus précisément de la conversation *« le lieu par excellence de l'usage de la langue »* (*id.* : 2) :

> « *L'approche interactionniste […] se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement*. » (Pekarek Doehler, 2000 : 4).

Parallèlement à cette définition de l'approche interactionniste et de l'interaction présentée dans son article « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », Pekarek Doehler (*id.* : 3) donne une redéfinition « radicale » de l'acquisition qui selon elle

> *« ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme la capacité même de participer à une pratique sociale ».*

Le but principal de cette approche interactionniste est de

> *« rendre compte de la manière dont des individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets - convergents ou*

divergents - notamment, mais pas uniquement, à travers le langage. » (Arditty et Vasseur, 1999 : 4).

C'est aussi de reconnaître les mécanismes d'acquisition pour l'apprenant d'une compétence co-actionnelle/co-culturelle pendant une situation d'interaction, ou plus précisément dans une situation de conversation avec d'autres personnes.

Cet objectif ne peut être atteint, selon Pekarek, qu'à travers la prise en compte réunie de trois postulats de base. L'auteure parle premièrement du *« rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier »*. Elle évoque également l'importance du contexte et *« des conditions discursives et socio interactionnelles »* dans la mobilisation et le développement des compétences langagières. À travers le troisième postulat, Pekarek affirme *« la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive) »*.

Face à ce changement de paradigme, d'objectifs et d'outils d'analyse, une remise en cause de quelques concepts de base et un éclaircissement de nouveaux concepts paraît nécessaire.

2.4. La naissance de l'analyse conversationnelle

Considérée au début de sa naissance en 1970, comme un champ de recherche, comme *« un ensemble encore faiblement structuré de propositions théoriques et descriptives »* (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 8), dont l'essence relève d'un domaine transdisciplinaire, l' « *analyse conversationnelle* » se présente aujourd'hui comme une discipline à part entière marquée par plusieurs recherches avancées qui a comme but de décrire les différents éléments qui composent une interaction verbale dans les différentes situations de la vie sociale. Elle nous sera utile dans l'analyse de nos données enregistrées.

Issue de plusieurs travaux en anthropologie (Bateson, Hall, Birdwhistell, Malinowski), en psychiatrie (écoles de Palo Alto et de Philadelphie), en sociologie (Goffman, Sigman), en ethnographie de la communication » (Gumperz et Hymes) et en ethnométhodologie (Garfinkel, Sachs, Schegloff), l'analyse conversationnelle rejoint les recherches qui se sont intéressées au dialogisme, à « la dimension interactionnelle du langage » et envisage l'analyse linguistique vers la prise au sérieux de *« l'idée selon laquelle les réalités langagières sont de natures communicatives, et les processus communicatifs, de nature interactive. »* (*id*.). Kerbrat-Orecchioni (2005 : 6) présente l'analyse conversationnelle comme un moyen efficace pour comprendre *« la façon dont se construisent, pas à pas et*

au coup par coup, les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés en tant qu'ils sont pris dans le processus dynamique d'alternance. ».

Définissant la conversation comme *« le lieu par excellence de l'usage de la langue »*, Mondada (1995 : 2), ajoute que cette dernière

> « *constitue un observatoire essentiel pour l'étude du langage dans ses conditions sociales ordinaires de production et d'interprétation par des sujets culturellement et socialement incarnés. Le recours à des enregistrements transcrits de données produites dans des contextes sociaux non provoqués par l'analyste, a pour conséquence d'imposer la prise en compte d'une série de caractéristiques fondamentales de l'oral ignorées par les approches linguistiques qui se basent sur le recours à l'introspection et à des exemples fabriqués par le linguiste lui-même*. »

Nous en verrons les conséquences didactiques. Contrairement aux visons classiques de l'étude du langage, l'analyse conversationnelle a pour but d'étudier les pratiques langagières dans leurs contextes d'émergence, en tenant compte de la réciprocité de ce qui se passe entre les « interactants », leur formulation conjointe du discours et en mettant en valeur les caractéristiques de l'oral nécessaires pour décrire le système d'alternance des tours de parole et pour la dynamique interactionnelle produite. C'est donc un bon outil pour étudier les échanges dans la classe, même si ce n'est pas son but de départ.

2.4.1. Mener une analyse conversationnelle, c'est rendre compte d'une réciprocité

S'intéresser à l'analyse des conversations, c'est s'intéresser à l'usage de la langue, c'est *« se pencher sur les pratiques langagières des locuteurs comme matériau premier d'une réflexion visant une langue »* (Mondada, 1995 : 4). La conversation est une activité sociale regroupant plusieurs participants qui échangent de la parole. Il s'agit ici de dépasser la description traditionnelle prônant un échange unilatéral où une personne A, dans son rôle actif, envoie un message à une personne B qui, à travers son rôle passif, doit simplement le recevoir. L'analyse conversationnelle vient, dans un premier temps, rendre compte de l'importance de l'interlocuteur dans la construction de message, et mettre en valeur cette réciprocité et cette formulation conjointe de la parole :

> *« Il n'y pas de message tout fait X. Il se forme dans le processus de communication entre A et B. Ensuite, il n'est pas transmis par l'un à l'autre, mais construit entre eux, comme un pont idéologique, il est construit dans le processus de leur interaction* » (Todorov cité par Maingueneau, 1991 : 154)

Le locuteur n'est pas le seul meneur du jeu pendant une interaction. Il se trouve que l'interlocuteur joue également un rôle important dans sa construction : tel est le postulat de la théorie du dialogisme développée par Bakhtine. Francis Jacques (1979 : 235) parle

d'une relation dialogale qu'occupe la langue et qui était ignorée par les approches structuralistes. Il s'interroge sur le modèle linéaire de la communication où on enverrait un message pré-formé que personne ne nierait, n'interrogerait, etc., et reçu sans qu'on attende une réponse, comme si personne ne recevait la parole, ne répondait, ne réagissait, etc. Le dialogisme bakhtinien met en valeur l'influence réciproque qu'exercent le locuteur et l'interlocuteur à la fois. Il met en valeur un « va-et-vient » de la parole qui caractérise depuis toujours nos activités conversationnelles et nos pratiques sociales – et les dialogues scolaires aussi.

Outre qu'elle forme une base pour la nouvelle perspective linguistique de la réflexion sur la langue, la notion de « *dialogisme* » est, selon Robert Vion (2000 : 31), une composante de la dimension interactive du langage. Pour Kerbrat-Orecchioni (1986 : 9), cette nouvelle perspective linguistique, qu'elle appelle « *interactions conversationnelles* », envisage des *« interactants » qui « interagissent, c'est-à-dire que le comportement de l'un détermine le comportement de l'autre, et réciproquement »*. Dans cette optique, l'auteure (1986 : 56) affirme que

> *« le locuteur cesse d'être au centre de l'énonciation comme celui qui mobilise l'appareil de la langue au service (ou au profit) de son dire. La situation typique d'énonciation n'est plus égocentrique ».*

Elle parle plutôt d'une « *action mutuelle* » exercée par les partenaires d'un échange quelconque à travers une double production du message. Tout acte de parole est, selon l'auteure, le résultat non seulement d'une allocution, mais également d'une interlocution. Pour mettre au clair ces deux notions, nous citons les définitions données par Teodora Cristea dans sa contribution « L'analyse conversationnelle » à la revue *Dialogos* dans son 8ème numéro en 2003 :

> *« […] le chemin parcouru par la science du langage qui s'achemine de cette manière vers la constitution de nouvelles disciplines fondées sur le concept d'interlocution, un échange de mots qui implique l'existence d'un destinataire physique distinct du locuteur. Pour qu'il y ait communication, il faut que le destinataire du message devienne allocutaire, c'est-à-dire un participant à l'échange verbal capable de modifier à son tour, par son dire, les actions du locuteur* » (2003 : 138)

La conversation consiste donc en une activité qui engage les interactants dans une relation de complémentarité où chacun agit en fonction des autres et suivant les attentes des autres. L'analyse conversationnelle vise dès lors à décrire cette relation interlocutive qui se réalise pendant les échanges verbaux. Cette description ne peut être faite sans la prise en

compte d'un autre élément aussi important qui est l'enchainement des tours de parole, d'où survient la nécessité de tenir compte de l'oral qui est un de nos buts dans la classe.

2.4.2. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte des données orales

La conversation, qui se définit comme l'engagement des interlocuteurs dans une action conjointe, se passe oralement. C'est la parole échangée qui forme la spécificité des données conversationnelles. L'analyse conversationnelle tient compte de l'enchainement des tours de parole. C'est à travers les particularités de l'oral que les spécialistes peuvent dégager les différentes étapes de l'organisation de la conversation. On étudie alors les marqueurs discursifs, les connecteurs pragmatiques et conversationnels, les marqueurs de structuration de la conversation, etc. qui sont produits pendant les échanges à l'oral : on a besoin de recourir à l'écrit pour les fixer et entamer ainsi l'analyse. Mondada (1995 : 2) parle d'une mise en valeur de l'oral au détriment de l'écrit et de la nécessité de restituer la relation oral/écrit en faveur d'une analyse conversationnelle.

> *« Bien que depuis Saussure la linguistique revendique la langue orale comme matériau privilégié, les analyses effectuées sur la base de phrases fabriquées par le linguiste ou d'énoncés transcrits de façon simplifiée ont opéré une réduction de ces données à l'écrit et à ses normes. Si ceci est en quelque sorte inévitable - puisque l'analyse des données conversationnelles recourt elle aussi à leur transcription2, et puisque, de façon plus générale, une rationalité écrite semble être une condition nécessaire pour qu'il y ait une science du langage (Auroux, 1994) - il importe de situer les relations et les spécificités de l'oralité et de l'écriture, pour de ne pas réduire les premières aux secondes* (cf. Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987) ».

En analyse conversationnelle, l'oral doit donc être fixé par l'écrit à travers la transcription, comme l'écrit a besoin des données conversationnelles qui ne peuvent qu'être orales. Ces dernières sont manifestées par une alternance des tours de parole qui sont régis par des règles implicites que respectent les interactants. Kerbrat-Orecchioni s'intéresse dans ses travaux de recherches aux différentes particularités de l'oral qui, selon elle, donnent des moyens pour dégager la « partition invisible » de toute « interaction conversationnelle » en décrivant sa dynamique interactionnelle.

2.4.3. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte du contexte

L'analyse conversationnelle se fixe comme objectif de décrire et d'interpréter, à travers une alternance des tours de parole, la réciprocité manifestée par une formulation conjointe de discours. Elle vise surtout à ce que ces échanges de la parole soient captés dans leur contexte de réalisation. Les données conversationnelles sont d'une nature contextuelle, du fait que cette dernière joue un rôle important dans la détermination du fonctionnement

des tours de parole ainsi que sur le système organisationnel de la conversation. Mondada (1995 : 3) évoque le défi que rencontre chaque locuteur pendant l'interaction ; il « *n'est pas simplement celui de produire des phrases bien formées, mais plutôt celui de construire des énoncés adéquats au contexte et ajustés à ses interlocuteurs* » d'où l'importance d'une analyse conversationnelle qui tienne compte de l'indexicalité de la parole, non pour la « réparer » de façon normative, mais pour décrire son « *accomplissement dans sa variété organisationnelle* ».

Violaine Bigot (2002 : 18) montre l'importance de la notion de contexte dans cette perspective. L'auteure affirme que

> « *La question des éléments du contexte pertinents pour l'analyse des interactions est aussi cruciale que complexe. Elle est cruciale parce que choisir de travailler sur des données de première main est lié au postulat qui veut que le langage n'existe que par l'usage que l'on en fait dans des situations particulières ; elle est complexe parce que le contexte ne connaît a priori de limites, ni d'un point de vue synchronique, ni d'un point de vue diachronique*. »

Bigot, prenant comme exemple une citation de Coulon (1986), montre le rôle joué par les éléments indexés au contexte des interactions verbales dans l'interprétation du sens des énoncés produits par les interlocuteurs. Elle précise que le sens même de ces éléments se trouve de plus en plus élargi suivant la complexité de la notion du contexte : on parle d'éléments indexicaux dans un premier temps pour se référer à des mots tels que « je » et « vous », ensuite on utilise la même appellation pour désigner des mots incomplets qui ne puisent leur sens qu'en relation avec leur situation de réalisation, puis on parle d'indexation pour désigner des mots qui sont complets cette fois-ci mais dont la signification provient seulement de facteurs contextuels.

De ce fait, le contexte apparait comme un élément important pour l'analyse conversationnelle parce qu'il permet de tirer convenablement la signification d'un message verbal produit par un locuteur. Il permet également de la situer dans de nouvelles voies qui mènent le chercheur vers plus de compréhension des comportements des différents participants dans l'interaction.

2.4.4. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte également du cotexte

Bigot trouve qu'il est important, dans le cadre d'analyse d'interactions verbales en face à face, de distinguer contexte et cotexte d'un énoncé. L'auteure s'oppose à toute distinction qui se fait à partir des caractères verbaux et non-verbaux des unités qui l'accompagnent. Elle affirme ainsi que si le contexte relève de son environnement physique, des éléments

de la situation de la communication dans laquelle il est produit, le cotexte relève de son environnement immédiat, des éléments verbaux et non verbaux qui l'accompagnent. Elle ajoute que

> « *dans le cas de l'analyse des interactions verbales, on peut distinguer le co-texte des autres éléments du con-texte par des oppositions conceptuelles du type : construit par les interactants vs donné ; interne vs externe. Entreront dans le co-texte tous les actes de communication produits par les interactants, quel que soit le canal ou le code utilisé. Le terme contexte désignant, lui, l'ensemble des éléments donnés de la situation de communication.* » (Bigot, 2002 : 19-20)

Dans ce passage, Bigot donne une autre précision pour distinguer co-texte et contexte. Elle choisit cotexte pour évoquer tous les actes de communications produits par les interactants - qu'ils soient verbaux ou non verbaux - et réserve le terme contexte pour tous les éléments extérieurs à la situation de la communication.

2.5. Pour une nouvelle conception de la communication verbale

Les apports de l'analyse conversationnelle semblent avoir un effet sur la redéfinition de la conception de la communication verbale. Il devient nécessaire d'abandonner le modèle télégraphique de la communication, essentiellement théorique et qu'on va définir ci-dessous, qualifié de linéaire, pour aller vers un modèle plus complexe qui prend en considération la situation de la communication, l'environnement immédiat des interactants ainsi qu'une approche modulaire. Il devient alors primordial de redéfinir la notion de compétence qui devrait dépasser la simple appropriation du savoir linguistique vers l'appropriation d'autres savoirs relatifs à l'ancrage situationnel et institutionnel de l'interaction. Ces éléments nous intéressent particulièrement dans la situation scolaire.

2.5.1. Une communication orchestrale

La conception dite télégraphique de la communication qui se passe entre deux personnes présentées comme une simple transmission du message d'un émetteur « actif » à un récepteur « passif » est à dépasser. Cette conception classique, qui date de la seconde guerre mondiale, trouve ses origines dans les travaux de Claude Shannon, ingénieur à la Bell Telephone Company, et dans les travaux de son collaborateur Warren Weaver. Leur modèle, qui est essentiellement théorique, porte sur l'optimisation des messages télégraphiques. Il repose sur cinq « petites boites » articulées entre elles à savoir : l'émetteur (celui qui envoie l'information), le récepteur (celui qui le reçoit), le message (l'information), le code (le signal), les bruits (obstacles et difficultés).

Shannon et Weaver considèrent la communication comme une simple transmission d'informations gênées par des obstacles et des difficultés « les bruits » :

> «*Cette conception linéaire et mécaniste, qui n'envisage que l'aspect verbal de la communication, ne tient compte ni d'autres modes de communication, ni de l'influence du contexte, ni du rôle actif de l'interlocuteur* » (Defays, 2003 : 87).

Defays (2003) partage ainsi l'idée de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 25) qui parle des déterminations qui *« s'exercent à sens unique »*, d'une émission qui *« commande unilatéralement la réception ».*

Dès les années 50, une « nouvelle communication » voit le jour. Il s'agit ici d'un nouveau courant qui regroupe plusieurs anthropologues et psychiatres, dite école de Palo Alto. Pour ces chercheurs,

> « *la communication ne renvoie pas à une théorie de message (des processus d'encodage, de transmission et de décodage), mais à une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux. Celle-ci doit pouvoir prendre en compte tous les types d'interaction, qu'il s'agisse d'échange « verbaux » ordinaires, d'activités de jeu chez les loutres, de rites amoureux, de comportements pathologiques ou de relations diplomatiques internationales. Partant du principe que tout comportement se voit doté de signification et modifie les données de l'interaction, cette théorie édicte en axiome la très fameuse proposition on ne peut pas ne pas communiquer, qui par son aspect quelque peu provocateur permet de dépasser le logocentrisme philosophique selon lequel il n'y aurait pas de communication sans discours.* » (Vion, 1992 : 32)

Vion parle d'un « recentrage » à travers lequel des comportements non-verbaux sont à prendre en considération pendant la communication au même niveau que le comportement verbal. Ce dernier ne se présente pas comme un tout, mais comme un aspect parmi d'autres qui composent le comportement communicatif. Les auteurs de « la nouvelle communication » voient ainsi qu'on ignore les caractéristiques et les composants des messages et qu'on ignore encore les processus qui résident leur fabrication que ce soit en compréhension ou en production. Ils affirment que dans cette nouvelle conception, *« il n'y a donc plus successivité d'actions relativement autonomes mais interaction ou actions conjointement construites »* (R. Vion, 1992 : 33), le processus de la communication dépasse le simple va-et-vient prôné par le modèle télégraphique et mettent le point sur l'élaboration commune du message par les interactants. Ils parlent même de la capacité de ces derniers à être des « hommes orchestres » qui activent simultanément plusieurs registres communicationnels.

Dans son ouvrage *La nouvelle communication*, Winkin (1984 : 7-8), donne une description précise de ce modèle dit « *orchestral*» de la communication et le distingue ainsi du modèle télégraphique :

> *« ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong – un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. -, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence... En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre. Mais, dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre*. »

Dans son interprétation de cette citation, Vion donne deux interprétations du modèle orchestral. Il donne premièrement une interprétation « systémique » selon laquelle les activités humaines sont régissent par un système composé de plusieurs règles qui sont à découvrir. Il parle dans un deuxième temps d'une interprétation « ethnométhodogiste » mettant en valeur la formulation conjointe de discours.

2.5.2. Une approche modulaire de la communication

« On ne peut pas ne pas communiquer », c'est la proposition défendue par les auteurs du « collège invisible ». Ils présentent la communication comme un processus pluriel où plusieurs interactants utilisent simultanément différents registres communicatifs. Birdhwistel parle d'*« un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.»* (cité par Winkin, 1984 : 24). Il ajoute que la communication se présente,

> « *comme un système (un processus) dans lequel les interlocuteurs s'engagent. […] La communication en tant que système ne doit pas être conçue sur le modèle élémentaire de l'action et de la réaction, si complexe soit son énoncé. En tant que système, on doit la saisir au niveau d'un échange.* » (*id*. : 104)

De l'autre côté, Watzlawick et ses collaborateurs montrent que les liens qui unissent les éléments qui composent ce système sont étroits et que la modification de l'un de ces éléments entrainera la modification de tous les autres ainsi que la modification du système lui-même (cité par Jean Lohisse, 2009 : 22). Jean Lohisse ajoute que

> *« toute communication nécessite la prise en compte du contexte ; sans contexte, il n'y a pas de sens et les contextes n'ont eux-mêmes de sens que parce qu'ils s'insèrent eux-mêmes dans une classification de contextes, formant de nouveaux contextes. »* (*id*.).

A travers ces définitions, la communication apparait comme complexe et ne peut être limitée à une simple présentation linéaire, unilatérale. Elle tire cette complexité d'une réalité aussi complexe, du contexte dans lequel elle est produite. Vion (1992 : 32) parle

des significations construites et qui ne sont interprétables qu'*« en fonction de l'effet contextuel joué par les autres niveaux »* à savoir le niveau para-verbal (intonation, rythme, etc.) et le niveau non verbal (proxémique, postures, etc.). Une personne A, par exemple, qui communique avec une personne B n'emploie pas uniquement le langage verbal, cette forme consciente, il emploie simultanément d'autres modalités qui sont les langages para-verbaux et non-verbaux ou ce qu'on appelle les formes inconscientes. Pour comprendre et interpréter le message, la personne B doit prendre en considération toutes ces formes à la fois. Le message verbal ne peut donc être dissocié de ses environnements immédiat (cotexte) et situationnel (contexte).

2.5.3. La compétence communicative : le résultat d'un ancrage situationnel

Parler de la compétence communicative est le résultat de cet ancrage situationnel de la communication. Cette dernière est complexe et exige des participants la maitrise d'une compétence aussi complexe que la « compétence linguistique » :

> *« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaitre la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »* (Hymes, 1984 : 34).

Hymes (*id.* : 60) ajoute que

> « *il y a des règles d'usage, sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles. Tous comme des règles de syntaxes peuvent conditionner des aspects de la phonologie, et tout comme des règles sémantiques contrôlent peut-être certains aspects de la syntaxe, ainsi les règles des actes de parole interviennent également comme facteur de contrôle pour la forme linguistique dans son ensemble.* »

Ainsi, selon Hymes, la compétence communicative relève certes de la maitrise des règles linguistiques permettant de générer des énoncés. Mais elle relève plus encore de la maitrise de règles d'usage et de normes d'emploi. Sophie Moirand (1990 : 15) parle d'une compétence qui

> *« relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu ».*

Plusieurs tentatives de classification des composantes de cette compétence sont faites par plusieurs auteurs, qui dans leurs variétés, basculent toutes vers la même tendance, à savoir la priorité accordée à l'ancrage situationnel et socio-culturel. On peut prendre par exemple, la classification faite par Moirand (*id.* : 20) qui se base, essentiellement, sur quatre composantes à savoir :

> « - *Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.*
> *- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.*
> *- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.*
> *- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* ».

Dans plusieurs de ses travaux et de ses publications, Kerbrat-Orecchioni confirme la nature complexe de la compétence communicative et insiste sur l'importance des savoirs socio-culturels comme élément primordial de sa construction. Elle parle d'*« un dispositif complexe, où les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels sont inextricablement mêlés »* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 31). Cette même auteure (1986), dans une tentative de donner une synthèse à toutes les classifications de cette compétence par les différents autres auteurs, distingue, elle aussi, quatre composantes, différentes de celles de Moirand, qui sont : la composante linguistique, la composante encyclopédique, la composante logique et la composante réthorico-pragmatique. Ce qu'elle apporte de nouveau dans cette classification, c'est la présentation d'une « archi-compétence » qui semble dépasser la compétence communicative.

Kerbrat-Orecchioni évoque ainsi la notion de « compétence conversationnelle » pour parler *« d'un sujet capable d'adapter son comportement discursif aux données situationnelles, et sa propre compétence à celle de son (ou de ses) partenaire(s) d'interaction.* » (1986 : 12). Elle signale que, face à l'hétérogénéité des compétences des sujets parlants et face aux contraintes de la situation d'interaction, ces derniers doivent mener plusieurs opérations à la fois qui se relèvent de la « coordination », de l'« harmonisation » et de la « synchronisation » de leurs comportements respectifs. Elle parle alors d'une co-construction ou d'une formulation conjointe du discours qui ne peut se réaliser qu'*« au terme d'une infinité de micro-« négociation » »* (*id.* :14*).* Avoir une « compétence conversationnelle », c'est ainsi

> « *être capable d'engager et de poursuivre un discours, une conversation dans une situation donnée, dans un jeu de pouvoirs donnés ou... à conquérir* (J.-Cl. Chevalier, « Pré-face » à Bachmann *et al.,* 1981 : 6), *capable donc de produire des énoncés adaptés à la situation communicative, et au discours de l'autre*. »

Ces adaptations forment les manifestations de ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « *négociations conversationnelles* ». Ces dernières obligent les interactants à dépasser leurs différences et leurs désaccords dans le but de faire réussir leurs échanges : nous en trouverons plusieurs dans notre corpus. Pour cette même auteure, l'interaction est plus qu'une simple situation d'échange. Elle est une situation de déséquilibre, dès le départ, qui se caractérise par plusieurs contraintes. Les sujets parlants n'ont pas les mêmes compétences, alors chacun se trouve obligé d'actualiser son « *archi-compétence* » pour rendre l'équilibre à la situation d'interaction. Dans cette optique, la « compétence conversationnelle »,

> « *est à considérer comme un système de contraintes aussi bien que comme un réservoir de ressources communicatives : elle nous oblige à nous comporter « comme il faut » (comme un vendeur ou un client, un professeur ou un élève), mais en même temps elle nous dit comment faire pour satisfaire aux attentes normatives en vigueur dans la situation et la société concernées.* » (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004 : 46)

Kerbrat-Orecchion substitue alors la notion de « compétence conversationnelle » à la « compétence de communication » pour mettre une valeur une situation d'interaction aussi complexe que la communication elle-même.

2.5.4 La négociation conversationnelle selon Kerbrat-Orecchioni : une négociation multiforme

Kerbrat-Orecchioni emploie la notion de « négociation conversationnelle » pour présenter

> *« tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend »* (2004 : 7).

Selon l'auteure, la « négociation conversationnelle » est la manifestation inévitable d'un « désaccord » surgissant lors de l'interaction. Elle ajoute que pour assurer la réussite de cette dernière, les sujets parlants doivent s'adapter et ajuster leurs comportements mutuels :

> *« En effet, le discours-en-interaction a pour principale caractéristique d'être construit collectivement, ce qui implique que les participants à l'interaction doivent s'accorder sur les règles du jeu de langage dans lequel ils se trouvent conjointement engagés. Or si le plus souvent ces accords s'établissent spontanément, il arrive aussi que surgissent des désaccords entre les participants sur tel ou tel aspect du fonctionnement de l'échange. Dans de tels cas les participants, S'ils désirent que l'interaction se poursuive sur un mode relativement harmonieux, devront recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber le désaccord : ce sont ces mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que l'on a coutume d'appeler « négociations conversationnelles »*. (id.)

Kerbrat-Orecchioni suppose, pour parler de « négociation conversationnelle », la présence de certains éléments à savoir : deux négociateurs ou plus, un objet à négocier, un désaccord qui forme l'état initial donnant à la négociation, des procédures d'ajustements mutuels et enfin un état final qui forme l'issue de la négociation. Elle ajoute que l'acceptation « sur-le-champ » de la contre-proposition de l'autre, malgré qu'elle puisse être considérée comme « ajustement des comportements mutuels », ne peut pas représenter une négociation. Cette dernière démarre, ajoute l'auteure, au moment où il y a « cristallisation » du désaccord, c'est-à-dire, au moment où le premier sujet parlant insiste sur sa proposition.

Le concept de « *négociation* » apparait, pour la première fois dans les publications de Kerbrat-Orecchioni, dans son article « « Nouvelle communication et analyse conversationnelle » » paru en 1986 dans la revue *Langue française*. L'auteure (1986 : 14) y distingue le dialogue conçu à travers la métaphore du télégraphe comme *« un discours produit successivement et alternativement par L_1 et L_2 »* et le dialogue conçu à travers la métaphore de l'orchestre comme l'échange d'un texte dans sa totalité,

> « *construit en commun par les différents interactants, au terme d'une infinité de micro- « négociations », explicites ou implicites, et portant sur tous les constituants de l'interaction (sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » et les « places », etc*.) » (*id*.)

Par « *micro-négociations* », Kerbrat-Orecchioni désigne une « négociation conversationnelle » multiforme visant à « résorber le désaccord » qui semble prendre plusieurs formes ou plutôt toucher plusieurs plans de l'interaction. De ce fait, il y aurait trois négociations essentielles qui caractérisent les échanges entre les interactants, autrement dit trois désaccords essentiels qui peuvent intervenir et qui demandent être rétablis à savoir : un désaccord se focalisant au niveau de l'organisation de l'interaction qui porte sur la répartition de la parole et le système d'alternance des tours. Un désaccord qui peut intervenir au niveau du contenu, pendant la progression thématique du discours. Un désaccord qui peut toucher leurs rapports de place et leurs relations interpersonnelles. C'est ce que confirme Kerbrat-Orecchioni (2004 : 8) dans cet extrait :

> « *Les négociations conversationnelles en revanche peuvent se rencontrer dans toutes sortes de contextes, même les plus familiers ; elles peuvent surgir de façon « locale » en tout moment du déroulement de l'échange ; et si elle peuvent porter sur des objets externes (lorsqu'il s'agit par exemple de choisir un film, un restaurant, un lieu de promenade, ou de procéder à quelque autre prise de décision collective), elles peuvent aussi concerner les ingrédients qui composent la matière même de la conversation, et qui tous sont à quelque titre « négociables » : le « script » général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés*

> *échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc* ».

D'après ce développement des idées et d'après les précisions données par Kerbrat-Orecchioni, l'interaction apparait plus qu'un simple échange simultané et alternatif, elle est une formulation conjointe, comme une entraide entre les interactants en vue de résorber tout désaccord qui peut résulter de l'hétérogénéité des compétences, idées, relations, etc. Roulet *et al.* (1985), linguistes de l'école de Genève, parlent de *« la conception du discours comme négociation entre les interlocuteurs »* (1985 : 9). Moeschler (1985 : 176) affirme que celle-ci

> *« ne permet pas simplement d'aboutir à un accord, elle sanctionne également les réajustements dialogaux constants et nécessaires à la poursuite et à la clôture de l'échange ».*

Dans les sections suivantes, nous décrivons avec plus de détail les différentes négociations qui se réalisent sur les différents plans de l'interaction. Nous estimons ainsi qu'elles touchent l'organisation de l'interaction, son contenu ainsi que les relations interpersonnelles entre les interactants. Apprendre à les développer est un vrai enjeu de la classe de langue.

2.5.5. Communiquer c'est négocier l'organisation de l'interaction

Plusieurs éléments sont au centre de la négociation entre les interactants en vue d'assurer l'organisation des échanges ainsi que de garantir leur réussite. Ils ont tout d'abord à négocier la langue de communication. Ils ont ensuite à négocier les tours de parole qui, à un niveau plus abstrait, apparaissent comme une négociation complexe qui regroupe des unités emboitées les unes dans les autres.

2.5.5.1. Négocier la langue à communiquer

Les interactants ont dans un premier temps à négocier la langue ou les langues de communication. Dans les situations caractérisées de bilingues ou de plurilingues, les interactants se trouvent, comme l'affirme Kerbrat-Orecchioni (2005), devant trois solutions ou trois possibilités : ils conservent la langue de prédilection, ils se mettent d'accord pour employer la langue de l'un d'entre eux, ou ils utilisent l'alternance codique. La langue se présente donc comme le premier élément sujet de négociations entre les locuteurs. Le « *contact des langues* » permet d'élargir la zone des négociations et amènent les participants à « bricoler » des significations afin de faire réussir leur interaction.

2.5.5.2. Négocier les tours de parole

Les interactants ont ensuite à se mettre d'accord sur qui utilisera cette langue et quand. Ils négocient, d'une façon implicite ou explicite, qui prendra la parole et à quel moment. L'interaction est considérée dans un premier lieu comme une succession de tours de parole. Ces derniers n'auront lieu qu'à travers un travail interactif, comme le signale Bange (1992a : 32) :

> *« Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, mais une unité interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant »*.

Cette interactivité entre les tours de parole correspond à ce que Schegloff (1976) appelle « paires adjacentes » ou ce qu'appellent d'autres auteurs « places transitionnelles » (Cité par Vion, 1992 : 144). Bange ajoute ainsi que le tour de parole,

> « *est plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle que : un locuteur peut parler de manière à permettre la complétude possible […] et à permettre aux autres d'utiliser les lieux de transition pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influer sur la direction de la conversation, etc. c'est-à-dire que le tour de parole en tant qu'unité est déterminé interactivement.* » (*id.* : 37)

Bange met en valeur l'importance de l'interactivité dans la détermination des tours de parole. Aussi, il met en valeur l'importance de l'« activité de coordination » dans leur accomplissement. Il préfère parler surtout de « négociation » pour décrire cette activité qui se passe entre les partenaires :

> « *Négocier c'est se mettre d'accord sur la façon dont une activité sera accomplie et sur sa signification. Cet accord est réalisé à travers une séquence d'étapes où les partenaires interviennent :*
> *1) l'un pour proposer*
> *2) un second pour accepter ou refuser la proposition*
> *3) dans le cas d'acceptation, le premier pour ratifier celle-ci*
> *Cette négociation est en général automatique et tacite. Mais elle peut être thématisée. Toute activité qui doit être coordonnée doit donc être en ce sens négociée*. » (*id.* : 29)

Les négociations, qui se passent entre les interactants et qui dérivent de l'activité coopérative par l'alternance des tours, ne peuvent pas être sans « ratés » ou ce que Kerbrat-Orecchioni (1990) appelle les « non-respects » des règles de l'alternance. L'auteure parle de trois cas de ratés : là où il y a un « gap », c'est-à-dire, là où personne ne prend la parole. Elle parle de « chevauchement », c'est-à-dire, là ou plusieurs personnes prennent la parole en même temps. Elle parle aussi de l'« intrusion » qui peut être définie comme un « vol de tour ».

2.5.5.3. Une négociation qui porte plus sur des structures que des mécanismes

Les différents travaux qui s'attardent, à travers leurs analyses, pour présenter l'interaction comme une succession des tours de parole semblent être « fonctionnalistes » dans la mesure où *« (ils) portent attention à des mécanismes plutôt que des structures »* (Vion, 1992 : 144). De ce fait, les négociations qui perdurent tout au long de l'interaction semblent toucher plus que les mécanismes de l'interaction, elles caractérisent essentiellement les structures de l'interaction. L'école de Genève, représentée par les travaux de Roulet et ses collègues, est pionnière dans ce domaine. Les représentants de cette école considèrent eux aussi la conversation comme une négociation et cherchent à dégager sa structure globale. Ils supposent que toute conversation est structurée selon un modèle hiérarchique mettant en valeurs plusieurs unités de rang ou ce qu'on appelle « constituants ». Ces derniers établissent des relations suivant le « *principe de composition hiérarchique* », selon lequel tout constituant de rang est composé de constituants de rang n-1. Kerbrat-Orecchioni (1990) parle d'unités emboitées les unes dans les autres. Le modèle proposé par l'école de Genève est décrit comme *« (portant) plus particulièrement son attention à des niveaux plus nettement restreints que sont l'échange, l'intervention et l'acte de langage »* (Vion, *op. cit.*).

Kerbrat-Orecchioni (1990) propose un modèle plus large qui prend en compte d'autres unités plus grandes que l'échange considéré comme une « petite » unité. Les unités qui assurent l'organisation de l'interaction sont, selon l'auteure, au nombre de cinq :

- *l'interaction :* elle est présentée comme une unité de premier rang. Sa délimitation est relative selon plusieurs auteurs à plusieurs critères à savoir la présence ou de l'absence des interlocuteurs (le schéma participationnel), le cadre spatio-temporel, les thèmes abordés et les séquences démarcatives encadrant l'interaction.
- *la séquence :* elle est l'unité intermédiaire et *« peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique »* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218). C'est tantôt le critère sémantique (un seul thème) qui guidera la délimitation de la séquence, tantôt c'est le critère pragmatique (un seul but) qui le permet. Découper une interaction en séquence est une opération caractérisée de difficile et de « floue ». Généralement, nous admettons la présence de trois séquences essentielles dans toute interaction qui sont : la séquence d'ouverture, la séquence centrale ou le corps de l'interaction et la séquence de clôture.

- *l'échange :* C'est la plus petite unité dialogale. Généralement, il se compose d'au moins deux interventions. Dans ce cas, on parle de paire adjacente dont la première intervention est l'« initiative » et la deuxième la « réactive ». De plus de ce type d'échange, nous distinguons trois autres qui sont : l'échange tronqué comportant une seule intervention, l'échange ternaire composé de trois interventions décrites par la formule (initiation-réponse-évaluation) et l'échange étendu qui comme le montre son nom s'étale à plus de trois interventions.

- *l'intervention :* elle est la plus grande unité monologale. Elle est produite par un seul locuteur et se caractérise par être soit initiative ou réactive, soit initiative et réactive en même temps. C'est à distinguer du tour de parole qui peut être composé parfois de deux interventions.

- *l'acte de langage :* il est la plus petite unité monologale et la plus petite unité dans ce modèle hiérarchique. Acte de langage, acte de parole ou acte de discours, forment différentes appellations pour cette *« unité minimale de la grammaire conversationnelle »* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 230). Selon Maingueneau (1996 : 10), l'acte de langage est

> *« la plus petite unité réalisant par le langage une action (ordre, requête, assertion, promesse…) destinée à modifier la situation des interlocuteurs. Le co-énonciateur ne peut l'interpréter que s'il reconnait le caractère intentionnel de l'énonciateur »*.

Le mot tire ses origines des travaux du philosophe anglais Austin (1970) qui cherche à démontrer que « dire, c'est faire », c'est-à-dire, que lorsqu'une personne parle, elle ne produit pas seulement un énoncé conforme aux règles de la grammaire, mais qu'elle réagit face à une situation quelconque en vue de la modifier suivant son intention.

2.5.6. Communiquer c'est négocier le contenu de l'interaction

Lorsque nous évoquons la négociation du contenu de l'interaction, nous nous référons à ce que Kerbrat-Orecchioni (2005) appelle « *la mise en mots* » et « *la gestion des désaccords sur les mots* ». L'auteure présente l'interaction comme le lieu de la co-construction de sens. Cela se croise en quelque sorte avec les travaux réalisés par des auteurs anglo-saxons portant sur les négociations de sens « négociation of meaning ». C'est le cas de Pica (1994), cité par Viorica Nicolaev (2010 : 2), qui met en valeur l'importance des négociations dans la modification de la réalisation de l'interaction, dans le développement de la compétence en compréhension et en production chez les apprenants d'une langue cible :

> *"…negotiation, as a particular way of modifying interaction, can accomplish a great deal for SLA. It can help make input comprehensible to learners, help them modify their own output, and provide opportunities for them to access L2 form and meaning*"
>
> (Trad…la négociation, en tant que moyen particulier de modification de l'interaction, peut accomplir beaucoup de choses pour le SLA. Cela peut aider à rendre les données compréhensibles pour les apprenants, les aider à modifier leurs propres résultats et leur donner la possibilité d'accéder à la forme et au sens de la L2)

Viorica Nicolaev (2010 : 2) montre que les négociations, qui contribuent à la modification de l'interaction, se matérialisent par *« une demande de répétition, une demande de clarification, une vérification de compréhension ou de reformulation du matériau langagier (input) »*. Ces moments de négociations correspondent à ce que De Pietro, Matthey et Py (1989) appellent dans la classe des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Ces situations surgissent lorsque l'apprenant se trouve face à des contraintes de compréhension ou de production. Elles

> « *articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaine de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable.* » (Py, 1990 : 13)

Ces mouvements d'autostructuration et d'hétérostructuration présentent la SPA comme une situation de formulation conjointe afin de résoudre tout problème d'intercompréhension. Ils se caractérisent au cours de l'interaction par : une demande de correction / correction, une demande de reformulation / reformulation, demande de répétition / répétition, demande de traduction / traduction, etc. Leur analyse est particulièrement féconde en situation collaborative.

2.5.7. Communiquer c'est négocier les relations et les identités

Les négociations, qui se passent entre les interactants, semblent dépasser les cadres de l'organisation et du contenu de l'interaction. Elles touchent essentiellement leurs relations. L'interaction se présente comme *« un lieu de découverte mutuelle où se dévoilent, s'affirment, se masquent les identités* » (Violaine Bigot, 2002 : 6). D'après cette dernière, des enjeux internes définissent des rapports de place complexes déterminant la construction d'une relation interpersonnelle entre les différents interactants.

Dans le but de décrire la relation qui se construit entre les différents participants par le biais de l'échange verbal, des travaux en pragmatique et en linguistique interactionnelle sont menés. On peut citer l'étude des procédés de figuration et des concepts de face de

Goffman (1973), l'étude de politesse et d'acte menaçant pour la face de Brown et Levinson (1987) présentée dans leur modèle. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992), la construction de la relation interpersonnelle se construit de manière étroitement liée sur trois axes : horizontal, vertical et conflictuel *vs* consensuel, clairement visibles dans les classes.

L'étude menée sur l'axe horizontal constitue un prolongement du modèle de Brown et Levinson (1987). Elle est relative au respect et à la valorisation de l'image de soi et d'autrui : la face. Kerbrat-Orecchioni montre que les notions de politesse constituent un ensemble de procédés que le locuteur utilise pour valoriser son partenaire d'interaction ou aussi le mettre à distance. L'axe vertical d'étude s'appuie essentiellement sur les notions de statuts, de rôles interactionnels et de taxème. L'axe conflictuel *vs* consensuel met en valeur deux notions en complémentarité à savoir : la coopération et le conflit. La dominance de l'une d'entre elles détermine la nature de l'interaction.

2.5.7.1. La négociation de la distance

Kerbrat-Orecchioni (1992) évoque aussi l'élément distance/proximité pour décrire la relation qui marque les échanges verbaux des interactants. Ces derniers négocient la distance qui les sépare en vue d'améliorer leur intercompréhension et aussi afin d'éviter tout malentendu qui peut influer sur le déroulement de l'interaction. Ainsi pour Violaine Bigot (2002 : 113)

> « *Un locuteur X et un locuteur Y perçoivent la distance qui les sépare en fonction de la représentation qu'ils ont l'un et l'autre de l'étendue des connaissances du monde qu'ils partagent et en fonction de la connaissance qu'ils ont de leurs histoires respectives. La plus ou moins grande proximité de X et de Y se manifeste par l'étendue des implicites sur lesquels ils pourront compter pour communiquer sans risquer de freiner l'intercompréhension.* »

Selon l'auteure, la distance varie en fonction des « sujets traités » et varie d'« une rencontre à l'autre, voire d'un moment à l'autre ». Elle est ainsi plus ou moins grande suivant la connaissance mutuelle des participants, leurs liens socio-affectifs et le degré de familiarité de la situation communicative.

2.5.7.2. La négociation du pouvoir

Kerbrat-Orecchioni (2002) parle aussi de négociations permanentes, de rapports de place qui marquent les comportements des interactants. Ces négociations dépendent de plusieurs facteurs qui sont : l'âge et le sexe des participants, leurs statuts, leurs rôles interactionnels, leurs compétences, etc.

> *« Ce sont un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, que j'appellerai des "placèmes", ou plus noblement, des "taxèmes" lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places (ou selon Flahault, des "insignes"), et des donneurs de places (qu'ils "allouent" au cours du développement de l'échange).»* (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 75)

Ces taxèmes, comme l'évoque l'auteure, sont des marqueurs de position « haute » ou « basse », d'un rapport de place « dominant » ou « dominé ». Ils ont pour rôles de redonner l'équilibrage à une situation qualifiée de dissymétrique ou de renforcer encore plus les inégalités, comme ils ont pour rôle de maintenir l'équilibrage dans une situation qualifiée d'égalitaire entre les participants ou même de faire face aux inégalités qui surgissent à tout moment de l'interaction.

2.5.7.3. La négociation des faces

A travers ce qu'elle appelle « le ménagement des faces », Kerbrat-Orecchioni (2002) insiste sur l'importance de la « politesse » sur la construction de la relation interpersonnelle entre les participants. Elle affirme :

> *« il est évident que la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonnelle, qu'il s'agit de réguler.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 159).

Violaine Bigot (2002 : 106) parle de l'importance d'une construction de la relation interpersonnelle qui ne doit pas se baser que sur des négociations de distance et de pouvoir entre les interactants, mais affirme que ces dernières doivent être tissées pars des négociations des faces, par l'utilisation des formules d'adresse :

> « *En choisissant tel ou tel terme d'adresse, telle ou telle formule de politesse, les participants n'agissent pas simplement conformément à la perception qu'ils ont des trois variables mentionnées ci-dessus, ils se font savoir mutuellement comment ils définissent leur rapport de place, comment ils perçoivent la distance sociale qui les sépare et ils s'appuient sur ces comportements pour redéfinir, tout au long de l'interaction, cette relation en constante recherche d'équilibre.* »

A ce niveau, les interactants utilisent des stratégies de politesse *« pour valoriser l'autre, ou du moins ne pas trop le dévaloriser. »* (Kerbrat-Orrechioni, 1992 : 242). Ils emploient les stratégies communicatives adéquates pour assurer le maintien et le développement de la relation interpersonnelle nécessaires à la réussite de l'interaction. Pour ce faire, ils ont recours à plusieurs procédés langagiers importants, que ce soit par la formulation d'actes non-menaçants ou ce que Kerbrat-Orrechioni appelle FFAs (Face Flattering Acts), par l'emploi des intensifieurs qui renforcent le caractère poli des FFAs ou par l'emploi d'adoucisseurs qui visent à adoucir les actes menaçants ou ce que Brown et Levinson

appellent FTAS (Face Threatening Acts). Nous en verrons des exemples dans notre corpus.

2.5.7.4. La négociation des identités et l'éthos communicatif

Les négociations, menées sur plusieurs niveaux par les participants à une interaction, semblent toucher même leurs identités. Selon Bigot (2002 : 6), *« L'interaction est un lieu de découverte mutuelle où se dévoilent, s'affirment, se masquent les identités »*. Ces dernières sont définies par Kerbrat-Orecchioni (2005) comme des « constructions interactives » qui ne se forment qu'à travers les échanges avec autrui. Elles se trouvent enrichies ou appauvries selon les savoirs et les représentations développés tout au long de l'interaction. A ce stade et en parallèle, Kerbrat-Orecchioni (2002) parle du développement d'un *éthos communicatif*. Il s'agit du « profil communicatif », du « style interactionnel préféré » du groupe et de chaque participant, du fait que *« d'une part, l'éthos individuel s'ancre dans l'éthos collectif (…), et inversement, l'éthos collectif n'est appréhendable qu'au travers des comportements individuels dans lesquels vient s'incarner »* (Kerbrat-Orecchioni, 2002 :43).

Si l'auteure distingue trois niveaux de localisation de l'éthos, du plus « superficiel » au plus « profond », et corrélativement, du plus « micro » au plus « macro », elle distingue le troisième niveau des autres niveaux en le qualifiant de niveau où *« se localise véritablement l'éthos »* (*id.* : 48). Elle précise que dans ce niveau « macro », « profond », l'éthos se définit comme l'ensemble des caractéristiques et des valeurs autour desquelles une société est organisée. Ainsi pendant une interaction, nous distinguons *l'éthos collectif*, du groupe, qui se manifeste à travers les caractéristiques et les valeurs partagées par les participants et *l'éthos individuel* qui se manifeste par les caractéristiques et les valeurs propres à chacun d'eux et qui contribuent à la construction de l'éthos collectif.

2.6. La communication exolingue : lieu d'actualisation des négociations conversationnelles

La première tentative de définition de la communication exolingue revient à Porquier (1984) qui, selon lui, se présente comme *« celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants »* (Porquier, 1984 : 18). La définition donnée par Porquier a reçu la critique, par la suite, de ne pas rendre compte de l'aspect interactionnel entre natif et non natif. C'est au tour de

Alber et Py (1986)[20] de redéfinir la notion de « communication exolingue » en mettant en valeur les divergences des répertoires verbales des participants et en la distinguant ainsi de la « communication endolingue » où les divergences sont quasiment absentes.

> « *Par conversation exolingue (Porquier 1979 et 1984) nous désignerons très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Définie de cette manière, la conversation exolingue s'oppose à la conversation endolingue, dans laquelle les divergences entre ces répertoires sont nulles*. » (Alber et Py, 1985 : 33)

Nous définissons ainsi la communication exolingue comme une communication asymétrique qui met en situation d'interaction un natif favorisé par sa compétence linguistique et un non natif défavorisé par son insuffisance linguistique. C'est ce qu'explique Kerbrat-Orecchioni (1992 : 82), en montrant qu'

> *« en « situation de contact », le locuteur natif est contestablement favorisé par rapport au locuteur non natif : être contraint d'utiliser une langue que l'on maitrise moins bien que son partenaire. C'est être proprement handicapé, et infantilisé. »*

Vasseur (2000) parle d'une « *double asymétrie* » qui marque de plus les répertoires langagiers des participants, leurs statuts et leurs rôles. Elle affirme qu'*« en situation exolingue, la distribution inégale des compétences linguistiques peut s'ajouter à une distribution, inégale par ailleurs, des statuts et des rôles »* (*id.* : 55). La définition de la communication exolingue se trouve alors développée pour désigner toute situation d'interaction qui rassemble des participants qui n'ont pas la même compétence communicative ou qui, comme dans la classe, sont dans une situation d'inégalité et sur plusieurs niveaux. Ils se trouvent obligés, afin de maintenir l'interaction, de minimiser ce *gap*[21], ou asymétrie, en ajustant leurs comportements et en utilisant des « taxèmes » pour rendre l'équilibre à cette situation.

Un travail de négociation est donc indispensable entre les participants. Les négociations conversationnelles, qui se basent essentiellement sur les notions de « divergence », « asymétrie », « différence », semblent être l'élément clé de la communication exolingue. Afin de minimiser le *gap*, les participants doivent mener leurs négociations à des niveaux supérieurs.

[20] cf. Alber, J.L. et Py, B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Etudes de Linguistique Appliquée* 61, 78-90.
[21] Emprunt de l'anglais utilisé pour désigner le décalage et l'écart entre deux personnes ou deux choses.

2.7. La communication didactique : une « communication exolingue idéale »

Les interactions en classe de langue se présentent comme asymétriques à travers surtout les divergences qui marquent les acteurs de la classe à savoir : l'enseignant et les apprenants. Le *gap* entre eux est remarquable puisqu'il s'agit d'une situation ritualisée régie par des compétences linguistiques divergentes, par des statuts et des rôles distincts. Nous faisons allusion à une situation de classe où tout est imposé par l'enseignant plutôt que négocié entre les partenaires. L'enseignant, de par sa fonction de « meneur de jeu », dirige la circulation de la parole en distribuant les tours de parole et en sélectionnant dans une certaine mesure les locuteurs.

Ce type d'interaction est caractérisé surtout par la récurrence de la « séquence d'élicitation » appelée aussi « séquence IRE » (initiative – réplique - évaluation). Les échanges de type IRE sont largement déterminés par l'enseignant qui attribue les tours de parole, conduit les apprenants vers les bonnes réponses (qu'il connaît déjà) et évalue leurs productions langagières. L'apprenant quant à lui, doit réagir et satisfaire aux attentes de l'enseignant en faisant l'activité proposée et en répondant à la question.

3. Acquisition de la coaction : le partage

Dans cette section, nous voulons montrer l'importance de l'acquisition de la coaction plutôt que la simple interaction, l'importance d'un agir avec l'autre plutôt que d'un agir sur l'autre. Nous définissons tout d'abord les notions de « co-action » et « collaboration » et nous montrons la relation qui les lie. Nous montrons également que l'interaction est essentiellement de nature collaborative et qu'elle permet non pas seulement une simple réciprocité entre les apprenants d'une langue cible, mais surtout un partage qui aura un impact sur son acquisition.

3.1. Coaction / collaboration

Nous ne sommes pas ici en train de faire la distinction entre les deux notions, nous sommes plutôt en train de les définir en précisant la relation qui les lie. Pour ce faire, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur les définitions données par Emilie Perrichon (2008). L'auteure définit l'interaction comme une simple action réciproque qui se limite à la simple utilisation du langage, tandis qu'elle définit la coaction comme une action réciproque qui se passe au moyen du langage et aussi par le biais d'acte. Elle conclut que

l'interaction est un agir sur l'autre par l'échange d'information où chacun participe à la construction d'un espace dit « communicationnel », et ajoute que la coaction est un agir avec l'autre, un agir ensemble où chacun participe à la construction d'un espace dite « collaboratif ».

> « *Interagir c'est avoir une influence réciproque sur l'autre, c'est agir sur autrui au moyen du langage seulement. Lors d'une interaction, un sujet A va agir sur un sujet B, ce qui va créer un espace communicationnel, où la communication est le seul moyen d'échange. Co-agir c'est agir avec l'autre au moyen du langage mais aussi par le biais d'acte car nous pouvons très bien faire quelque chose sans mot dire. À ce titre, la co-action apparaît comme plus complexe que l'interaction, agir avec c'est construire avec l'autre un espace collaboratif d'élaboration conjointe de discours et d'acte*. » (*id. :* 72)

Coaction et collaboration apparaissent comme deux notions étroitement liées. Co-agir c'est réussir à transformer la simple interaction à une collaboration, à un construire en commun. Collaborer c'est arriver non seulement à agir sur l'autre, c'est arriver à agir avec l'autre dans un espace d'élaboration conjointe de discours. La représentation ci-dessous tracée par Emilie Perrichon (*id. :* 73) forme un modèle du discours dans une coaction. Pour nous, elle montre également la relation étroite entre coaction et collaboration :

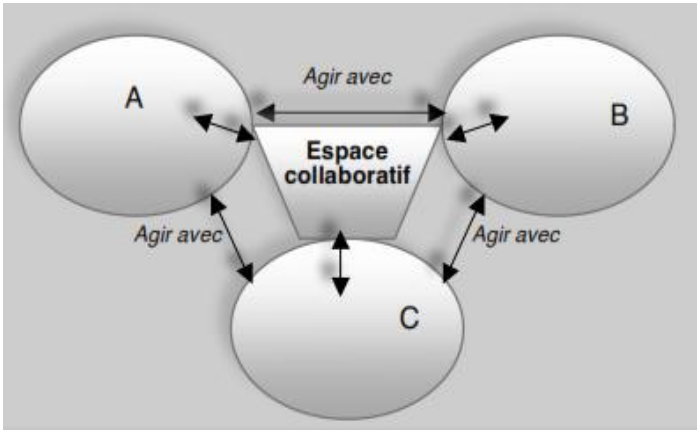


Figure 20 : La relation coaction/collaboration selon Perrichon (2008)

Cette relation entre coaction et collaboration décrite à travers les définitions données par Emilie Perrichon et les distinctions faites entre coaction et interaction, nous amènent à redéfinir cette dernière et la prendre dans un contexte plus large que celui de la réciprocité, à savoir le contexte du partage, une notion que nous avons développée précédemment et qui fera l'objet de nos prochaines sections.

3.2. On ne peut pas ne pas collaborer

Emilie Perrichon (2008) fait la distinction entre coaction et interaction en qualifiant la première de « plus complexe » que la deuxième. Elle la définit comme une notion qui

évoque, en plus de la réciprocité, *« la construction d'un savoir commun »*. L'auteure nous amène ainsi à lire une définition de la conversation donnée par Brassac (2000) qui selon lui, dépasse le simple échange réciproque à une action conjointe de discours :

> « *Nous étions partis de l'interaction sociale. La conversation en est pour nous le prototype. Son moteur, l'intercompréhension, est fondamentalement une coaction, une action conjointe. Cette co-action est un processus cognitif dont l'agent est la dyade. Pour cette raison et dans le dessein de s'extraire de la vision paradoxalement égologique de la « communication », nous proposons le terme de communication pour désigner ce mécanisme intersubjectif* ». (Brassac, 2000 cité par Perrichon, 2008 : 75)

Brassac confirme que, en plus la nature interactive de la conversation, elle est « collective » et collaborative. L'auteur revient sur la définition de la notion de « communication » qui, selon nous, n'a pas eu son sens complet. La notion de communication est, dans plusieurs travaux de recherche, définie en relativité avec la notion d'interaction. Cependant, les définitions développées dans plusieurs dictionnaires décrivent la « communication » comme une activité qui sert « mettre en commun ». Elle se traduit donc par la formulation conjointe de discours par les participants. La communication est depuis le début une action collaborative qui exige des participants de mettre en commun leurs savoirs, leurs représentations, leurs expériences, etc., dans notre cas par la parole.

Ce que nous remarquons, c'est que dans ces mêmes travaux de recherche, plusieurs des tentatives de définition de l'interaction dépassent les réciprocités sujet/sujet et sujet/environnement, par l'insistance sur sa nature collaborative à travers l'emploi des termes tels que « élaboration conjointe », « mettre en commun », « collaboration », « action mutuelle », etc. Nous évoquons dans ce qui suit quelques définitions données par Kerbrat-Orecchioni dans son article déjà cité « Nouvelle communication et analyse conversationnelle » (1986, 9-24) (nous soulignons) :

> « *le terme d'« interaction » désigne polysémiquement : d'abord,* ***l'action mutuelle*** *qu'exercent, au moyen de la double production d'un message sémiotique quelconque, les partenaires de l'échange,* »
>
> *« Les interactants doivent* ***se ratifier mutuellement,*** *c'est-à-dire s'admettre comme des interlocuteurs valables, et accepter le système de droits et de devoirs dans lequel se trouvent engagés tous ceux qui acceptent de « faire société ». Ils doivent assurer conjointement la gestion de l'interaction, et sont* ***coresponsables*** *de son déroulement : « le moindre dialogue (...) est littéralement porté par les deux partenaires qui ont nécessairement partie prenante à son déroulement, et acceptent d'être coresponsables de son succès ou de son échec » (F. Jacques, 1979, p. 336).* »

« *A partir de « bases », de savoirs, d'opinions plus ou moins divergentes, les interactants parviennent plus ou moins heureusement, grâce à leur « **collaborative work** » (Goffman), à **construire en commun un objet commun** : le discours échangé.* »

« *Pour que tout échange soit possible, il faut encore qu'y interviennent en permanence, et à tous les niveaux, certains phénomènes de **coordination**, **d'harmonisation,** de **synchronisation** des comportements respectifs des différents interactants 17, lesquels phénomènes concernent par exemple et entre autres*. »

« *...au lieu de concevoir le dialogue comme un discours produit successivement et alternativement par Lx et L2, c'est le texte échangé dans sa totalité que l'on doit considérer comme **construit en commun** par les différents interactants, au terme d'une infinité de micro- « négociations », explicites ou implicites, et portant sur tous les constituants de l'interaction (sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » et les « places », etc*.).

« *Tout échange est de nature fondamentalement contractuelle : polémiquer, c'est encore partager, c'est **(ad)mettre** en commun un certain nombre de valeurs, et de règles du jeu linguistique et conversationnel. Dès lors que l'on prend le parti du dialogue, **on ne peut pas ne pas coopérer.*** »

A travers ces différentes citations, Kerbrat-Orecchioni développe la notion d'interaction en la reliant à chaque fois à des termes décrivant sa nature collaborative. Dans la dernière citation relevée de Kerbrat-Orecchioni, nous remarquons l'emploi du mot « partage ». Un mot qui fera l'objet de notre analyse. Nous trouvons ce mot utilisé beaucoup dans des travaux anglo-saxons à travers l'emploi du mot « sharing ».

Clark and Brennan (1991 : 128) affirme que *" Communication, of course, is a collective activity of the first order."* (« La communication, bien sûr, est une activité collective de premier ordre. »). Il ajoute :

"*lt takes two people working together to play a duet, shake hands, play chess, waltz, teach, or make Iove. To succeed, the two of them have to coordinate both the content and process of what they are doing. Alan and Barbara, on the piano, must come to play the same Mozart duet. This is coordination of content. They must also synchronize their entrances and exits, coordinate how loudly to play forte and pianissimo, and otherwise adjust to each other's tempo and dynamics. This is coordination of process. They cannot even begin to coordinate on content without assuming a vast amount of shared information or common ground-that is, mutual knowledge, mutual beliefs, and mutual assumptions (Ciark & Carlson, 1982; Clark & Marshall, 1981; Lewis, 1969; Schelling. 1960). And to coordinate on process, they need to update their common ground moment by moment. All collective actions are built on common ground and its accumulation."* (*id. :* 127)

(Trad. Il faut deux personnes qui travaillent ensemble pour jouer un duo, se serrer la main, jouer aux échecs, valser, enseigner ou faire l'amour. Pour réussir, les deux doivent coordonner à la fois le contenu et le processus de ce qu'ils font. Alan et Barbara, au piano, doivent venir jouer le même duo de Mozart. C'est la coordination du contenu. Ils doivent également synchroniser leurs entrées et sorties, coordonner avec quelle force jouer forte et pianissimo, et autrement s'ajuster au tempo et à la dynamique de l'autre. C'est la coordination du processus. Ils ne peuvent même pas commencer à se coordonner sur le contenu sans supposer une grande quantité d'informations partagées ou d'un terrain commun, à savoir la connaissance mutuelle, les croyances mutuelles et les hypothèses

mutuelles (Clark et Marshall, 1982; 1960). Et pour coordonner le processus, ils doivent mettre à jour leur point de vue commun moment par moment. Toutes les actions collectives sont construites sur un terrain d'entente et son accumulation.)

Selon ces deux auteurs, la réussite de toute interaction est fondée sur la coordination du processus et du contenu par les interactants. Ils doivent se synchroniser, s'ajuster et partager surtout leurs informations, leurs connaissances, leurs croyances et leurs hypothèses, en établissant ainsi un terrain d'entente. L'interaction définit comme une activité d'origine collaborative se présente comme *"a coordinate synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem"* (Roshelle et Teasley, 1995 : 70). (Trad. : une activité synchrone coordonnée qui est le résultat d'une tentative continue de construire et de maintenir une conception partagée d'un problème).

L'emploi régulier des notions « sharing », « shar », « shared », dans la plupart des travaux de recherche des auteurs anglo-saxons, montre l'importance de cette notion dans l'établissement, le maintien et la réussite de toute interaction. C'est ce que montre également Shrum (2007 : 734) lorsqu'il définit la collaboration *"as producing results through the transfer and sharing of information, skills, and expertise"* (Trad. comme produire des résultats grâce au transfert et au partage d'informations, de compétences et d'expertise).

Le partage apparait comme l'élément clé de toute collaboration et de toute interaction. Dans ce qui suit, nous montrons l'importance de ce concept dans l'établissement d'une nouvelle théorie de l'acquisition.

3.3. Une cognition socialement partagée

Nous qualifions cette théorie de pensée de complémentaire aux théories citées précédemment, à savoir la cognition située et la cognition distribuée. Ces deux dernières mettent en valeur une intériorisation qui se passe dans l'environnement immédiat et dans le contexte social des interactants. Une intériorisation se produit à travers les interactions réciproques acteurs/acteurs et acteurs/contexte. La cognition partagée, comme le montre son appellation, ajoute à ce qu'apportent les deux précédentes l'élément *de partage*. Ce dernier forme un état plus développé de la réciprocité déjà évoquée, c'est-à-dire qu'on peut parler d'un partage acteur/acteurs et d'un partage acteur/contexte.

Plusieurs auteurs anglo-saxons (Roschelle, 1992 ; Teasley & Roschelle, 1993) ont observé des étudiants qui construisaient ce qu'ils appellent « joint problem space ». Ces

auteurs, définissent ce dernier comme une structure conceptuelle partagée développée au cours du travail collaboratif. La collaboration est, pour eux, l'élément-clé pour le développement cognitif de l'individu, parce que, comme le confirment Barron et Roschelle (2009 : 822) :

> "*If a collaboration is going well: (1) many students will be involved in the discussion as contributors and responders, (2) the contributions are coordinated rather than consisting of many independent, unrelated conversational turns; (3) students attend to one another and to their work in common as indicated by eye gaze and body position. These are good markers of mutual engagement and joint attention, important elements of collaborative work*."
>
> (Trad. Si une collaboration se déroule bien : (1) de nombreux étudiants seront impliqués dans la discussion en tant que contributeurs et répondeurs, (2) les contributions sont coordonnées plutôt que constituées de nombreux virages conversationnels indépendants et sans rapport; (3) les élèves s'entraident et travaillent en commun selon le regard et la position du corps. Ce sont de bons marqueurs d'engagement mutuel et d'attention conjointe, éléments importants du travail collaboratif.)

C'est dans l'engagement mutuel et la formulation conjointe que se développe notre cognition, tel est le point de vue de Barron, Roschelle et de plusieurs auteurs anglo-saxons. Ils défendent la conception d'une cognition partagée parce que, selon eux, les interactants ne s'améliorent qu'à travers le partage et la mise en commun de leurs expériences, de leurs représentations, de leurs buts ainsi que par le partage des artefacts qu'ils utilisent et le partage des institutions sociales dans lesquelles ils sont logés.

3.4. La ZVP : pour des ZPD orchestrales

Vygotski ([1934] 1997), lorsqu'il définit la zone proximale de développement, met en valeur deux notions primordiales à savoir : la médiation du maitre et la collaboration avec l'adulte. Le niveau de développement de l'enfant lorsqu'il résout un problème tout seul n'est le même lorsqu'il le résout en collaborant avec autrui, avec un adulte. Il affirme ainsi que,

> « *Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement* » (*id.* : 351)

Vygotski présente la collaboration comme le lieu favorable au développement intellectuel de l'enfant, le lieu qui lui permet d'être « plus fort » et « plus intelligent ». Pour l'auteur, la collaboration offre à l'enfant la possibilité d'être en contact avec un adulte, un expert, un médiateur entre lui et le savoir. La collaboration est limitée ainsi à un acte de médiation et de soutien d'aide. Si Vygotski parle de médiation, Bruner (1983), après lui, parle

d'étayage et les deux sont d'accord sur le rôle crucial de la collaboration verbale avec autrui dans le « décalage » du savoir-faire de l'enfant d'un niveau primaire à un niveau avancé. Bruner insiste, quant à lui, sur l'importance du rôle actif du médiateur qui doit ajuster le plus convenablement son étayage.

Ce que nous relevons des définitions données par ces deux auteurs à la collaboration, c'est une activité à sens unique où l'adulte est actif et fait tout, contrairement, à l'enfant qui est passif et qui attend toujours de l'aide de l'autre. Cela nous donne l'impression d'un enfant qui ne s'améliore jamais. Un enfant qui devient dans chaque ZPD un « consommateur » et ne peut jamais être un « producteur ». L'idée développée par Meirieu (1987 : 187), lorsqu'il définit la notion de médiation, peut décrire à un certain degré cette passivité attribuée à l'enfant. Il dit ainsi que

> *« médiation : désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. »*

Meirieu parle de « transmission de savoir » et d'« émancipation du sujet » pour présenter la présence et l'absence à la fois de l'enfant dans la collaboration scolaire avec l'adulte. Il est présent pour acquérir de nouvelles connaissances et en même temps, il est absent parce qu'il ne peut rien ajouter à la situation collaborative. Cela nous amène à poser les questions : quel rôle pour l'enfant/élève dans cette collaboration ? Est-ce qu'il se limite à ce qu'on lui porte secours à chaque fois ?

Or les définitions de la collaboration, que nous avons développées jusqu'à ici, présentent une activité de formulation conjointe, d'élaboration commune et surtout d'un partage qui marque tous les niveaux des participants. La collaboration exige de ceux qui collaborent une action mutuelle et un partage qui prendra plusieurs appellations suivant la situation. Si nous parlons d'une situation de collaboration entre enfant et adulte, nous parlons de « micro-négociations » afin de résoudre un problème. Il s'agit d'un adulte qui, dans une coaction, partage ses connaissances, ses représentations et ses expériences avec l'enfant. Il s'agit également d'un enfant actif qui a une certaine compétence et qui peut partager quelques connaissances, représentations et expériences.

De ce fait, il y a pour nous deux participants qui agissent mutuellement et qui se développent. Et la ZPD orchestrale correspond à la notion de ZVP que nous avons développée précédemment (cf. *1.3.3*). Pour faire la différence entre ces deux notions, nous donnons l'exemple suivant qui présente une interaction entre un enseignant et un élève.

Dans un premier cas et selon la conception de la ZPD, l'enseignant explique à son élève que celui qui s'assoit sur une branche d'un arbre est un oiseau, puis il ajoute que celui qui dort dans une caverne est un léopard. Il parait clair que dans cette collaboration enseignant/élève, ce dernier est passif face à la « médiation » et à l'« étayage » de l'enseignant. Ce premier cas présente un enseignant qui sait déjà tout et qui atteint un niveau qui lui permet de ne plus apprendre de plus. Il présente un élève qui doit accepter tout ce qu'on lui donne pour qu'il s'améliore.

Dans un deuxième cas qui correspond à une ZVP entre enseignant et élève, nous avons un enseignant qui explique à son élève que celui qui s'assoit sur une branche d'un arbre est un oiseau puis nous avons un élève qui réagit à l'explication en disant que son père lui disait que même le léopard s'assoit sur une branche d'un arbre. En continuant son explication, l'enseignant dit que celui qui dort dans une caverne est un léopard et ajoute qu'il peut également s'assoir sur la branche d'un arbre.

Le deuxième cas montre une situation de collaboration caractérisée par une formulation conjointe de discours par l'enseignant et l'élève, par un partage de leurs connaissances et de leurs expériences. Une *zone de volonté de partage* est alors créée entre eux et donne lieu à une ZPD orchestrale dans le sens que ce n'est pas seulement l'élève qui accède à un niveau avancé d'un savoir-faire, mais également l'enseignant qui développe sa propre compétence. Il vrai que les zones proximales de développement ne sont pas les mêmes de l'enseignant à l'élève, mais il reste qu'un développement peut avoir lieu et qu'il est réciproque.

3.5. Négocier pour partager

Au début de cette section, nous reprenons deux citations de Kerbrat-Orecchioni tirées du même article « « Nouvelle communication et Analyse conversationnelle » » de1986 :

> « *…au lieu de concevoir le dialogue comme un discours produit successivement et alternativement par Lx et L2, c'est le texte échangé dans sa totalité que l'on doit considérer comme construit en commun par les différents interactants, au terme d'une infinité de micro- « négociations », explicites ou implicites, et portant sur tous les constituants de l'interaction (sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » et les « places »,* etc.). *(id.* : 14)

> « *Tout échange est de nature fondamentalement contractuelle : polémiquer, c'est encore partager, c'est (ad)mettre en commun un certain nombre de valeurs, et de règles du jeu linguistique et conversationnel. Dès lors que l'on prend le parti du dialogue, on ne peut pas ne pas coopérer.* » (*id.* : 24)

Kerbrat-Orecchioni définit ainsi tout échange comme une construction commune, un partage où les participants admettent en commun certains de leurs connaissances, représentations, valeurs, etc. Une chose qui n'est réalisable qu'à travers des négociations ou ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « micro-négociations ». L'auteure affirme que ces dernières n'existent pas en soi, elles sont plutôt construites (2012 : 87). Thuderoz (2009 : 109) parle d'une négociation qui sera la manifestation d'*« un souci mutuel de régler et d'ajuster leurs conduites sans se soumettre immédiatement à la volonté de l'autre »*.

« Négocier pour partager » est donc la description que nous pouvons donner à ce qui se réalise entre les participants à une collaboration. Thuderoz (*id.*) résume la situation en évoquant trois facteurs en « présence simultanée » à savoir : « *un conflit d'intérêt* », « *une volonté commune de le régler* » et « *un effort de structuration des attitudes* ». Par conflit, l'auteur désigne une divergence qui marque les comportements des participants. Kerbrat-Orecchioni parle d'« un désaccord » à résorber qui sera présenté comme le « moteur » de tout échange. Dans ce sens, il n'y aura de négociation que si l'échange débute par un désaccord entre les participants. Cette position s'oppose à une autre position prônée par des travaux de chercheurs anglo-saxons selon qui le « désaccord » n'est pas le « moteur » de l'échange mais plutôt un moment parmi d'autres dans la quête des participants pour se mettre d'accord.

Face à ces deux positions, un éclaircissement de la notion de désaccord nous semble nécessaire. Selon le *Larousse* électronique, la notion de désaccord veut dire qu'il y a un *« manque d'accord, de concordance, d'harmonie entre des choses »* ou aussi un *« manque d'entente entre des personnes »*. A travers ces deux définitions, nous pensons que la notion de « désaccord » est porteuse, avant tout, d'un accord préétabli. Nous disons que, pendant leurs échanges, les participants sont déjà dans une situation d'entente caractérisée par une acceptation de l'un l'autre, par un accord sur le fait d'entamer un échange, par une entente primaire sur le sujet de son déroulement. Le désaccord est considéré ainsi comme un déséquilibre de la situation d'accord. Il nécessite le déclenchement d'une négociation pour rendre l'équilibre et l'accord à cette même situation.

Cela ressemble en quelque sorte au système défensif du corps humain. Avant la maladie (l'attaque du virus), le corps est dans un état d'équilibre. L'attaque du virus forme l'élément déclencheur des tentatives de rétablissement présentées par les globules blancs,

les médicaments, etc. Après qu'on s'est débarrassé du virus, le corps revient à l'état normal, à l'état d'équilibre. La question qui reste à poser est de savoir si le premier état d'équilibre sera identique au deuxième. Les données scientifiques présentent une situation différente à la première. Le corps après l'attaque de virus, quand il revient à l'état d'équilibre, acquiert une résistance contre ce même virus. Telle est la situation des échanges entre les interactants : l'accord préétabli (celui d'avant le désaccord) ne sera pas le même que celui d'après la négociation. Nous parlons donc de l'amélioration de l'accord. Dans ce cas, le désaccord n'est pas un phénomène à éviter ou à résorber, mais plutôt à encourager parce qu'il est source de partage et par la suite source d'amélioration de l'accord et des « ressemblances » entre les participants.

Pour plus d'explication, nous comparons les éléments accord/désaccord/rétablissement de l'accord dans un échange aux éléments situation initiale/élément perturbateur/situation finale dans une histoire. Nous considérons ainsi la collaboration entre les participants comme une histoire qui rassemble plusieurs personnages. Ces derniers se trouvent dans la situation initiale dans un état d'équilibre (accord). L'élément perturbateur (désaccord) forme l'élément qui changera le déroulement des évènements et pousse la situation vers le déséquilibre. Une situation qui pousse les personnages vers la quête (négociation) afin de rendre le calme et l'ordre à leur vie. Après, vient la situation finale (le retour de l'accord) qui forme la solution ou la situation de rétablissements des évènements. D'après cet exemple, il est clair que la façon de vie des personnages, présentée par la situation initiale, ne sera pas la même dans la situation finale. Cela confirme ce que nous avons développé précédemment concernant l'accord et l'amélioration de l'accord après un désaccord.

Dans ce sens, à chaque fois qu'un désaccord surgit pendant une collaboration, cela va faire durer le partage et par la suite va améliorer l'accord et les ressemblances entre les participants. Le désaccord est ainsi un élément essentiel dans le déclenchement des négociations susceptibles d'amener les interactants à ajuster et à réguler leurs comportements langagiers. Dans ce qui suit, nous définissons cette notion de régulation qui se présente comme le produit des négociations réalisées et le résultat d'un partage entre les différents participants.

3.6. Une collaboration régulatrice des apprentissages

La collaboration est une activité d'élaboration commune et de partage entre les participants. Ce dernier s'enrichit à travers plusieurs négociations qui contribuent non seulement à dépasser les conflits cognitifs ou le désaccord caractérisant la situation d'échange, elles permettent d'améliorer l'accord entre les participants. Cet élargissement de la zone de partage a une conséquence directe sur leurs compétences communicatives à travers les régulations qu'ils sont amenés à réaliser. Cette notion est développée par Linda Allal (2007) pour désigner tous les mécanismes qui assurent l'ajustement et la modification d'un comportement d'apprentissage. Focalisée sur la situation d'enseignement-apprentissage, l'auteure affirme que seul l'apprenant est capable de réguler son apprentissage, de s'autoréguler.

Pendant la collaboration, la régulation, menée par les apprenants, peut toucher plusieurs éléments constitutifs des échanges à savoir : les informations données, les stratégies employées, l'éthique et les valeurs véhiculées.

3.6.1. La régulation de l'information

Dans la collaboration entre les apprenants, leurs compétences informationnelles se trouvent, dès le début, face à ces processus des régulations. Les tentatives discussives d'ajustement de l'un à l'autre, les mèneront à acquérir de nouvelles informations, à modifier l'information de l'autre ou à contribuer à la modification de l'information de l'autre.

Dans son article « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle » paru en 2008, Christian Puren parle de l'importance de la prise en compte de la « compétence informationnelle » dans cette nouvelle perspective d'agir et de travailler ensemble :

> « *À partir du moment où l'on fixe comme objectif à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères la formation d'un « acteur social » à l'« usage » des langues, comme le font les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), c'est nécessairement cette « compétence dans l'usage de l'information » ou « maîtrise de l'information » que l'on doit viser chez les apprenants. Or la compétence informationnelle intègre, comme on le voit bien ci-dessus dans la Déclaration de Prague, des capacités bien plus nombreuses et diversifiées que la seule compétence de communication.* » (*id.* : 1)

Puren ajoute qu'un apprenant envisagé en tant qu'acteur social doit être capable d'agir sur l'information et par l'information. L'auteur insiste ici sur une maitrise de

l'information qui lui permet à la fois d'identifier, de trouver, d'évaluer et au besoin de créer l'information et aussi de l'utiliser, de la communiquer par l'échange verbal.

3.6.2. La régulation des stratégies communicatives

Dans ce processus d'ajustement et de modification des comportements d'apprentissage, le savoir linguistique et discursif (information) n'est pas le seul élément qui peut être soumis à la régulation. On peut considérer également les savoir-faire, c'est-à-dire des stratégies employées par les apprenants lors des échanges des informations. Nous faisons allusion à la capacité d'un apprenant d'adopter de nouvelles stratégies communicatives ou de contribuer à enrichir la compétence stratégique verbale des autres membres du groupe.

3.6.3. La régulation des valeurs éthiques

L'éthique est, selon le même *Larousse*, un *« ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un »*. Ainsi, pendant la collaboration, les principes moraux des participants se trouvent au centre de partage et de régulation. Chacun essaye, d'une façon consciente ou inconsciente, de communiquer des valeurs qui lui sont propres, comme il peut adopter les valeurs véhiculées par les autres membres du groupe.

Lorsque Emilie Perrichon (2008) définit la compétence d'interpellation éthique, nécessaire selon elle à un « vivre ensemble » et « travailler ensemble », elle parle de *« la capacité à communiquer des valeurs communes pour agir avec autrui »* (*id.* : 301). Elle ajoute que

> *« la compétence éthique en tant qu'« ensemble des principes et des valeurs fondamentales auxquelles se réfère un acteur* » (Cuq [dir.], 2003 : 87)*, englobe la compétence citoyenne au titre d'une compétence qui inclue la coexistence et la co-action »* (*id.* : 302).

Partager de l'éthique est ainsi adopter soi-même ou faire adopter à quelqu'un des principes et des valeurs fondamentales à l'avancement et à la réussite de la collaboration.

En conclusion, nous disons qu'une interaction est plus ou moins régulatrice des apprentissages suivant le degré de la collaboration qu'elle offre. Elle réunit des interactants qui partagent quelques caractéristiques, mais qui présentent également des différences. Ces dernières forment une menace pour le déroulement des échanges et obligent les participants à s'ajuster l'un à l'autre dans des tentatives de les résorber. Si l'accord entre les personnes est important pour mener à bien une interaction, le désaccord

est aussi d'une grande valeur puisqu'il forme le moyen qui permet d'améliorer l'accord et les ressemblances.

Apprendre à un apprenant à devenir un acteur social, un être citoyen, c'est lui apprendre à collaborer avec l'autre et à développer avec lui des ressemblances, tout en respectant et en valorisant ses différences. C'est lui apprendre à mener des négociations et à partager des connaissances, des stratégies et des valeurs éthiques et citoyennes. C'est lui apprendre à s'adapter à l'autre et à mener des régulations susceptibles d'enrichir l'interaction et de la faire réussir. La collaboration semble être un lieu favorable au développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. C'est alors que nous nous intéressons aux échanges collaboratifs et au potentiel acquisitionnel qu'ils offrent.

Dans la section qui suit, nous présentons nos choix méthodologiques et nous décrivons notre corpus qui se compose essentiellement des enregistrements des échanges collaboratifs réalisés dans la société et à l'école, dans des classes de 4ème année moyenne.

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES

Cette section se propose de cerner les choix méthodologiques qui ont guidé notre étude. Tout d'abord, nous définissons la démarche méthodologique adoptée. C'est une démarche empirique qui s'inscrit dans une perspective ethnographique à visée sociodidactique car elle se base sur la description de données recueillies sur le terrain, hors de l'école et dans l'enseignement, de façon « écologique ». Ensuite, nous décrirons les situations collaboratives non scolaires et scolaires observées. La situation collaborative didactique qui constitue l'objet principal de notre enquête représente une tâche collaborative à visée linguistique réalisée par des apprenants de 4ème année moyenne. Rappelons qu'elle se caractérise par un but de trace écrite. Nous présentons notre terrain d'étude en mettant l'accent sur le choix du terrain et le public visé. Nous procédons également à une présentation du processus de constitution de corpus ; nous décrivons l'enquête et les outils employés pour collecter les données, la méthode de traitement des données recueillies. Nous traitons le type de transcription employée, le découpage du corpus et enfin les démarches d'analyse utilisées.

Partie 1 – Problématique du recueil des données

Cette première partie se compose de deux chapitres. Un premier chapitre intitulé « Une perspective ethnographique à visée sociodidactique » à travers lequel nous décrivons la démarche empirique adoptée, l'approche « « écologique » suivie et les situations collaboratives observées. Dans le deuxième chapitre, nous présentons notre enquête proprement dite : nous décrivons le terrain d'étude ainsi que les différents moments de l'enquête.

Chapitre 1 - Une perspective ethnographique à visée sociodidactique

Notre étude s'inscrit dans une perspective ethnographique (Cambra Giné, 2003). Cette perspective n'est pas propre à la seule analyse de la communication et des interactions, scolaires ou pas, mais elle se trouve à la base de nombreux travaux anthropologiques et sociologiques. Notre choix porte sur la nature compréhensive issue de la description détaillée d'une réalité observable. Elle vise à comprendre un aspect particulier du fonctionnement des interactions, dans notre cas entre apprenants en classe de langue durant une tâche collaborative réalisée en mois d'octobre 2015. Cet aspect consiste à en repérer la relation d'aide entre interactants.

Plusieurs chercheurs sur les interactions en classe de langue (Cambra Giné 2003, Cicurel et Bigot, 2005, etc.) s'inscrivent dans cette perspective pour essayer de capturer la complexité de la réalité didactique dialoguée. Ils et elles cherchent à comprendre les mécanismes propres à un tel mode interactionnel et les significations qu'ils produisent. Cambra Giné (2003) affirme que la recherche ethnographique constitue un nouveau paradigme de recherche qui

> « *présuppose une conception multiple et holistique de la réalité, ce qui signifie s'interdire de chercher « la » vérité et de faire des prédictions »* (2003 : 15).

Cette approche se fonde sur de *« nombreuses observations empiriques »* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 63), qualitatives, « naturelles », des interactions qui mettent en œuvre la prise en compte et la compréhension approfondie du contexte dans lequel elles surgissent.

1. Une démarche empirique, quantitative et qualitative

Dans le contexte de la classe de langue, l'analyse des interactions et des discours didactiques constitue une grande préoccupation des chercheurs. Ils ont mis au point des techniques de recherche mettant en valeur leurs objets, leurs objectifs, leur évolution et leurs démarches. De la recherche expérimentale à la recherche-action, en passant par la recherche quantitative, on assiste à une évolution dans l'orientation des recherches en fonction des objectifs des chercheurs. Aujourd'hui, la tendance est orientée vers un changement de paradigme, vers l'adoption d'une « observation détaillée », d'une

« description minutieuse » qui vise une meilleure compréhension de la réalité observable : cela s'inscrit dans le paradigme philosophique de la complexité, pour un travail empirique et qualitatif, sans visée de généralisation.

La perspective ethnographique que nous adoptons porte sur la description empirique qui *« part de l'observation de la réalité extérieure vers le sujet pour en tirer les conséquences possibles »* (Guidère, 2004 : 29). Elle se base sur la description de certains aspects du terrain social et des données recueillies sur le terrain d'enseignement. Notre corpus est oral, il est constitué par la transcription de données collaboratives enregistrées par nous-même en classe de langue, mettant en collaboration des collégiens de 4ème année moyenne en vue de réaliser une tâche commune. Il est éclairé en outre par des enregistrements et des observations issus du terrain social. Dans un premier temps, nous choisissons d'utiliser l'« enregistrement audio » parce qu'il permet de capturer la réalité orale puis nous employons la technique de transcription des interactions verbales qui permet de fixer la réalité enregistrée et de transformer des données orales en corpus écrit.

Rappelons que pendant cette tâche collaborative, les apprenants, répartis en petits groupes, sont amenés à s'exprimer oralement, à discuter entre eux, à négocier la progression de la tâche en vue de réaliser un argumentaire collectif. Nous avons choisi d'adopter, dans un premier temps, une phase de démarche quantitative. Le recours à la quantification des phénomènes linguistiques observés nous permettra de rendre certaines informations verbales recueillies dénombrables, hiérarchisables et visualisables. Les données collaboratives orales enregistrées en classe et dans la société sont caractérisées par des formulations conjointes dans lesquels les participants sont amenés à coconstruire l'argumentaire écrit attendu. Rendre mesurables les faits linguistiques qui ont caractérisé cette interaction spécifique nous permet de mener une description « minutieuse » et détaillée et nous donne également la possibilité de mener une recherche compréhensive, en allant au-delà de la rationalité du discours pour atteindre si possible le niveau du non-dit dans la phase interprétative, et le niveau cognitif dans le domaine linguistique.

De ce fait, notre démarche est aussi qualitative dans la mesure où nous cherchons à comprendre comment se construit l'identité verbale chez les collégiens lors des échanges collaboratifs, en présence de l'enseignant, pour une tâche à visée linguistique en langue étrangère. Notre objectif est de vérifier quelles dynamiques s'actualisent pendant cette interaction spécifique entre apprenants, de déterminer quels caractères verbaux ces

derniers acquièrent pour mener à bien leur tâche et surtout de vérifier si cela est en relation avec ce qu'offre cette activité en termes de « partage des représentations », et de « conceptions identiques » ou pas :

> « *La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif).* » (Mucchielli, 2004 : 212-213)

Notre analyse se fera alors compréhensive des mécanismes de cette interaction particulière et interprétative de l'organisation et des conduites des différents acteurs de la classe, ainsi que de leur relation interpersonnelle. Elle se fait également compréhensive des indices de la mobilisation d'une compétence citoyenne démocratique issue de la construction d'une identité verbale chez l'apprenant et d'une identité professorale chez l'enseignant. On verra enfin comment cette identité verbale s'incarne dans des compétences linguistiques précises. Philippe Blanchet a théorisé cette façon « écologique » d'observer des communautés humaines, dans l'action et la parole, en lui donnant le nom de « approche ethno-sociolinguistique », dans un ouvrage édité à Rennes en 2000[22] et réédité depuis lors.

2. Une approche « écologique », sociodidactique

Notre travail de recherche s'inscrit aussi dans une approche dite « écologique », c'est-à-dire dans une approche qui prend soin de préserver au mieux les conditions naturelles de la production des données recueillies. Une perspective écologique a, selon Nunan (1992 : 53-54),

> *« comme principal tenant, la conviction que le contexte dans lequel le comportement se produit, a une influence significative sur celui-ci. (…) Si nous voulons comprendre ce comportement, nous avons à l'observer dans le contexte naturel où il se produit ».*

Une analyse compréhensive et interprétative des interactions ne peut s'envisager sans la prise en compte du contexte dans lequel elles surgissent. À travers une compréhension approfondie du contexte scolaire, le chercheur aura de la facilité pour les comprendre et les décrire. Cicurel et Bigot (2005) insistent sur l'importance de tenir compte de l'architecture de la classe, du contexte géographique et social sur le développement et la

[22] *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses universitaires de Rennes, 2000.

nature des échanges ainsi que sur les discours des professeurs. Selon Pourtois et Desmet (2004 : 37), le contexte est

> *« l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout »*.

Philippe Blanchet (2009), dans la lignée de Marielle Rispail, parle d'une « didactique contextualisée » ou encore d'une « sociodidactique » qui comme la « sociolinguistique » (étude linguistique pensée selon le contexte social), tient à penser la pratique didactique selon le contexte social *« qui la constitue et qu'elle contribue à façonner »*. Blanchet dit qu'il ne faut pas dissocier l'élément observé de son contexte ou encore la classe de la société puisque chacun influe sur l'autre et que chacun complète l'autre :

> *« En ce sens, il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. »* (*id.* : 10)

Du fait qu'il est porteur des contraintes rituelles, de normes interactionnelles et de codes régissant les relations interpersonnelles entre les participants pendant une interaction, le contexte participe à la compréhension des faits observés. Il devient un constituant fondamental de notre recherche. C'est notre choix de prendre en compte le contexte social dans notre recherche. Cela nous permet de ne pas tout dire mais de choisir ce qui est utile dans nos corpus : comprendre les mécanismes du travail collaboratif entre les apprenants, décrire leur organisation et interpréter leurs conduites, à l'école et hors de l'école. Sans oublier que nous sommes dans un contexte algérien, donc différent du contexte français ou francophone dans lequel les chercheurs suscités ont fait la majorité de leurs recherches.

Dans notre cas, les données recueillies s'inscrivent donc dans un contexte scolaire mais aussi non scolaire. Le contexte scolaire est défini à travers une situation de classe d'enseignement-apprentissage de français rassemblant des groupes de collégiens qui sont amenés à collaborer pour réaliser une tâche demandée et expliquée par l'enseignant. Nous avons choisi de mener notre recherche, pour son volet didactique, dans deux établissements d'enseignement moyen : le premier établissement est un collège situé dans

un quartier populaire de Tébessa qui porte le nom de « Imam Ali » et le deuxième est un collège portant le nom de « Mechri Mohamed Nacer » qui se situe dans le quartier « PELF », peu peuplé et que nous pouvons qualifier d'« administratif » (Cf. *Annexe 1*). Cela nous permettra d'éventuelles considérations comparatives dans les analyses.

Nos données collectées s'inscrivent également dans un contexte social présenté par un ensemble d'enregistrements de travaux collaboratifs réalisés hors de l'école, dans la vie sociale des apprenants, à savoir dans la maison entre membres de famille et à l'extérieur de la maison entre travailleurs d'une entreprise, en Algérie.

Notre objectif est de faire un rapprochement entre la société et l'école (la classe) à travers une recherche « sociodidactique » qui, pour comprendre les mécanismes des échanges collaboratifs entre des collégiens, envisage de les comprendre, au premier lieu, dans la société dans laquelle s'enracinent ces échanges et ces travaux collaboratifs. La recherche « sociodidactique » développée entre autres par Dabène et Rispail (2008), vise à prendre en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues, les environnements micro- et macro- des apprenants. Selon Dabène et Rispail (2008 : 10) :

> *« Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. »*

En se basant sur le croisement entre didactique, sociologie et sociolinguistique, la « sociodidactique » donne beaucoup d'ampleur aux caractéristiques environnementales, linguistiques et écologiques, dans lesquelles se passe l'enseignement-apprentissage de la langue et aux interactions entre contextes scolaire et social.

3. La description des situations collaboratives non scolaires observées

Depuis le mois de mai jusqu'à le mois d'aout de l'année 2015, nous avons mené une recherche dans la ville de Tébessa, au nord-est de l'Algérie. La première partie de notre enquête consiste ainsi à réaliser des enregistrements de quelques situations collaboratives non scolaires qui ont marqué et qui marquent chaque jour la vie des Tébessiens. La ville de Tébessa, comme toute autre ville algérienne, est caractérisée par la dominance des travaux collaboratifs dans les différents domaines de la vie pratique ainsi que dans les différents lieux publics ou privés.

Dans un premier temps, nous avons réalisé deux enregistrements. Un premier dans un foyer avec les membres d'une famille (une mère et ses deux filles) qui à l'arrivée de l'Aïd el-Fitr, collaborent pour préparer différents types de gâteaux. Le deuxième enregistrement est réalisé dans une entreprise de nettoyage de l'environnement avec trois fonctionnaires. Leur tâche commune est de remplir des formulaires administratifs. Dans les deux cas, les membres du groupe collaborent pour mener à bien une tâche commune.

Dans un deuxième temps, vers la fin du mois d'aout 2015, nous avons réalisé deux autres enregistrements. Le premier, réalisé dans un foyer, met en collaboration les différents membres d'une famille le jour de l'Aïd al-Adha pour égorger et dépouiller le sacrifice (le mouton). De plus, à l'aide de notre sœur qui est étudiante en médecine, nous avons réalisé un enregistrement dans le CHU de Constantine (Centre Hôpital Universitaire). Cette situation met en collaboration des étudiants en médecine en vue de réaliser une enquête épidémiologique portant sur les infections nosocomiales (maladies acquises pendant les soins).

A la fin, nous nous sommes mis d'accord avec notre directrice de recherche pour garder deux enregistrements seulement. Nous les décrirons avec plus de détail dans les prochaines sections. Les corpus non utilisés serviront de supports pour de futures analyses.

4. La description de la situation collaborative scolaire observée

Au début de l'année scolaire 2015/2016 et plus exactement du mois d'Octobre 2015, nous avons mené notre recherche dans deux collèges de la wilaya de Tébessa en Algérie. Notre enquête, les conditions dans lesquelles elle s'est effectuée ainsi que le terrain d'investigation seront décrits en détail dans les sections qui suivent. Dans ces quelques lignes, nous commençons par une description des situations didactiques sur lesquelles s'est basée notre étude. Dans une première phase, nous nous sommes introduit, avec l'accord des enseignants, dans deux classes différentes de 4ème année moyenne et dans deux collèges différents de la ville de Tébessa. Nous avons mené une observation participante périphérique dans le but de recueillir des informations susceptibles de répondre à nos questions. Nous avons assisté, au début du mois d'octobre 2015, à deux séances ordinaires dans chaque classe, avec un effectif de 30 apprenants chacune. Le but est de prendre des notes sur la situation d'enseignement-apprentissage dans chaque classe,

susceptibles de nous aider à vérifier les conduites habituelles des différents acteurs de la classe et leurs comportements langagiers avant d'entamer notre deuxième phase d'observation que nous qualifions de principale. Nous avons donc mis sur pied un protocole de type comparatif.

Dans cette deuxième partie, nous avons assisté à une tâche collaborative réalisée par des collégiens âgés entre 15 et 17 ans de classe de 4ème année moyenne. Nous avons choisi de mener cette tâche dans les deux mêmes classes où nous avons réalisé notre première observation et avec les mêmes enseignants.

Cette activité s'inscrit dans le cadre d'une séance de français langue étrangère portant sur « la production de l'oral » et répondant aux objectifs de la première séquence du manuel du 4ème année moyenne intitulée « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement » qui fait partie du premier projet proposé par le manuel. La consigne est : « A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : " Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement " » *(Manuel scolaire de français, 4ème année moyenne*, 2013 : 8-64). (cf. *Annexe 2*)

Les deux enseignants demandent à leurs apprenants (représentés par des collégiens partagés en groupe de 3, ce qui donne 10 groupes au total dans chaque classe), de rédiger collectivement un argumentaire portant sur les causes et les dangers de la pollution dans leur ville Tébessa[23] ainsi que de proposer des gestes quotidiens pour préserver leur environnement. On espère créer aussi des échanges verbaux entre apprenants, finalisés par une tâche qui est accomplie en collaboration. Cette activité doit se terminer par une trace écrite ; un apprenant dans chaque groupe jouera le rôle de rédacteur sous la dictée des autres. La tâche de production collective d'un texte a été nommée « rédaction conversationnelle » par un certain nombre de chercheurs (notamment Dausendschön-Gay et Krafft, 1995 ; de Gaulmyn, Bouchard, Rabatel, 2001), qui se sont intéressés à l'étude des interactions entre les corédacteurs et surtout à leurs apports à la dynamique de la production et à la « révision normative » du texte.

Pour notre part, ce n'est pas le processus rédactionnel qui nous intéresse, mais les échanges collaboratifs verbaux qui l'accompagnent, c'est-à-dire, les compétences orales

[23] Nous présentons la ville de Tébessa et nous justifions notre choix du terrain d'étude dans le chapitre 2 de cette partie.

mobilisées par les apprenants lorsqu'ils collaborent et pendant qu'ils négocient le texte à rédiger. Nous préférons parler alors d'échanges collaboratifs rédactionnels plutôt que de « rédaction conversationnelle » pour mettre l'accent sur notre objet d'étude qui est la description et l'interprétation des échanges verbaux et leur arrière-plan métalinguistique et interactionnel qui caractérisent cette activité particulière. Ainsi, cette interaction particulière qui constitue l'objet de notre étude correspond à un type d'activité orale appelée par les auteurs du CECR une *« coopération à visée fonctionnelle »*. Elle désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement. Selon les textes du Conseil de l'Europe (2001),

> *« les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable) […] »* (CECR, 2001 : 121).

L'intérêt des auteurs de CECR pour la notion de tâche est qu'elle permet aux apprenants de revivre une situation de « communication réelle » de la vie quotidienne alors qu'elle produit un résultat identifiable. Cette notion vient du latin « taxare » qui signifie « estimer ». Malgré sa confusion avec d'autres notions comme « exercice » et « activité », elle possède certaines caractéristiques qui la distinguent et la privilégient dans une situation didactique où l'enseignement-apprentissage des langues est soumis à l'éclectisme méthodologique (cf. *Puren*). L'exercice, qui vient du latin « exercitium » et qui signifie « pratique », est considéré comme une tâche hors du contexte, éloigné de la vie concrète. Il est défini comme un travail précis, à un objectif spécifique demandé et contrôlé par l'enseignant, dans une visée étroitement scolaire et pédagogique.

L'activité qui vient du latin « *activitas* » dérivé de *activus* (actif, relatif à l'action), est présentée comme à mi-chemin entre l'exercice et la tâche. Elle est définie comme un exercice en contexte. Le CECR ne voit pas une grande différence pédagogique entre l'activité et la tâche et c'est l'idée que partage Cuq (2010 : 56). Il insiste sur la distinction et les définitions données par Bouchard (1989) qui désigne les exercices comme des travaux « *sur la correction linguistique* », les activités comme des travaux « *sur l'activité communicative simulée* » et les tâches comme des travaux « *sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement* ».

Selon Emilia Conejo López-Lago[24] (2006 : 3-4), considérer une activité comme une tâche est soumis à certains critères. Elle doit donner lieu à un travail sensé et créateur. Elle doit mettre en place des processus communicatifs réels, comme ceux utilisés par les apprenants dans leur vie concrète. Elle doit les inciter également à communiquer à travers une coopération et une collaboration débouchant sur un résultat concret et collectif. Elle doit leur permettre de mobiliser leurs compétences de compréhension orale ou écrite, de production orale ou écrite et d'interaction, chacune seule ou toutes à la fois.

Pour notre part, notre intérêt pour la tâche commune vient du fait qu'on espère qu'elle va provoquer des prises de parole spontanées et susciter des échanges authentiques entre les apprenants, comme ils le font dans la vie concrète avec leur langue maternelle, dans la maison avec la famille ou dans le quartier avec les amis pour atteindre un but commun. Aussi, nous croyons que dans cette interaction coopérative, où les apprenants interagissent pour réaliser un but commun, il peut se former petit à petit certaines conceptions et partages de représentations entre les participants. Ces conceptions dites « identiques » permettent la construction d'une compétence citoyenne qui influe par la suite en retour sur l'organisation des apprenants et trace ainsi leurs identités verbales. Nous désignons sous ce terme tous les traits linguistiques individuels marquant un être social, citoyen et actif qui prouve une responsabilité vers la réalisation de la tâche et surtout un engagement pour la finaliser et atteindre l'objectif final. Nous postulons que ce moment particulier de collaboration aura des conséquences linguistiques et didactiques sur la langue étrangère qui sert de fonds commun à l'activité. Nous supposons aussi que cette situation d'interaction particulière en classe de langue influera d'une certaine façon sur le comportement et l'identité professionnelle de l'enseignant, en l'amenant à occuper de nouvelles positions fonctionnelles au service de la gestion et du développement de la relation avec ses apprenants. Et nous nous penchons donc sur l'activité interactionnelle des deux acteurs, apprenants et enseignants.

[24] Lectrice à l'Université de Bayreuth (Allemagne), elle a publié un article intitulé « Qu'est-ce qu'une tâche ? » dans Rahmen des Projektes « Español Online » (www.spanish-online.org). L'article a été adapté en français par Philippe Liria, professeur et formateur FLE.

Chapitre 2 - La présentation de l'enquête

Dans ce chapitre, nous décrivons les éléments qui ont caractérisé notre enquête ainsi que les conditions de son déroulement. Nous présentons, dans un premier temps, notre terrain d'étude : nous décrivons le public visé et nous montrons notre place de chercheur. Nous décrivons, dans un deuxième temps, les différentes phases qui composent notre enquête puis nous citons les conditions d'enregistrement et le matériel utilisé.

1. Le choix du terrain d'étude

Avant de présenter notre enquête, nous présentons dans ce qui suit notre terrain d'étude. Nous justifions le choix porté sur la ville de Tébessa et nous décrivons les situations sociales et les établissements dans lesquels nous avons mené notre enquête, ainsi que le public visé (enseignants et apprenants).

Nous avons mené notre recherche dans la ville de Tébessa, située dans la daïra de Tébessa et la wilaya de Tébessa qui se trouve à l'est de l'Algérie, entre le massif des Aurès et la frontière algéro-tunisienne. La wilaya s'étend sur 184 km² et compte 648 703 habitants depuis le dernier recensement de la population de 2008. La densité de population est de 1 068,1 habitants par km² sur la ville (cf. *Annexe 2* carte géographique de la wilaya de Tébessa).

Tébessa est une grande ville marquée par un grand nombre d'habitants environ 196 537 selon les statistiques de 2008. Elle est connue pour son patrimoine archéologique et historique et ses vestiges romains (l'Arc du triomphe de Caracalla, le Théâtre romain, le temple de Minerve, l'Amphithéâtre, les ruines de la basilique St Crispine, les murs byzantins et le musée archéologique). Elle est célèbre par sa richesse culturelle et sa forte tradition artisanale (les tapis, la broderie, la poterie et la céramique, le travail du bois, le travail du cuir, les bijoux, le travail du cuivre). Les gens de Tébessa mêlent dans leur répertoire verbal et à des degrés divers, l'arabe dialectal, l'arabe littéraire et le chaoui (langue berbère parlée par les Chaouis, habitants des Aurès et ses régions attenantes).

Notre choix de ce terrain est motivé par les raisons ci-après :

- Tébessa est notre ville natale ; nous avons beaucoup d'informations sur la région, les habitants et les établissements, ce qui nous permet d'avoir des facilités pour

mener à bien notre recherche. Nous connaissons bien ses caractéristiques sociales, économiques et culturelles.

- nous sommes nous-mêmes enseignant à Tébessa. Nous connaissons aussi les caractéristiques du système éducatif de cette région, plusieurs établissements et des enseignants.
- Tébessa est, comme les autres régions d'Algérie, fortement marquée par les changements fondamentaux liés à la mise en place d'une réforme du système éducatif depuis 2003. Ce dernier donne plus d'ampleur à l'enseignement des langues étrangères, dans une volonté d'ouverture sur le monde et afin de donner plus de chances sociales aux apprenants. Cette réforme veut être une remédiation aux carences de l'ancien système qui se manifestaient par un taux élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons, à savoir la baisse de qualification, le chômage, la délinquance et la violence.
- l'enseignement-apprentissage du français, langue qualifiée d'étrangère, à Tébessa comme dans d'autres villes algériennes connaît beaucoup de difficultés. Malgré les longues années consacrées à l'apprentissage du français, les apprenants éprouvent toujours d'énormes difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans la langue cible. Nous essayerons d'en analyser quelques causes et de proposer des remédiations.
- en tant que grande ville, Tébessa est concernée par le thème de la pollution, thème du projet proposé dans le manuel. Le phénomène de la pollution dérange à la fois les responsables et les habitants de la ville ; ils souffrent du rejet inconscient des déchets par les gens et par les usines.

Les observations issues de la vie sociale quotidienne ont été faites dans notre environnement personnel immédiat, dans Tébessa et ses environs proches.

Passons au deuxième niveau de notre comparaison. Notre terrain d'étude scolaire est, quant à lui, composé dans un but comparatif de deux établissements d'enseignement moyen. L'établissement A est un collège situé dans un quartier populaire qui porte le nom de « Imam Ali ». Construit en 1984, il accueille aujourd'hui plus de 800 apprenants issus de diverses couches sociales. Cet établissement se situe au sud de la cité de « Oued Nagues », l'un des plus grands quartiers de la ville de Tébessa (cf. carte de la ville *Annexe 3*). Nous nous intéressons à ce collège pour les raisons suivantes :

- la cité « Oued Nagues » est le quartier où nous habitons, nous connaissons bien ses habitants, leurs habitudes et leurs caractéristiques.
- ce quartier, très peuplé, abrite plus de 5000 âmes. Comme dans beaucoup de villes algériennes que, dans la Cité Oued Nagues, les habitants sont souvent issus de milieux ruraux, à l'origine. Ils ont souffert pendant de longues années d'une négligence de la part des autorités en ce qui concerne surtout l'aménagement extérieur (cf. *Annexe 4, El Watan* 29/11/2014). Cette situation les a amenés à développer un esprit de solidarité et les a obligés pendant tout ce temps à coopérer et à collaborer pour surmonter les difficultés, comme on le faisait dans la vie rurale. Le travail collaboratif, très présent, fait donc partie de leur vie quotidienne. Nous nous basons sur cette expérience pour construire nos observations sociales et pratiques de classe.
- nous étions nous-même enseignant dans ce collège pendant 07 ans, nous connaissons donc son architecture, ses responsables, ses enseignants ainsi que ses conditions de travail. Nous pouvons affirmer que les conditions de vie, de travail et d'enseignement-apprentissage dans cette école sont proches de celles décrites plus haut pour la société, pour ne pas dire qu'elles la reflètent. C'est un établissement ancien, qui n'est pas réaménagé et qui souffre du manque du matériel et des outils de travail nécessaires. Cependant, cette situation difficile a créé une atmosphère de solidarité et de collaboration entre les enseignants, les apprenants et les travailleurs dans cette école ainsi qu'avec les parents qui se présentent de temps en temps.
- du fait que nous connaissons les enseignants, leurs personnalités ainsi que leurs méthodes d'enseignement, cela nous a facilité la tâche pour choisir ceux qui sont habitués à faire des travaux collaboratifs avec leurs apprenants.
- notre connaissance des responsables dans ce collège nous a permis d'avoir facilement l'autorisation de recherche et de nous déplacer sans trop de contraintes dans l'établissement, entre autres pour enregistrer les échanges.

L'établissement B où nous avons mené également notre enquête porte le nom de « Mechri Mohamed Nacer ». C'est un nouveau collège construit au début des années 2000. Il se situe dans le quartier « PELF », peu peuplé et que nous pouvons qualifier d'« administratif ». Ce quartier, récemment construit par les autorités de la wilaya, vise à

faire sortir toutes les administrations du centre-ville dans le but de diminuer la surpopulation dans les autres quartiers et de réduire les embouteillages. Il regroupe la poste centrale, la maison financière, l'hôpital public, les conseils wilayal et communal et beaucoup d'autres directions administratives. La cité résidentielle est limitée à quelques bâtiments dont les habitants ne se connaissent pas ou se connaissent peu (cf. annexe 1). Notre choix pour cette école qui scolarise près de 400 apprenants issus des familles dont les parents sont surtout des fonctionnaires, est motivé par les raisons suivantes :

- il convient à notre objectif, car nous cherchons à savoir si les personnes dans cet établissement développent des pratiques collaboratives et s'ils ont des intérêts pour la collaboration.
- contrairement au collège « Imam Ali » qui se trouve dans un quartier populaire dont la solidarité forme l'originalité, le collège « Mechri Mohamed Nacer » se trouve dans un quartier peu peuplé avec des logements collectifs dont ses habitants ne sont pas stables, donc se connaissent peu, ont peut-être moins de besoins matériels et donc nous nous demandons s'ils sont aussi solidaires que les quartiers plus traditionnels.
- dans ce collège, nous connaissons l'enseignante, elle est notre collègue. Nous connaissons sa personnalité et son professionnalisme. C'est une enseignante qui travaille de façon traditionnelle et n'est pas formée au travail collaboratif en classe. Elle pense que l'enseignant doit être autoritaire dans sa classe pour pouvoir transmettre les informations, et que les nouvelles méthodes et stratégies en didactique des langues sont inapplicables en Algérie, à cause du manque du matériel, du nombre des apprenants en classe, etc.
- notre connaissance de cette enseignante qui nous a présenté aux responsables de l'école nous a permis d'avoir facilement notre autorisation de recherche.

Notre intérêt est donc clair ; il s'agit de mener une analyse détaillée des mécanismes régissant les dialogues collaboratifs entre apprenants à travers un rapprochement entre société et classe et en nous basant sur une série de comparaisons : une comparaison entre les dialogues collaboratifs réalisés dans la société et les dialogues collaboratifs réalisés dans la classe entre apprenants ; une comparaison entre une classe habituée à ce genre de dialogues et une deuxième classe qui ne l'est pas ; une comparaison entre un enseignant

qui a l'habitude de réaliser des travaux collaboratifs avec ses apprenants et un autre qui ne l'a pas.

2. Le public visé

Rappelons que nous avons à faire à des tâches collaboratives réalisées dans la classe et hors de la classe, dans la société. Nous distinguons donc deux types d'enquêtés : les enquêtés des collaborations sociales et les enquêtés des collaborations scolaires.

2.1. Les enquêtés des collaborations sociales

Comme nous l'avons déjà écrit, dans la première phase de notre enquête, nous avons réalisé 4 enregistrements des situations collaboratives dans la société pour ne pas garder vers la fin que 2 enregistrements. Un premier enregistrement a été réalisé dans notre foyer le jour de l'Aïd al-Adha. Il regroupe des membres de notre famille qui sont en train d'égorger et de dépouiller le sacrifice (le mouton). La tâche met en interaction notre mère, notre père, quatre de nos frères et nos deux sœurs. Nous nous limitons, dans ce qui suit, à décrire le profil des trois participants, ceux qui étaient le plus actifs et le plus présents dans la tâche commune à savoir : notre mère, notre père et notre frère cadet. Ils ont respectivement 57 ans, 58 ans et 25 ans. Notre mère a un niveau de 6ème année primaire, notre frère est bachelier. C'est notre père qui a le niveau scolaire le plus élevé puisqu'il a un diplôme d'ingénieur d'état en génie civil et il a une expérience de 32 ans en tant que fonctionnaire dans l'université de Tébessa. Ils sont tous natifs arabophones et mêlent dans leurs répertoires verbaux et à des degrés divers les arabes dialectal, littéraire et le français. Le tableau ci-dessous montre cette répartition dans leurs profils :

Profil \ Personnes		Personne A	Personne B	Personne C
Profil général	Sexe	Féminin	Masculin	Masculin
	Statut	Mère	Père	Fils
	Age	57 ans	58 ans	25 ans
	Niveau et diplôme	6ème année primaire	Ingénieur d'état en génie civile	Bachelier
	Profession	/	Fonctionnaire	/
	Expérience	/	31 ans	/
Profil sociolinguistique	Nature	Natif arabophone	Natif arabophone	Natif arabophone
	Langues	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire. Une bonne connaissance de l'arabe littéraire	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire. Une bonne connaissance du français	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire

Tableau 3 : Profil général et sociolinguistique des membres de la situation sociale 1

Dans la deuxième situation collaborative, nous avons réalisé un enregistrement dans une entreprise de nettoyage de l'environnement. Cette situation collaborative met en interaction trois fonctionnaires où figure l'un de nos amis qui nous a aidé à pénétrer dans cette association, à nous présenter et à assister à cette tâche collaborative. Ce sont trois hommes originaires de la wilaya de Tébessa. Le cursus et l'expérience diffèrent d'une personne à une autre. Ces natifs arabophones mêlent dans leurs répertoires verbaux et à degrés divers les arabes dialectal et littéraire, le français et l'anglais. Le tableau ci-dessous décrit le profil de chaque participant.

Profil / Personnes		Personne A	Personne B	Personne C
Profil général	Sexe	Masculin	Masculin	Masculin
	Age	33 ans	30 ans	30 ans
	Niveau et diplôme	Licence en aménagement urbain	Licence en biologie	Ingénieur en électronique
	Profession	Fonctionnaire	Fonctionnaire	Fonctionnaire
	Expérience	11 ans	05 ans	07 ans
Profil sociolinguistique	Nature	Natif arabophone	Natif arabophone	Natif arabophone
	Langues	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire. Maitrise de quelques termes en français	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire. Une bonne connaissance du français	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire. Une bonne connaissance du français et de l'anglais

Tableau 4 : Profil général et sociolinguistique des fonctionnaires de la situation sociale 2

Notre choix pour prendre seulement deux situations sociales provient du fait que nous voulons donner plus de temps et plus de finesse d'analyse aux situations didactiques qui forment l'objet essentiel de notre recherche. Après écoute de nos enregistrements, nous nous sommes rendu compte que les autres situations sociales enregistrées (confection des gâteaux, CHU de Constantine) n'auraient pas apporté d'éléments supplémentaires à nos résultats.

2.2. Les enquêtés des collaborations scolaires

Notre public est donc constitué de deux groupes de collégiens et de deux enseignants. A partir de l'enquête que nous avons menée et que nous allons présenter dans la prochaine section, nous avons relevé plusieurs informations sur notre objet de recherche ainsi que sur notre population scolaire. Dans ce qui suit, nous présentons le profil des groupes des apprenants qui ont participé à la réalisation de la tâche collaborative, nous décrivons le

profil des enseignants et nous montrons également la place du chercheur pendant la réalisation de la tâche.

2.2.1. Le profil des groupes apprenants

Ce sont des apprenants algériens de 4ème année moyenne des collèges « Imam Ali » et « Mechri Mohamed Nacer » de la wilaya de Tébessa appelés respectivement A et B. Agés de 15 à 17 ans[25], ces apprenants ont suivi le même parcours scolaire et le même enseignement du français pendant 7 ans, de la troisième année primaire à la quatrième année moyenne. Ils connaissent à des degrés divers les langues suivantes : les arabes dialectal comme langue maternelle et littéraire comme langue de scolarisation, le chaoui comme langue maternelle des Berbères, le français et l'anglais commencé en 1ère année moyenne. Le tableau ci-dessous résume les profils général et sociolinguistique des apprenants.

Profils \ Etablissements		Etablissement A	Etablissement B
Profil général	Nombre	31	28
	Sexe	17 filles / 14 garçons	16 filles / 12 garçons
	Age	de 15 à 17 ans	de 15 à 16 ans
	Niveau	4ème année moyenne	4ème année moyenne
	Redoublants	05	03
	Parcours	06 ans de français	06 ans de français
Profil sociolinguistique	Nature	natifs arabophones	natifs arabophones
	Langues officielles	l'arabe littéraire, le français, l'anglais	l'arabe littéraire, le français, l'anglais
	Langues non officielles	l'arabe dialectal, le chaoui	l'arabe dialectal, le chaoui

Tableau 5 : Profil général et sociolinguistique des apprenants dans les établissements A et B

2.2.2. Le profil des enseignants

Nous avons choisi de mener notre enquête avec deux enseignants dans deux établissements présentant deux situations sociodidactiques différentes comme nous venons de l'expliquer. Dans un premier temps, nous avons mené des observations de classe avec ces mêmes enseignants. Rappelons que notre choix veut mettre en valeur l'un des objectifs de notre étude, en cherchant à comprendre comment chaque enseignant gère habituellement sa classe, comment il gère ce travail collaboratif demandé aux apprenants et quel est son apport entre autres langagier à la réalisation de la tâche.

[25] L'âge de 15 ans est l'âge ordinaire des apprenants qui n'ont pas redoublé l'année auparavant. Les apprenants qui ont 16 et 17 ans ont perdu consécutivement une année et deux ans.

C'est ainsi que nous avons décidé de mener nos observations de classe et nos enregistrements avec un enseignant du collège « Imam Ali » habitué à faire des travaux collaboratifs avec ses apprenants, puis avec une enseignante du collège « Mechri Mohamed Nacer » qui n'est pas habituée à ce genre d'enseignement collaboratif. Nous connaissons leur personnalité, leur pédagogie et leur méthode d'enseignement. Nous mènerons ainsi dans le quatrième chapitre de notre analyse une comparaison entre ces deux enseignants aux principes pédagogiques différents afin, d'une part, de déterminer l'apport de chacun d'eux à la réalisation de la tâche collaborative et, d'autre part, de vérifier l'impact que crée cette dernière sur leurs comportements professionnels. Nous n'oublierons pas de mettre en rapport les résultats avec les quartiers d'origine des apprenants et leur dimension socio-culturelle.

L'enseignant du collège A que nous qualifions de EN1, a 28 ans et une expérience de travail de 05 ans. Il a eu son BAC en lettres et philosophie en 2007 et sa licence LMD (BAC+03) en français. Après sa réussite au concours de l'enseignement moyen en 2010, il a bénéficié d'une formation d'un mois en tant qu'enseignant stagiaire puis au cours des années, il a assisté à plusieurs journées pédagogiques et séminaires avec son inspecteur de français. D'après ce que nous savons, il est gentil, souriant et très actif. Il essaye toujours de créer un climat de confiance avec ses apprenants et de leur donner une liberté interactionnelle en classe, en adoptant un éclectisme méthodologique. Il est natif arabophone et a une maitrise assez bonne des arabes dialectal et littéraire, du français et une bonne connaissance de l'anglais. Contrairement aux groupes apprenants qui contiennent quelques éléments de langue d'origine chaouie. Aucun des deux enseignants ne parlent cette langue, qui est une variété du berbère.

L'enseignante du collège de B que nous qualifions de EN2, a 35 ans et une expérience de travail de 12 ans. Elle a eu un BAC scientifique en 1999 et une licence classique (BAC+04) en français en 2003. Elle a passé le concours d'enseignement moyen et a été nommée enseignante certifiée en 2003. Au cours des années, elle a assisté à plusieurs journées pédagogiques et séminaires avec son inspecteur de français. Elle a assisté également à plusieurs CAPEM (Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Moyen)[26] en tant que membre de commission. C'est une femme gentille, souriante et

[26] Il s'agit d'un examen auquel sont soumis les PEM (professeurs d'enseignement moyen) stagiaires. Cet examen comporte deux épreuves pratiques dans deux classes de deux niveaux différents et une épreuve orale visant à tester les connaissances des enseignants.

sociable mais dans sa classe, elle est sérieuse, sévère et même autoritaire en ce qui concerne la discipline et la prise de parole en classe. Elle pense que, dans son école comme dans d'autres écoles en Algérie qui souffrent d'un manque du matériel et des conditions de travail nécessaires, l'enseignant doit être sévère et autoritaire pour faire passer son cours dans les meilleures conditions. Elle croit que la méthode traditionnelle est toujours préférable. C'est une native arabophone qui maitrise parfaitement les arabes dialectal et littéraire ainsi que le français. Le tableau ci-dessous résume les profils général et sociolinguistique de chaque enseignant :

Enseignants / Profils		EN1	EN2
Profil général	Sexe	Homme	Femme
	Age	28 ans	35 ans
	Grade	Enseignant de cycle moyen	Enseignante certifiée puis enseignante de cycle moyen
	Expérience	05 ans	12 ans
	Cursus	Bac lettres + Licence (système LMD) en français	Bac sciences + Licence (système classique) en français
	Personnalité	Souriant, gentil et laisse de la liberté aux apprenants	Gentille et souriante mais sévère et autoritaire en classe
	Formations	Un mois de formation pendant le stage + une dizaine de séminaires et de journées pédagogiques avec son inspecteur	Plusieurs séminaires et journées pédagogiques avec son inspecteur
	Pédagogie	Recourt à l'éclectisme méthodologique	Préfère la méthode transmissive traditionnelle
Profil sociolinguistique	Nature	Natif arabophone	Native arabophone
	Langues	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire ainsi que du français (langue de la profession). Bonne connaissance de l'anglais	Maitrise parfaite des arabes dialectal et littéraire ainsi que du français (langue de la profession)

Tableau 6 : Profils général et sociolinguistique des enseignants EN1 et EN2

On peut se demander à présent quelle est la place du chercheur dans ce protocole.

2.2.3. La place du chercheur

Comme nous l'avons précisé, nous sommes amis avec l'EN1 dans le même collège et nous étions collègue avec l'EN2. Dans ce travail de recherche, nous avons été observateur de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que de la réalisation de la tâche collaborative dans chaque classe. Notre rôle a été de mener une recherche-observation

visant à comprendre les conduites et les comportements langagiers des apprenants et de chaque enseignant. Les deux enseignants savaient que nous menions une recherche en didactique des langues, ils ont été même présents dans le public de notre recherche de Magister. Ils nous connaissent et ils n'ont aucune gêne envers nous.

Nous les avons contactés plusieurs fois et nous leur avons expliqué les objectifs de notre recherche ainsi que les procédures et les démarches que nous comptons suivre dans l'observation du terrain. Nous leur avons donné et expliqué les consignes pour la tâche collaborative. Nous leur avons demandé surtout qu'ils soient eux-mêmes et qu'ils mènent leur cours d'une façon habituelle.

Rappelons que notre premier objectif est de comprendre les comportements des apprenants et de l'enseignant en classe ainsi que leur relation interpersonnelle, et aussi de vérifier certains points qui nous paraissent primordiaux, à savoir l'exploitation du travail collaboratif sur le plan linguistique et donc didactique. L'observation participante nous semble un outil efficace pour connaître la classe et son contexte, s'imprégner de l'ambiance dans le groupe-classe et découvrir les relations qui y sont tissées.

Premièrement, nous devons expliquer et préciser ce qu'est une observation participante et notre place d'observateur au sein de ce dispositif. Une observation selon Winkin (2001) est « naturellement » participante et l'observateur en situation présentielle ne peut jamais devenir invisible. Sa présence aura toujours une influence sur le dispositif ainsi que sur le contexte. De ce fait, nous avons choisi d'adopter l'appellation d'observateur « participant » même si nous ne nous intervenons pas dans les séances. L'observation participante a été définie par Platt (1983) comme une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe par le biais des prises de notes une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. Elle lui permet d'avoir accès à des informations peu accessibles et de mieux comprendre certains comportements et fonctionnements que la complexité de terrain ne permet pas de voir par les seuls enregistrements. D'après Gadet (2003 : 24), l'observation participante permet d'aboutir à des meilleurs résultats et les données

> *« y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; et c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté. »*

Georges Lapassade (1992-1993) distingue trois types d'observation participante : l'observation participante périphérique, l'observation participante active et l'observation

participante complète. L'observation participante périphérique vise un certain degré d'implication dans les activités observées, sans qu'elle soit profonde ou qu'elle influe ouvertement sur les comportements et les conduites des enquêtés. L'observation participante active permet au chercheur d'avoir un rôle dans la réalisation des activités observées et de s'introduire dans le groupe en tant que membre mais, sans qu'il soit très proche ou qu'il partage des relations émotionnelles avec les enquêtés. L'observation complète, quant à elle, vise une implication totale du chercheur, c'est le cas par exemple d'un enseignant qui est lui-même chercheur et qui mène sa recherche dans sa propre classe avec ses propres apprenants avec qui il partage certaines relations didactiques et émotionnelles.

Dans notre cas, nous avons choisi de mener une observation participante périphérique, adéquate avec nos objectifs de recherche et validée par notre seule présence dans la classe pour les séances observées. Nous avons voulu nous introduire dans les deux classes pendant un moment bien déterminé, pour recueillir des informations susceptibles de faire avancer notre recherche et de répondre à nos questions, sans que notre présence influe de façon forte sur les comportements des apprenants et des deux enseignants. Nos observations sont renforcées à chaque fois par des enregistrements pour assurer la capture de toutes les informations susceptibles de nous aider à développer notre analyse après.

3. Le déroulement de l'enquête

La réalisation de notre recherche dépend des choix des démarches méthodologiques déjà présentées, mais aussi de la façon dont nous avons mené notre enquête. Cette dernière se compose de deux phases : une première phase importante caractérisée, on le sait, par un recueil des données hors de la classe mené à travers des enregistrements des tâches sociales collaboratives ; une deuxième phase caractérisée par un recueil des données dans la classe mené à travers la réalisation des enregistrements des séances ordinaires et des enregistrements des tâches collaboratives. Le schéma ci-dessous montre la répartition de nos données et la constitution de notre corpus :

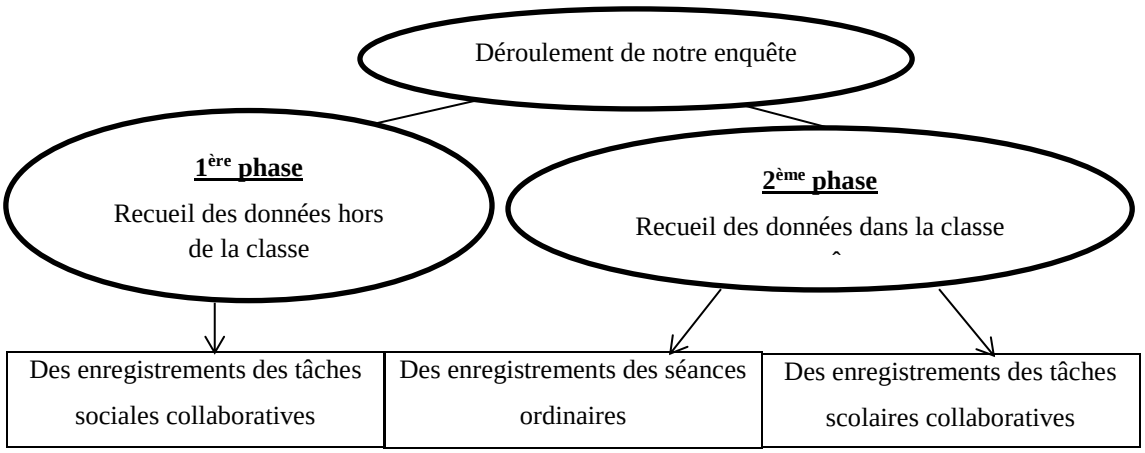


Figure 21 : Schéma présentant les phases de déroulement de notre enquête

Dans ce qui suit nous apportons plus de détail à chacune de ces deux phases.

3.1. L'importance de débuter par les collaborations sociales

Rappelons que dans cette étude, la tâche collaborative menée en classe de langue constitue notre objet d'observation et que nous nous intéressons plus précisément aux échanges oraux accompagnant cette interaction spécifique. Mais notre intérêt pour le travail collaboratif ne se résume pas simplement à la classe, il dépasse les limites de l'école pour partir de la société et retourner à la société. Puisque notre travail de recherche s'inscrit dans une approche sociodidactique, vérifier l'étendue du travail collaboratif et sa portée sociale dans la communauté semble primordial.

Nous affirmons que la collaboration est depuis longtemps une habitude sociale courante en Algérie. Elle est également une nécessité qui vient, dans un premier temps, des travaux agricoles à la campagne puis des conditions de vie collectives en ville : nécessité de faire ensemble, de s'entraider, etc. Nous n'avons pas pu observer des travaux ruraux (de nombreuses œuvres littéraires et documentaires en témoignent), mais nous en avons observé les traces et prolongements en ville : dans la famille et au travail. Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre partie contextuelle, notre idée est que ce type de travail collaboratif marque la partie dominante des comportements dans la société algérienne et constitue un outil nécessaire de partage de représentations souvent en conflit, de construction d'une identité collective de groupe et une voie possible d'amélioration pour une compétence citoyenne et démocratique. Il peut permettre une amélioration des relations interpersonnelles entre différentes personnes dans différentes situations de la vie

quotidienne qu'il serait difficile de traiter de façon individuelle. C'est le cas, par exemple, des échanges pendant des travaux collaboratifs entre les membres d'une même famille : un père qui demande à son fils ou à sa fille de l'aider à monter une armoire ou à la déplacer de la chambre, une mère qui demande à sa fille ou à son fils de l'aider dans le ménage ou dans l'arrosage du jardin, un garçon qui demande à sa sœur ou une fille qui demande à son frère de l'aider à réviser ses leçons ou à préparer son anniversaire. C'est le cas, aussi, d'un groupe d'amis, de voisins, de villageois, qui collaborent pour construire un ouvrage ou réaliser une tâche, familiale, agricole ou citadine, aider un voisin malade, une femme dont le mari est hospitalisé, etc.

C'est aussi le cas des interactions qui se passent dans les lieux publics, qu'ils soient institutionnels ou commerciaux. Entraide, écoute, solidarité, ces « conceptions identiques » que nous avons citées dans notre partie contextuelle, montrent la complexité des échanges collaboratifs et la richesse culturelle qu'ils fournissent. Ce type de comportements risque d'exister dans toutes les sociétés mais nous pensons qu'il est particulièrement encouragé et développé dans la société algérienne.

Dans la première phase de notre enquête, nous avons mené deux enregistrements de deux travaux collaboratifs réalisés dans la vie quotidienne que nous avons décrits précédemment (cf. *1.3*). Le tableau ci-dessous résume les informations concernant la réalisation de chaque travail collaboratif :

	Situation 1	Situation 2
Date de réalisation	23/08/2015	25/05/2015
Lieu de réalisation	La maison	Entreprise
Participants	Une mère, un père et un fils	Trois fonctionnaires
Langue	Arabe dialectal	Arabe dialectal
Durée	30 minutes	20 minutes
Thème	Egorger et dépouiller le sacrifice	Remplir des formulaires

Tableau 7 : La réalisation des travaux collaboratifs dans la société

Le tableau résume les informations de 2 situations sociales sur 4 que nous avons choisies pour les transcrire et les analyser.

3.2. L'entrée dans la classe

Notre deuxième phase de l'enquête porte sur des enregistrements des tâches collaboratives en classe de langue avec des collégiens de 4ème année moyenne. Avant de mener notre enquête comparée de repérage, de description, d'analyse et d'interprétation

des enregistrements réalisés dans les deux classes de langue, nous avons estimé préférable de rassembler le plus possible d'informations sur notre terrain de recherche, sur notre public et sur nos outils de recherches à travers des observations de classe et des enregistrements des séances ordinaires. Nous voulions aussi identifier d'éventuels obstacles à notre projet.

3.2.1. Des observations de classe renforcées par des enregistrements de séances ordinaires

Nous avons décidé de pénétrer au mois d'octobre 2015 dans les classes, dans un premier temps, et de mener des observations de classe exploratoires finalisées par des enregistrements des séances ordinaires. Nous nous sommes décidé pour une observation participante dans les deux classes des deux collèges et nous avons réalisé 2 enregistrements de 2 séances dans chaque classe que nous présentons consécutivement comme suit : une séance de production de l'oral, une séance de compréhension de l'écrit, une séance de vocabulaire et une séance de grammaire. Le but était de prendre des notes sur la situation d'enseignement-apprentissage dans chaque classe, d'avoir une première idée de la relation dans la classe entre élèves / élèves et élèves / enseignant-e, de mener surtout des enregistrements des séances ordinaires qui vont nous permettre, pendant notre analyse, de vérifier les conduites habituelles des différents acteurs de la classe ainsi que de leurs comportements langagiers. Nous avons cherché, également, à nous familiariser avec le groupe, à être accepté rapidement et à nous intégrer efficacement avant le passage au deuxième moment de cette phase principale de l'enquête à savoir la réalisation par petits groupes d'une tâche collaborative. Le tableau ci-dessous présente notre calendrier des observations de classe et des enregistrements des séances ordinaires réalisées :

Classe	Nature de la séance	Date de la réalisation
1	Compréhension de l'oral	12/10/2015
1	Grammaire	19/10/2015
2	Compréhension de l'écrit	22/10/2015
2	Grammaire	29/10/2015

Tableau 8 : Calendrier des observations de classe et des enregistrements des séances ordinaires

Dans la première séance de la production de l'oral à laquelle nous avons assisté, l'enseignant nous a présenté aux apprenants. Il leur a indiqué que nous étions également un enseignant de français et que nous menions une recherche ayant comme pour but de rassembler des informations sur la situation d'enseignement-apprentissage en classe de

langue en Algérie. Nous nous sommes efficacement introduit dans la classe et les apprenants n'ont pas été dérangés par notre présence. Aussi, nous n'avons pas eu de contact ni avec l'enseignant ni avec les apprenants pendant la réalisation des leçons. Pour chaque séance, nous avons mis le magnétophone sur le bureau de l'enseignant, nous nous sommes placé au fond de la classe et nous avons suivi la leçon. Au début de la première leçon, nous avons remarqué que les apprenants sont dérangés par la présence de ce matériel étranger à leur environnement scolaire : tout en visant l'objet de leur regard, ils parlent entre eux, ils chuchotent. Au cours et DANS LE développement de la leçon, les apprenants semblent se familiariser déjà avec sa présence puisqu'ils se concentrent de plus en plus sur le tableau et sur l'explication de l'enseignant. Nos observations ont été traduites par des prises de notes rédigées sur un carnet de bord (Cambra Giné, 2003). Pendant une semaine, nous avons réalisé les deux séances d'observation dans chaque classe.

3.2.2. Des enregistrements des tâches collaboratives entre les apprenants

C'est le moment central de notre enquête, et comme nous l'avons déjà montré, elle se base sur l'observation d'une tâche collaborative entre des apprenants collégiens dans deux classes différentes, dans deux collèges distincts A et B. À travers des échanges collaboratifs, ils s'entraident pour réaliser la tâche qui devient leur but commun. Notre intérêt pour ce moment de l'enquête, nos objectifs ainsi que la relation qu'elle entretienne avec les deux autres moments de l'enquête, seront présentés dans la section qui suit. C'est nous qui avons proposé à nos collègues l'enregistrement de ce projet et de sa réalisation.

3.2.2.1. Intérêt et objectifs

Notre intérêt pour les interactions à caractère coopératif en classe de langue provient surtout de nos observations des différentes activités de la vie quotidienne et de ce qu'elles permettent en termes d'organisation et de développement des relations interpersonnelles et relationnelles. Nous estimons que le travail collaboratif, tout en constituant une richesse pour la vie réelle, peut favoriser les échanges et donc l'acquisition de la langue cible, l'amélioration de la relation didactique et de l'esprit critique et autonome.

Notre intérêt provient aussi de nos observations de la réalité dans la classe et de notre expérience d'enseignement, du fait que nous étions enseignant au collège de l'année 2008 jusqu'à la moitié de l'année 2015. En classe de langue, c'est la communication didactique qui domine à travers un fonctionnement interactionnel plus ou moins prévisible et une

« émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle » (Cicurel, 1996 : 67).

De ce fait, la classe de langue est considérée comme un lieu d'interaction ritualisée qui limite la liberté interactionnelle des apprenants. La situation didactique menée par un ensemble de contraintes telles que la contrainte statutaire des participants et la contrainte des programmes, peut intéresser les participants qui viennent déjà avec des expériences de ce qu'est apprendre une langue étrangère, de ce qu'est collaborer et qui ont des représentations sur cet apprentissage ; ils arrivent même déjà en tant qu'acteurs sociaux, avec des rôles appris dans leur vie quotidienne. On a réservé un peu d'improvisation dans le déroulement des échanges, à travers la mise au choix des activités communicatives favorisant des interactions plus libres et plus spontanées que si on suit mot à mot un manuel par exemple. De ce fait, la communication en classe de langue peut se rapprocher des échanges naturels, dans la communication authentique hors de la classe. C'est du moins notre postulat.

La tâche collaborative, qui constitue l'objet de notre recherche, implique les participants dans une situation de communication réelle, caractérisée par une liberté interactionnelle, une utilisation signifiante de la langue et un but commun à atteindre. Nous sommes parti de l'hypothèse que les échanges collaboratifs représentent une véritable situation authentique qui peut favoriser l'acquisition d'une langue cible, et de compétences communicatives en général.

Au terme de cette enquête, nous essayons de vérifier quelques points forts de cette interaction spécifique qui nous paraissent importants pour l'acquisition d'une langue, pour l'amélioration de la relation interpersonnelle apprenant/apprenant, enseignant/apprenants, et pour former des acteurs sociaux responsables en général. Notre objectif est de montrer ses apports en ce qui concerne :

- la construction d'une dynamique interactionnelle influant sur les comportements des apprenants, leurs conduites langagières et leurs rapports de place,
- la construction d'une dynamique de représentations partagées favorisant le développement d'un éthos et d'une identité collectifs,
- le développement d'une compétence citoyenne démocratique qui influe sur les comportements langagiers des apprenants et leur permette de s'approprier de

nouvelles compétences linguistiques et discursives, donc une identité verbale pour un être citoyen et collectif,

- le développement de l'éthos professoral de l'enseignant en contribuant ainsi à « une organisation stratégique » des échanges et des interactions en classe.

On peut insister, à travers la dynamique de ces objectifs, sur le retour au social des compétences développées dans la classe. On verra aussi sans doute que de telles tâches redistribuent les rôles dans la classe.

3.2.2.2. Le déroulement des tâches collaboratives scolaires

A notre demande, les deux enseignants ont mis en place une séance de travail collaboratif que nous avons décrite au début (cf. *1.4*), entre les apprenants. Chaque groupe de 3 apprenants des deux classes était invité, en mois d'octobre 2015, à travailler ensemble pour réaliser une tâche collaborative écrite à visée linguistique ; nous avons aussi affaire à des échanges verbaux finalisés par une tâche qui est accomplie en collaboration et qui se caractérise par une trace écrite finale, qui a de sens social. Cette tâche collaborative avait essentiellement une visée linguistique qui est celle d'amener les apprenants à prendre la parole le plus librement possible dans la langue cible : il y a donc des réflexions à mener, des choix des contenus à faire, des décisions organisationnelles à prendre, et des décisions pour la production finale.

La thématique de la tâche commune a été décidée avec les enseignants. Nous nous sommes mis d'accord sur le thème de « la pollution » qui nous paraissait important et en relation directe avec le vécu des apprenants (vu les déchets qu'ils voient tous les jours dans leur ville) et les préoccupations de notre époque. Le choix de ce thème a été soumis à certains critères qui nous paraissaient primordiaux pour le maintien de l'interaction entre les apprenants et aussi la réussite de la tâche collaborative :

- d'abord, il devait porter sur un sujet qui touche l'expérience personnelle des apprenants et les incite à prendre la parole pour que chacun contribue à l'avancement de la tâche. « La pollution » est un sujet mondial qui touche tous les pays du globe. En Algérie, la situation est devenue grave au point que les autorités ont commencé une campagne de sensibilisation des citoyens dans plusieurs domaines dont l'éducation. Le sujet de « la pollution » met les apprenants dans une situation authentique motivante de futurs citoyens responsables.

- il ne devait pas se référer à un domaine de connaissances et d'expériences que les apprenants pourraient ne pas maîtriser.
- il devait être riche en informations actuelles (par les médias par exemple) et contenir des idées multiples. Les apprenants pourraient avoir de quoi dire et cela formerait une situation de déblocage.

C'est dans ces conditions que nous avons fait l'observation de la réalisation de ces tâches collaboratives. Pendant une seule séance de cours et pour chaque classe, nous avons fait l'enregistrement des interactions de 3 groupes de 3 apprenants chacun, ce qui donne au total 6 enregistrements pour ne pas garder vers la fin que 2 enregistrements par classe. Le choix des groupes a été aléatoire. Les deux enseignants ont expliqué les consignes de la tâche à leurs apprenants. Ils leur ont demandé de rédiger ensemble un argumentaire portant sur les causes et les dangers de la pollution dans leur ville ainsi que de proposer des gestes au quotidien pour préserver leur environnement. L'objectif de la tâche collaborative, à savoir la rédaction d'un argumentaire dans la langue cible, a obligé les apprenants à discuter en français, mais cela n'excluait pas le recours de temps en temps à d'autres langues. Les tâches collaboratives se sont déroulées dans de bonnes conditions. Les apprenants se sont mis d'accord sur un rédacteur, ils ont travaillé ensemble jusqu'à la fin de la tâche pendant une durée moyenne de 20 minutes et cela sans compter le timing de l'explication de la consigne par l'enseignant. Quant aux enseignants, à travers leurs comportements professoraux, chacun d'eux a adopté à des degrés divers des postures différentes : celui d'observateur, de guide, d'animateur, de participant. L'analyse nous en donne d'avantage. On détaillera leur activité dans notre analyse

3.3. Les conditions d'enregistrement et le matériel utilisé

Pendant notre enquête, dans la classe et hors de la classe, nous avons eu recours aux enregistrements audio de la tâche collaborative réalisée par les apprenants dans la troisième phase et par des acteurs sociaux dans leur quotidien dans la première phase. Ce type de recueil des données, en relation directe avec notre objet d'étude, permet une collecte de données plus discrète que le recueil vidéo et préserve une certaine spontanéité dans les conduites des participants. Son idéal méthodologique est de conserver les caractéristiques fondamentales des interactions « naturelles » :

> *« d'une part la temporalité de l'évènement et son déroulement séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination, de synchronisation, et d'articulation ordonné du déploiement des activités ; d'autre part les détails observables mais non*

imaginables (SACK, 1984) qui rendent disponible et descriptible cet ordre » (Mondada, 2001 : 4).

La tâche collaborative en classe a été enregistrée à l'aide de magnétophones. Notre choix d'utiliser le magnétophone s'est imposé puisqu' il était le seul matériel d'enregistrement mis à notre disposition. Nous avons pu rassembler quatre magnétophones ; nous avons disposé trois magnétophones sur trois tables puis nous avons demandé à l'enseignant de mettre le quatrième dans sa poche de tablier, de manière à ne pas gêner les apprenants et à obtenir un bon enregistrement supplémentaire ambulant (cf. *Annexe 5*). Rappelons que les apprenants ont été familiarisés avec cet outil d'enregistrement. Ils n'ont apparemment pas été dérangés par sa présence pendant la réalisation de la tâche.

3.4. Le bilan des données

Nous résumons ainsi les données recueillies des deux phases de notre enquête dans le tableau ci-dessous :

Enregistrements	Tâches collaboratives hors de la classe	Séances ordinaires	Tâches collaboratives en classe
Nombre	4	2 x 2	3 x 2
Durée / unité (min)	40 - 60 - 30 - 30	60	20
Durée totale	9 heures 40 minutes		
Nombre à traiter	2	1 x 2	2 x 2
Durée / unité (min)	30-25	50 x 2	20 x 4
Durée totale des données à traiter	3 heures 54 minutes		

Tableau 9 : Le bilan des données recueillies pendant l'enquête

Comme le montre ce tableau, pour toutes les tâches, nous avons réalisé 9 heures 40 minutes d'enregistrements. Nous avons décidé de ne garder que 3 heures 54 minutes et cela en diminuant le nombre d'enregistrements en classe ou même celui réalisé hors de la classe. Nous avons opté pour 2 enregistrements des tâches collaboratives hors de la classe au lieu de 4, un seul enregistrement de tâche non collaborative par classe, ce qui donne 2 enregistrements et 2 enregistrements de tâches collaboratives par classe au lieu de 3. Au total, nous avons 4 enregistrements de classe (2 + 2).

Partie 2 – Le traitement des données et la démarche d'analyse

Après que nous avons présenté notre recueil des données, nous décrivons dans cette partie les choix et les procédures qui ont régi leur traitement. Au départ, nous traitons de la transcription / traduction du corpus, de son découpage puis nous exposons notre démarche d'analyse des données.

Chapitre 1 – La construction du corpus

Dans ce chapitre, nous traitons le type de transcription employée, nous décrivons la façon dont sont traduites les passages produits en langues maternelles. Enfin, nous présentons le découpage et le codage de notre corpus.

1. La transcription / traduction

Comme nous l'avons déjà montré, notre corpus est un ensemble d'enregistrements de 2 travaux collaboratifs réalisés dans la vie courante, d'enregistrement des tâches collaboratives et non collaboratives réalisées dans deux classes de langue. Dans ces enregistrements, les participants ont employé leur langue maternelle (l'arabe dialectal) en ce qui concerne les enregistrements réalisés dans la société et la langue française mélangée d'emprunts de langue maternelle (l'arabe dialectal) en ce qui concerne les enregistrements réalisés dans la classe[27]. Dans une première phase, nous avons choisi de fixer ces enregistrements audios sur le papier en employant la transcription puis de faire une traduction des passages produits en arabe dialectal vers le français, afin de les rendre accessibles aux lecteurs non arabophones.

Nous avons choisi le mode de transcription orthographique en caractères latins qui nous a permis de conserver les caractéristiques essentielles des interactions verbales. Transcrire orthographiquement un enregistrement audio consiste à *« représenter symboliquement, sous forme orthographique, ce qui est contenu dans le signal. »* (Elisabeth Delais-Roussarie et Jacques Durand, 2003 : 99).

Mais on ne peut pas transcrire tout ce qu'on entend. Selon ces mêmes auteurs (2003 : 99), tout dépend de l'intérêt du chercheur. S'il veut étudier uniquement les « modalités des interactions et des prises de parole », une transcription orthographique est suffisante. Si son étude dépasse ces modalités et veut mettre en valeur les « variantes de prononciation », il doit se référer également à une transcription phonétique. A travers le modèle du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) et les différents modèles de

[27] Même s'il existe des participants qui maitrisent le chaoui, nous n'avons pas relevé l'emploi d'aucun mots chaoui dans notre corpus. Cela peut être dû à la dominance de l'arabe dialectal marquée comme la langue maternelle de la majorité des habitants et des apprenants dans cette communauté et comme la langue la plus utilisée.

différents auteurs que nous avons trouvés sur internet ou dans les ouvrages spécialisés, nous avons établi notre propre convention de transcription comme le montre le tableau ci-dessous :

Apprenants	A, B, C, …
Enseignants	EN1, EN2
Chevauchement de parole	Énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné) : Oui D'accord
Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède	don:c de:::
Pauses de diverses durées (un ~ équivaut à une (01) seconde).	Oui~c'est ça D'accord~~tu écris
Pause de 04 secondes ou plus	(4 sec)
Intonation montante	//
Intonation descendante	/
Accentuation d'un mot, d'une syllabe	il y a PLUSIEURS types
Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé (-)	Il y a plusieurs-il y a plusieurs types
Mot ou passage incompréhensible	XXXX
Commentaire de transcription	(*rire*), (*ensemble*)…
Passages non transcrits (non pertinents)	[…]

Tableau 10 : Les conventions de transcription employées dans notre corpus

Dans les travaux collaboratifs réalisés dans la société, dans les tâches collaboratives réalisées en classe de langue ou même dans les entretiens, la plupart des participants ont recours à une seule langue maternelle (l'arabe dialectal). Alors, pour faciliter la transcription, nous avons transcrit les passages produits en arabe dialectal avec la graphie française en gras puis traduits en dessous en français (en italique) :

- **Kifeh ngoulou** la pollution **tmathel khatar aala insa**
  (comment nous disons (la pollution) représente un danger pour l'homme)

Ainsi le lecteur francophone a une idée de ce qui a été entendu, et il voit apparaitre les alternances codiques. Nous avons opté également pour certains sons en arabe qui n'existaient pas en français des représentations avec l'alphabet latin :

- **غ---- gh , خ---- kh , ح---- H , ه---- h , ع---- aa , ث---- th , ق---- qu**

Nous pensons que ces divers choix de transcription rendent notre corpus accessible à tout lecteur, montrent les alternances codiques sans entraver la compréhension. Nous ne sommes pas allé plus loin dans la description du paraverbal car c'est le contenu des propos qui nous intéresse et non leur forme phonétique ou linguistique.

2. Le découpage et le codage du corpus

La structure de notre corpus met en valeur notre approche sociodidactique, expliquée au début de notre chapitre. Elle rend compte de notre visée qui est de faire un rapprochement entre dialogues collaboratifs dans la société et dialogues collaboratifs dans la classe. Aussi, comme toute interaction, les dialogues collaboratifs ne sont pas clos sur eux-mêmes. Une partie des échanges qui s'y développent est relative à un avant ou à un après l'interaction. En décrivant un type d'interaction qui est « la réunion de travail », Lacoste explique que celle-ci

> *« s'inscrit dans une temporalité plus large et un destin organisationnel articulé de manière complexe : préparée par des contacts antérieurs, elle se poursuit, après la réunion, au sein de différents services, dans les conversations téléphoniques entre ceux-ci, et peut réémerger dans la réunion suivante avec une autre orientation. »* (1989 : 269).

Sandra Golopentja (1985) affirme que, pour comprendre certains aspects d'une interaction donnée, elle doit être située dans une unité de rang supérieur, celle de « l'histoire conversationnelle ». Cette notion est définie comme *« l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants. »* (*id*.: 6).

Robert Vion (1992) élargit la notion d'« histoire conversationnelle » à celle d'« histoire interactionnelle ». En s'intéressant à l'interaction en cours en classe de langue et aux modes de la construction de la relation interpersonnelle entre les différents acteurs de la classe. Violaine Bigot (2002) adopte la notion d'« histoire interactionnelle » et la présente comme l'unité qui englobe l'unité cours. Pour notre part, nous avons adapté cette même notion comme englobant l'unité de la tâche collaborative. Les échanges verbaux accompagnant cette interaction spécifique ne viennent pas du vide, ils ont une relation directe avec d'autres échanges verbaux que les apprenants ont partagés ou partageront avec d'autres personnes dans leur vécu ou dans d'autres interactions en classe de langue. Nous avons distingué alors deux moments dans notre corpus : un « épisode initial » auquel nous avons donné la référence (ÉI) et un « épisode final » auquel nous avons donné la référence (ÉF). Le tableau suivant montre la répartition de notre corpus (figure 22 page suivante par souci de cohérence visuelle):

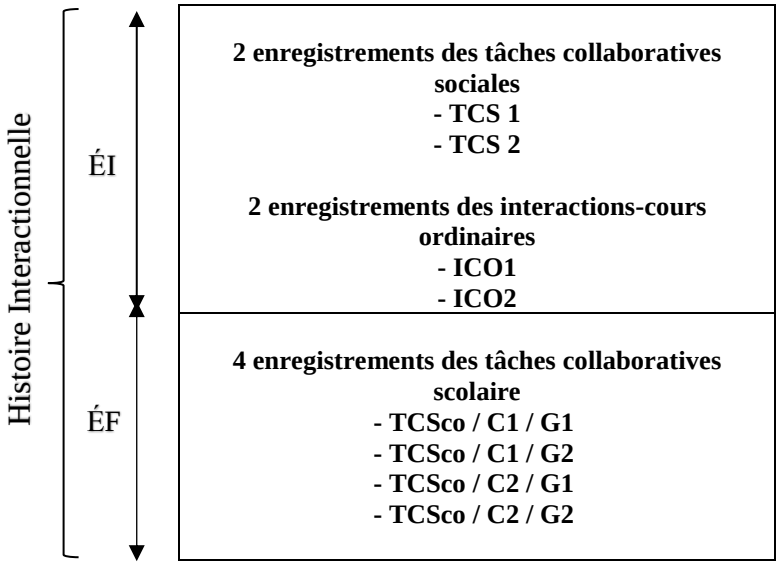


Figure 22 : Le découpage et le codage du corpus

Avant de mener notre rapprochement entre société et classe à travers une comparaison de la réalisation du travail collaboratif dans chaque situation et avant de mener une deuxième comparaison entre classe habituée à ce genre de travail et une autre qui ne l'est pas, nous avons estimé qu'il fallait situer ce travail et ses étapes dans l'histoire interactionnelle dans laquelle ils sont ancrés. La prise en charge de l'histoire interactionnelle dans la répartition de notre corpus nous a permis de rassembler et cerner toutes les informations recueillies sans pour autant oublier aucun détail et en donnant un cadre structurant à notre analyse. Nous avons distingué deux moments ou épisodes dans notre corpus comme schématisé ci-dessus. En voici le développement :

- *l'épisode initial (ÉI) :* C'est le moment que nous qualifions de diagnostic. Dans un premier temps, à travers les enregistrements faits dans la maison et dans l'entreprise, nous identifions les mécanismes régissant ces dialogues collaboratifs, dans leur contexte authentique, dans la vie courante des apprenants, comme symptomatique d'une certaine « culture » algérienne. Dans un deuxième temps, les enregistrements des séances ordinaires nous permettent d'approcher et d'identifier la nature des interactions didactiques qui se passent dans chaque classe, leurs conditions de déroulement, la nature des comportements des acteurs de la classe ainsi que leurs habitudes et aptitudes à faire du travail collaboratif à l'école.

- *l'épisode final (ÉF) :* c'est le moment de la réalisation de la tâche collaborative par les apprenants et aussi du suivi de l'enseignant. Nous avons fait, 4 enregistrements au total d'échanges verbaux, durant la tâche réalisée, avec 2 groupes de collégiens et dans deux classes différentes. C'est le moment principal, le cœur de notre étude. A travers cet épisode et dans le but de répondre à nos questionnements de départ, nous comptons mener une double comparaison. Une première entre les dialogues collaboratifs réalisés dans la société et les dialogues collaboratifs réalisés dans la classe et une deuxième comparaison entre une classe habituée à ce genre de dialogues et une autre qui ne l'est pas. Pour ce faire et dans les deux cas, nous exploiterons les résultats obtenus dans le premier épisode qui nous seront d'une grande aide.

Notre analyse est donc essentiellement comparative. En passant de la société à des situations de plus en plus précises de la classe, nous avons adopté une démarche d'analyse que nous qualifions de conique :

Figure 23 : Etapes de l'analyse des données

Toute la difficulté de notre analyse va donc consister à articuler les trois niveaux et à les faire dialoguer, pour que ce ne soit pas des étapes étanches.

Chapitre 2 – Une démarche d'analyse canonique

Comme nous l'avons déjà montré, notre corpus se compose de deux épisodes. Notre objectif principal porte sur l'étude des dialogues collaboratifs en classe de langue, tout en nous référant à leur ancrage, dans la société, dans la vie courante des apprenants ainsi que leur développement relatif à l'histoire interactionnelle dans laquelle ils s'actualisent. C'est cette articulation social/scolaire qui nous permet de dire que notre étude s'inscrit dans une démarche sociodidactique.

La démarche d'analyse est de type conique car elle va du général au particulier, du collectif au spécifique, de la société à la classe. On peut aussi imaginer des prolongements où le coin s'élargirait à nouveau vers la société ; il faut que nous en parlions en fin de thèse dans notre conclusion.

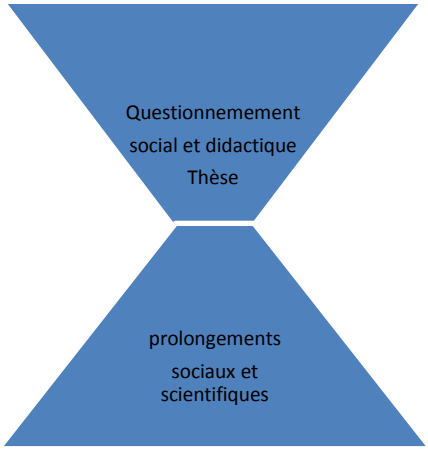


Figure 24 : Prolongement de notre analyse

Nous comptons donc mener trois comparaisons : une première entre les dialogues collaboratifs réalisés dans la société et les dialogues réalisés dans la classe, une deuxième comparaison entre une classe habituée à ce genre de dialogues et une autre qui ne l'est pas et une troisième comparaison entre un enseignant habitué à la collaboration et un autre qui ne l'est pas, et dans deux quartiers sociaux différents. Dans ce qui suit, nous décrivons ces trois étapes et nous montrons les critères d'analyse sur lesquels se basera notre analyse.

1. Une première comparaison : tâches collaboratives sociales vs *tâches collaboratives scolaires*

Dans cette première étape, à travers les informations et les résultats obtenus dans la première phase de notre enquête, nous allons mener une comparaison entre les dialogues collaboratifs réalisés dans la société et les dialogues collaboratifs réalisés dans la classe entre apprenants. À travers un travail de repérage, de description et d'interprétation d'observables linguistiques et discursifs, nous voulons montrer la dynamique interactionnelle qui s'est créée dans chaque situation : nous décrirons la dynamique interlocutive, de la mère, du père et de leur fils, des travailleurs pour les travaux réalisés dans la société, des trois collégiens dans chaque groupe pour les travaux réalisés dans les deux classes. Nous identifierons, également, leurs conduites langagières et leur rapport de places. Nous décrirons aussi la dynamique thématique de chaque interaction. Les comportements linguistiques et la progression thématique seront utilisés comme un critère pour dégager la dynamique des représentations qui se révéleront durant les échanges verbaux.

Nous mettrons également en valeur la dynamique identitaire des faits discursifs et interactionnels observables ; à travers les indices linguistiques et thématiques des « conceptions identiques » et de partage des représentations repérées, nous avons pour ambition de décrire la construction d'un éthos collectif, d'un caractère de groupe et d'un engagement de groupe qui a un impact sur l'éthos et le caractère individuel linguistique des collégiens, et par la suite, sur la construction possible d'une compétence citoyenne, construction traduite par l'identité verbale présentant l'être social, citoyen et collectif.

2. Une deuxième comparaison : classe habituée vs *classe non habituée*

Dans cette deuxième étape, nous mènerons une deuxième comparaison entre les deux classes : une première habituée à ce genre de dialogues collaboratifs et une deuxième classe qui ne l'est pas, en égard à des configurations sociales différentes. Dans un premier temps, nous présenterons les variations individuelles dans les modes de construction de la relation interpersonnelle dans chaque situation entre apprenants d'une part et entre enseignants et apprenants d'une autre part ; nous décrirons le fonctionnement des termes

d'adresse, des demandes d'engagement et des tours de parole. Notre objectif est de vérifier le degré de développement de la relation interpersonnelle apprenant/apprenant dans chaque classe. Il faudra aussi comparer l'avancée de la tâche et son résultat ainsi que la finesse linguistique des apprenants, en relation avec leur origine socio-culturelle. C'est ce que nous ferons dans notre quatrième chapitre d'analyse.

3. Une troisième comparaison : un enseignant habitué vs *une enseignante non habituée*

Dans cette troisième étape d'analyse, nous comparerons les comportements professionnels des deux enseignants. Nous vérifierons le degré du développement de leur éthos professionnel avant puis après la réalisation des tâches collaboratives, l'apport de chacun dans l'amélioration de la relation interpersonnelle avec les apprenants, et l'évolution de leurs gestes professionnels et de leurs discours.

Dans ce chapitre, nous avons décrit la démarche méthodologique qui régit notre travail de recherche. C'est une démarche empirique qui s'inscrit dans une perspective ethnographique à visée sociodidactique et qui a pour but la description des données recueillies dans le domaine de l'enseignement, au collège, précédée d'une étude sociale en milieu non scolaire. Voici comment nous pouvons résumer l'ensemble de notre protocole :

- Nous avons mené notre enquête sociale autour de nous, à Tébessa et notre enquête didactique dans deux classes différentes de deux établissements distincts de la wilaya de Tébessa en Algérie auprès des enseignants et des apprenants.
- Elle a porté sur l'observation de la réalisation d'une tâche collaborative à visée linguistique qui a débouché sur une trace écrite.
- Nous avons fait l'enregistrement de deux groupes d'apprenants dans chaque classe, ce qui a donné au total quatre enregistrements.
- Enfin, nous avons présenté la méthode de traitement des données collectées ; nous avons transcrit et traduit notre corpus, nous l'avons découpé en deux phases puis nous avons exposé les démarches de notre analyse, essentiellement comparative, qui permettra l'émergence de nos résultats et la réponse à nos hypothèses.

Nous insistons, pour finir, sur le fait que notre but n'est pas de juger les écrits produits, qui ne sont que des prétextes au travail collaboratif oral.

SECTION 3 – ANALYSE DU CORPUS

Dans cette partie de notre thèse, nous analysons notre corpus. Rappelons que c'est un corpus complexe qui se compose :

- de 2 enregistrements de tâches collaboratives réalisées hors de l'école,
- de 2 enregistrements d'interactions-cours ordinaires dans les classes de 2 enseignants différents,
- de 4 enregistrements de tâches collaboratives réalisées en classe, 2 enregistrements par classe et avec les mêmes enseignants déjà évoqués.

La nature complexe de notre corpus est relative à la complexité de notre thème de recherche qui, malgré sa visée didactique, s'inscrit également dans plusieurs domaines à savoir la sociodidactique et la sociolinguistique. La diversification des enregistrements s'est imposée même si nous n'en avions pas prévu l'ampleur en début de notre travail, vu la progression de nos idées à travers nos parties contextuelle et théorique, ainsi qu'au fur et à mesure de la construction de nos hypothèses de recherche dont nous devons tester la validité.

Lors de la progression de notre partie contextuelle, plusieurs éléments et concepts-clés ont surgi. Il s'agit de :

- la « diversité linguistique » en Algérie,
- les « conflits linguistico-culturo-identitaires » qui ont marqué le pays,
- la quête d'une « identité collective », et la nécessité « d'un vivre et surtout d'un travailler ensemble »,
- « la collaboration » comme activité sociale marquante dans la société algérienne, qui permet des « représentations communes », des « conceptions identiques » et un agir ensemble,
- une « école » sous l'emprise d'une idéologie individualiste,
- un « apprentissage à la citoyenneté démocratique » visant à former les apprenants à vivre et à travailler ensemble.

Plusieurs concepts ont surgi également au cours de notre partie théorique. Il s'agit de :

- un nouvel objectif social de référence, « travailler et co-agir ensemble »,
- « créer des ressemblances » plutôt qu'« assumer des différences »,
- un nouvel objectif didactique, « la formation d'un acteur social, d'un être citoyen »,
- un nouvel objectif culturel de référence, « la formation à une volonté de partage »,

- les « échanges collaboratifs » comme lieu de construction d'une « compétence co-actionnelle/co-culturelle ».

Notre travail de recherche s'inscrit dans une approche sociodidactique, inscrite dans des pratiques sociales déjà-là de référence et mettant en valeur un objectif social de référence, celui de « faire, travailler et co-agir ensemble ». A travers cette approche, nous envisageons la situation didactique dans une perspective nouvelle de « création des ressemblances » visant à former l'apprenant algérien à une « volonté de partage » par opposition à une perspective qui a perduré jusqu'à aujourd'hui basée sur le fait d'« assumer des différences », qui ne nous parait ni efficace ni féconde sur les plans citoyen et éthique. En nous basant sur la conception identitaire d'une société algérienne collaborative, nous estimons que la collaboration peut apporter beaucoup à l'école algérienne, et plus précisément à la situation didactique, avec la nouvelle perspective de la formation vers une ZVP; et pourquoi ne pas imaginer par la suite des prolongements vers la société dans son ensemble, dans une vision projective ? Nous émettons l'idée que les échanges collaboratifs sont des lieux non seulement d'engagement dans une volonté de partage mais également des lieux de construction d'une identité verbale, à la fois individuelle et collective, que nous devons montrer et mettre en valeur à travers notre analyse. Rappelons que :

- notre première hypothèse pose que des pratiques collaboratives dans la classe peuvent faire écho à des pratiques sociales collaboratives,
- dans la deuxième hypothèse, nous émettons que dans les échanges collaboratifs se développe une dynamique interactionnelle spécifique. Elle marquerait le comportement des apprenants, leurs conduites langagières, leur rapport de place ainsi que la progression thématique du discours collectif,
- notre troisième hypothèse développe l'idée qu'au début et pendant les échanges collaboratifs, il se forme des « conceptions identiques » chez les apprenants, qui se manifesteront premièrement à travers un « contrat de co-énonciation », puis par un partage de savoirs, savoir-faire et savoir être. Nous parlons d'une dynamique informationnelle, d'une dynamique stratégique et d'une dynamique citoyenne qui caractérisent les échanges entre les apprenants,
- dans notre quatrième hypothèse, nous avançons l'idée que les conceptions formulées et manifestées, durant les échanges collaboratifs, déterminent d'une certaine façon l'identité

verbale des apprenants ; il va se créer, d'après nous, une dynamique identitaire relative à la prise en compte d'un éthos collectif, qui détermine en partie leur éthos discursif individuel et réciproquement,

- à travers la cinquième hypothèse, nous posons que l'enseignant va occuper de nouvelles positions fonctionnelles.

Quatre axes vont orienter notre analyse et en détermineront les chapitres :

- les échanges collaboratifs dans la société algérienne : Quelle «partition invisible»?: dans ce chapitre, à travers l'analyse des échanges collaboratifs réalisés dans la société algérienne, nous espérons contribuer à déchiffrer leur « partition invisible ». Nous estimons qu'il s'y développe d'une dynamique interactionnelle spécifique et qu'elle marquera le comportement des participants, leurs conduites langagières, leur relation interpersonnelle ainsi que la progression thématique de leur discours.

- les échanges collaboratifs dans l'interaction-cours ordinaire : quelle présence ? : bien qu'il ne traite pas des échanges collaboratifs, passer par ce chapitre nous parait obligatoire puisqu'il permet de situer le type d'échanges recherché par rapport aux échanges didactiques habituels qui se réalisent dans une classe ordinaire.

- la collaboration en classe de langue : d'une base des ressemblances communes à une zone de volonté de partage : ce chapitre a comme objectif principal de vérifier le lien que peuvent entretenir les collaborations de classe avec les collaborations sociales et de montrer les contributions de ce type d'interactions au développement des compétences collectives et individuelles des apprenants.

- la didactisation de la collaboration, potentiel acquisitionnel et éthos communicatif : un atout pour la situation didactique : notre objectif, dans ce chapitre, est surtout de vérifier le potentiel acquisitionnel de la collaboration envisagée à des fins didactiques, de vérifier la nature de l'éthos communicatif collectif et individuel des apprenants qui se construit pendant la collaboration ainsi que de vérifier s'il y a une possibilité pour un changement probable dans l'éthos professionnel de l'enseignant.

Chapitre 1 - Les échanges collaboratifs dans la société algérienne : Quelle « partition invisible » ?

Dans ce premier chapitre, et à travers l'analyse des deux échanges collaboratifs réalisés dans la société, nous vérifions la possibilité de développement d'une dynamique interactionnelle spécifique prenant en considération le nouvel objectif social et culturel de référence. Rappelons que la première tâche collaborative enregistrées (situation 1) est réalisée entre les membres d'une famille le jour de l'Aïd al-Adha pour égorger et dépecer le sacrifice (le mouton). La deuxième tâche collaborative (Situation 2) est réalisée dans une entreprise de nettoyage de l'environnement entre trois fonctionnaires, en vue de remplir un cahier des charges relatif à un appel d'offre.

Nous espérons montrer, à travers l'analyse de ces deux tâches collaboratives issues du quotidien, que des interactions spécifiques se réaliseront et qu'elles marqueront le comportement langagier des participants, leur relation interpersonnelle ainsi que l'organisation thématique de leur discours. Nous espérons également contribuer à déchiffrer « la partition invisible » de ce type d'interaction comme le dit Kerbrat-Orecchioni. Pour ce faire, l'auteure distingue dans le volume I de son ouvrage *Interactions Verbales*,

> *« trois grandes catégories, qui opèrent à des niveaux différents :*
>
> *(1) Règles qui permettent la gestion de l'alternance des prises de parole, c'est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les "tours".*
>
> *(2) Règles qui régissent l'organisation structurale des interactions verbales, et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.*
>
> *(3) Règles enfin qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle - sur un mode intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel-, et qui ont partie liée avec le "système de la politesse" en vigueur dans la société considérée.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 157)

C'est alors que nous traitons, dans un premier temps, dans les sections qui suivent, de la distribution de la parole entre les différents participants dans les deux tâches collaboratives, de son orientation et de son système d'alternance. Nous traitons également de l'organisation structurale de ce type d'interaction à travers le repérage des thèmes et des sous thèmes qui la sous-tendent. Nous vérifions surtout la construction de la relation interpersonnelle entre les participants. Ces données vont nous permettre, dans un deuxième temps d'analyse, de décrire « la partition invisible » des échanges collaboratifs.

1. Une parole pour tous et à la portée de tous

Dans ce qui suit, nous traitons de la gestion de la parole, de sa distribution, de sa durée et de son orientation. Déterminer comment est gérée la parole entre les participants dans cette tâche collaborative est essentiel pour dégager les premiers indices de sa « partition invisible », et aussi pour vérifier ce que peut apporter cette dernière à la société civile. C'est alors que nous cherchons à répondre aux questions suivantes : comment se distribue la parole dans les échanges collaboratifs qui se réalisent couramment dans la société algérienne ? Qui la détient ? Ou est-elle à la portée de tous ? Les participants prennent-ils la parole de la même façon ? Ont-ils le même temps de parole ou il y a une dominance de l'un sur les autres ? Vers qui s'oriente le plus la parole et pourquoi ? Quelle est la place et la position des participants et participantes, femmes ou filles dans tout ce qui a été évoqué ?[28]

1.1. Une répartition équitable des tours de parole

Dans cette section, nous comptons le nombre de tours de parole de chaque participant dans chaque tâche collaborative (dont on trouvera la transcription intégrale en *Annexes*) et nous mentionnons le nombre total puis nous calculons le taux de participation de chacun. Nous ne prenons pas en considération les interventions chevauchées et aléatoires qui sont au nombre de 8 TP. Nous comptons également le nombre total des prises de parole des femmes et des filles seules dans la tâche collaborative de l'Aïd al-Adha dans laquelle nous remarquons la présence essentielle de l'élément féminin avec une femme (la mère) et deux filles. Les tableaux suivants présentent les résultats obtenus, où nous avons arrondi les nombres calculés pour plus de clarté de lecture :

Participants	Tours de parole	Taux	Nbr total des TP des femmes
Ah	136	32,5%	114 27,3%
Bh	13	3%	
Ch	58	14, 5%	
Df	23	5,5%	
Ef	34	8 %	
Ff	57	13,5%	
Gh	22	5 %	
Hh	15	3,5 %	
Ih	60	14,5 %	
Total	418	100%	

Tableau 11 : Nombre des tours de parole total et par participant dans la situation 1

[28] Rappelons que chaque tâche collaborative sociale rassemble un nombre de participants. Nous relevons 9 participants dans la TCS1 répartis comme suit : 6 hommes et 3 femmes. Dans la TCS2, nous relevons 3 participants qui sont tous des hommes.

Participants	Tours de parole	Taux
Ah	137	42, 5%
Bh	69	21,5 %
Ch	118	36%
Total	324	100%

Tableau 12 : Nombre des tours de parole total et par participant dans la situation 2

Les résultats présentés dans les deux tableaux montrent des chiffres différents des nombres des prises de parole par participant. Commençons par le premier tableau, celui de nombre des tours de parole total et par participant relevé dans la tâche collaborative de l'Aïd al-Adha, la sitiation 1. Les chiffres montrent un grand nombre d'interventions pour le participant A, des interventions avec des nombres plus ou moins proches pour C, E, F, I et des nombres faibles des prises de parole réalisées par B, D, G, H, mais qui sont aussi très proches.

Prenons le participant A de la ligne 1 qui a réalisé le plus grand nombre de tours de parole puisqu'il a utilisé 32,5% du nombre total des tours de parole, en 136 interventions sur les 418 totales. Il s'agit du père de la famille, c'est lui qui devrait tout faire et assister à l'opération depuis le début (égorge du sacrifice) jusqu'à la fin de son dépouillement. C'est le premier responsable dans cette collaboration et le premier qui doit faire des efforts pour mener à bien cette tâche. Nous pouvons dire alors que ce nombre élevé des TP qu'il a réalisés, est justifié et considéré comme ordinaire vu son statut de père et aussi vu les conditions de la réalisation des échanges collaboratifs que nous évoquons dans ce qui suit.

Pour les participants B, D, G, H qui ont utilisé seulement entre 3% et 5% du nombre des tours de parole total, leur faible intervention est justifiée puisqu'ils n'ont pas assisté à l'opération jusqu'à la fin comme c'est le cas du participant G qui est la personne qui a égorgé le mouton puis qui est sorti et des participants B et D qui n'ont assisté qu'au début de la tâche. Contrairement aux trois participants déjà évoqués, le participant H n'a pas assisté d'une façon régulière à l'opération et de plus il n'était pas présent dès le début du sacrifice comme le montre sa première réplique au nombre de 30 :

30. H : *aassab*
(le nerf).

TCS1

Les participants C, E, F, I ont utilisé consécutivement 14%, 8 %, 13, 5%, 14,5%, du nombre total des tours de parole, et presque 50% pour l'ensemble de leurs interventions. Ils ont à eux seuls la moitié des prises de parole. Bien qu'ils n'aient pas atteint le chiffre

réalisé par le participant A (le père) individuellement, les 4 participants (la mère et les fils) ont réalisé collectivement un nombre important et cela par rapport à leur contribution dans cette tâche. Dans ces premiers échanges collaboratifs, nous ne pouvons pas parler d'une dominance du nombre de tours de parole d'un participant sur les autres mais plutôt d'une répartition équitable de la parole entre eux suivant leurs rôles, leurs contributions et leurs présences pendant la réalisation de la tâche. La seule domination (que nous préférons désormais appeler dominance) que nous pouvons signaler est là dominance de la collectivité mère et fils sur l'individualité père, considéré comme le premier responsable et celui qui a le plus d'engagement dans cette collaboration.

Un constat que viennent confirmer les résultats obtenus des échanges collaboratifs réalisés dans la situation 2 entre les fonctionnaires de l'entreprise de maintenance et de la protection de l'environnement. Les chiffres plus ou moins proches des nombres des tours de parole des participants A, B, C, qui sont consécutivement de, 137 TP, 69 TP et 118 TP, renforce l'idée d'une répartition équitable de la parole. Le participant A (le chef) considéré comme le premier responsable de cette entreprise a utilisé le plus grand chiffre des tours de parole avec 42,5 % dans 137 interventions. Pendant la réalisation de cette tâche collaborative dans laquelle les trois participants collaborent pour remplir le cahier de charges relatif à un appel d'offre important pour l'entreprise, il est ordinaire que le premier responsable concerné soit celui qui s'engage le plus. Les participants B et C n'étaient pas loin dans leurs contributions puisque nous avons remarqué une utilisation de la parole par le participant C très proche de celle du participant A avec 36,5% en 118 tours de parole et encore moins pour le participant B avec 21,5% en 69 tours de parole.

Dans ces deuxièmes échanges collaboratifs, nous ne pouvons pas dire que l'un détient la parole, mais qu'il y a une dominance de la collectivité, en vue de réaliser la tâche commune, qui consiste dans ce cas à collaborer pour remplir de la meilleure façon le cahier des charges relatif à un appel d'offres.

Nous constatons également, dans cette section sur l'utilisation des tours de parole par les participants, la présence remarquable de l'élément féminin dans la première tâche collaborative. Trois participantes D, E, F présentées consécutivement comme les deux filles et leur mère, ont utilisé à elles seules 27,5 % du nombre total des tours de parole, en 114 interventions. Cette présence considérable de la femme et des filles dans l'égorge et le dépouillement du sacrifice, malgré l'absence de l'une des deux filles (la participante

D) dans la plupart de l'opération, montre les rôles joués par l'élément féminin dans cette collectivité qui a pour but la tâche commune et l'optimisation de la société civile. Les deux cercles ci-dessous présentent la présence de l'élément féminin par rapport à l'élément masculin ainsi que leur part prise à la parole :

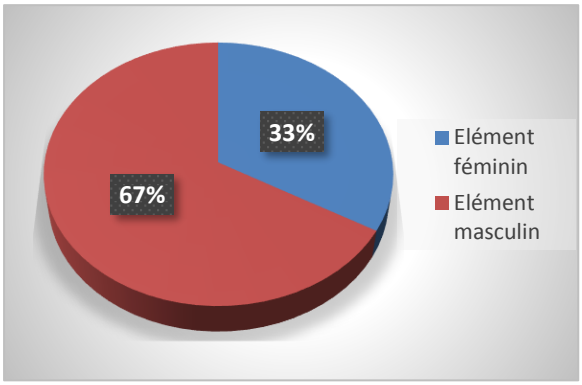


Figure 25 : Présence de l'élément féminin dans la situation 1

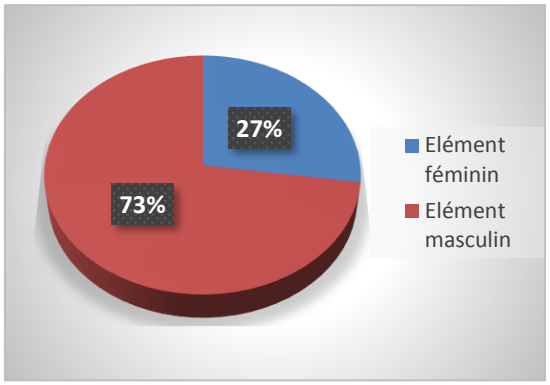


Figure 26 : Part prise à la parole de l'élément féminin dans la situation 1

Comme le montrent les deux représentations ci-dessus, la présence effective de l'élément féminin et leur présence à travers la part prise à la parole sont importantes. La mère et les filles ont une contribution remarquable à la réalisation de la tâche commune. Nous pouvons parler d'une parole équitable, proportionnellement et vu leur nombre restreint par rapport au nombre de l'élément masculin.

1.2. Un temps de parole partagé

Pour vérifier encore plus comment est gérée et répartie la parole entre les participants dans chaque collaboration, et pour vérifier jusqu'où s'étendent cette dominance de la collectivité et cette présence de l'élément féminin, nous avons calculé le temps de parole pris par chaque participant durant la réalisation de la tâche et aussi la moyenne de temps de parole réalisée.

Pour ce faire, nous avons compté premièrement le nombre des mots produits par chaque participant. Il est clair que les deux tâches collaboratives qui se réalisent dans la société algérienne sont dominées par la langue parlée du pays à savoir l'arabe dialectal. Pour procéder au comptage des mots produits en arabe dialectal, nous nous référons à la méthode employée par Dabène et Billiez (1988) dans leur recherche menée sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration algérienne à Grenoble. La

méthode vise à compter comme une unité, un mot comme par exemple : elbara qui veut dire l'extérieur, nous le comptons deux mots el / l' et bara / extérieure.

Dans notre procédure de comptage, nous ne prenons pas en considération les morphèmes incomplets ou séparés et nous nous limitons au mot comme unité de base sémantique. Nous prenons en compte quelques autres règles proposées par Rondal (1997 : 131) et qui sont à l'origine reprises à Brown (1973 : 54) :

> *« 1. Seuls les énoncés complètement transcrits sont utilisés ; aucun énoncé incluant un mot intelligible n'est utilisé ;*
> *2. Toutes les répétions exactes de mots, bégaiement ou bredouillement, ou phénomènes de ce type, sont comptés une fois seulement et ce dans la forme la plus complète produite ;*
> *3. Les formes de remplissage telles que mm, oh, etc., ne sont pas comptabilisées ;*
> *4. Les mots composés, les noms propres et les productions répétitives standardisées (exemple, tou-tou, etc.) sont comptés comme des mots simples. »*

Dans un deuxième temps, nous comptons la durée de la production verbale de chaque participant en secondes car le nombre de mots produits peut aussi être nuancé par le temps de parole utilisé. Pour ce faire, à travers une opération de calcul, nous multiplions le nombre des mots produits par chaque participant tout au long des échanges collaboratifs par la durée de cette dernière en secondes, puis nous divisons le résultat obtenu par le nombre total des mots produits par tous les participants à la fois. Il en résulte la durée de toutes les prises de parole de chaque participant. Ensuite, pour compter la durée moyenne de la production verbale en secondes de ces prises de parole, nous divisons la durée réalisée par le nombre des prises de parole qu'a réalisé chaque participant. Les tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus :

Participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV
Ah	136	675	7,5 min	3,3 sec
Bh	13	54	0,6 min	2,7 sec
Ch	58	268	3 min	3,1 sec
Df	23	94	1 min	2,7 sec
Ef	34	163	1,8 min	3,2 sec
Ff	57	384	4,2 min	4,5 sec
Gh	22	123	1,4 min	3,7 sec
Hh	15	47	0,5 min	2,1 sec
Ih	60	272	3 min	3 sec
Total	418	2080	23 min	Moy. 3,1 sec

Tableau 13 : Durée moyenne et totale de chaque participant dans la situation 1

Participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV
Ah	137	1244	16,8 min	7,4 sec
Bh	69	276	3,7 min	3,2 sec
Ch	118	328	4,4 min	2,2 sec
Total	324	1848	25 min	Moy. 4,3 sec

Tableau 14 : Durée moyenne et totale de chaque participant dans la situation 2

Les résultats obtenus dans les deux tableaux viennent confirmer ceux réalisés dans la section précédente. Dans les tâches collaboratives qui se réalisent dans la société algérienne, il y a toujours un participant qui intervient le plus et qui prend la parole pour une durée plus que les autres. C'est le cas des deux participants A dans les deux collaborations qui ont réalisé pour la deuxième fois des chiffres plus grands que les autres. Prenons la ligne 1 du tableau 13 le participant A a produit 675 mots pendant 136 tours de parole. Il a utilisé la parole pendant 7 minutes et 27 secondes pour une moyenne de 3,3 secondes par tour de parole. Dans le tableau 14, le participant A qui figure dans la ligne 1 a produit 1244 mots pendant 137 tours de parole dans une durée de parole de 16 minutes 49 secondes et avec une moyenne 4,3 secondes par tour de parole.

Les chiffres réalisés par les deux participants A dans les deux échanges collaboratifs montrent le degré d'implication des deux participants (le père de famille et le chef d'entreprise) dans la réalisation de la tâche. Les deux se sentent comme les premiers responsables et les représentants des groupes et de cette collectivité. Ils sont considérés comme les personnes qui ont le plus d'expérience et de connaissances de la procédure et de la finalité de la tâche commune. Le père de famille est celui qui a assisté plusieurs fois pendant des années à cette opération de l'égorge et de dépouillement du sacrifice. Le chef d'entreprise est celui qui a réalisé ou assisté plusieurs fois à cette action commune de rédaction du cahier des charges. Les deux premiers responsables, à travers plusieurs procédés de demande, de négociation, de correction et de guidage, ont un seul et unique but qui est de mener à bien l'action commune.

Pour le reste des participants, nous relevons des résultats plus ou moins équilibrés et plus ou moins proches. Pour les participants à la première tâche collaborative, l'intervalle de la durée de leur prise de parole va de 1 minute jusqu'à 4 minutes. Il est de 4 minutes pour les participants de la deuxième tâche collaborative. On peut signaler la durée de parole partagée dans les deux collaborations puisque nous assistons à des moyennes de durée de la production verbale des participants très proches de la moyenne générale qui est de 3,1

secondes pour la première situation et 4,3 secondes pour la deuxième. Cela montre que malgré l'écart du temps pris à la parole réalisé par le père de famille et le chef d'entreprise chacun dans sa tâche commune, la parole n'est détenue principalement par personne, elle est plutôt répartie équitablement et partagée entre les différents participants.

Nous remarquons également le plus grand chiffre réalisé par la participante F (la mère) à travers sa moyenne de durée de la production verbale qui est de 4,46 minutes. La mère a dépassé le père dans ce point qui a réalisé 3,3 secondes. Cela montre que celui qui parle le plus ce n'est pas forcément celui qui parle de la façon la plus efficace, et que la nature collective de la collaboration domine la parole des différents participants. Cela montre également l'apport de l'élément féminin qui, de par le chiffre réalisé par la mère et les contributions des deux filles est également important. Nous résumons les résultats qu'elles ont obtenus par rapport aux résultats réalisés par l'élément masculin dans le tableau ci-dessous :

Participants	Nombre de participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV
Élément Féminin	3	114	641	7,1 min	3,4 sec
Élément masculin	6	304	1439	17,9 min	3 sec
Total	9	418	2080	23 min	Moy. 3,1 sec

Tableau 15 : Contribution de l'élément féminin dans la situation 1

D'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, l'élément féminin a apporté une contribution considérable à la réalisation de la tâche commune. Vu leur petit nombre face au grand nombre de l'élément masculin, la mère et les deux filles dans leur ensemble ont réalisé des chiffres remarquables puisqu'elles ont produit 641 mots dans 114 tours de parole avec une durée de parole de 7 minutes et 4 secondes et avec une moyenne de 3,45 secondes par tour de parole. En prenant en considération le nombre restreint de la mère et les deux filles par rapport au nombre des hommes dans cette tâche commune, les chiffres réalisés montrent une forte implication dans la réalisation de cette coaction de leur part.

La dernière colonne du tableau ci-dessus montre leur supériorité sur le plan de la durée moyenne de la production verbale : la mère et les deux filles prennent la parole pendant une durée plus longue que les autres participants dans chaque tour de parole. Un constat qui confirme la contribution de l'élément féminin dans la réalisation de la tâche collaborative mais également leur présence dans cette collectivité dominante. Nous disons que les échanges collaboratifs dans la société algérienne sont caractérisés par des contributions assez remarquables des femmes qui, par leurs apports, aident à la construction d'une identité collective pour la société civile. La représentation graphique ci-dessous montre encore mieux leur contribution :

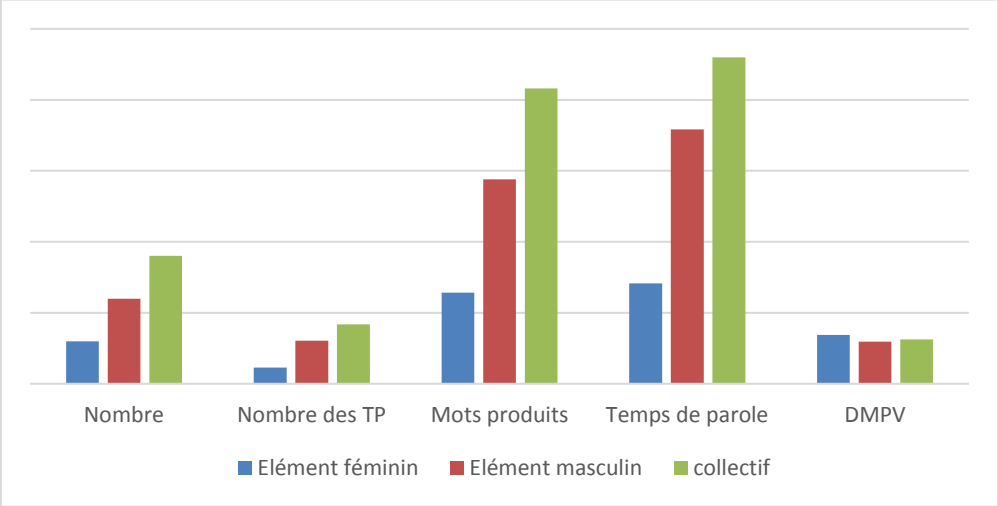


Figure 27 : Contribution de l'élément féminin dans la situation 1

L'élément féminin est remarquablement présent face à l'élément masculin et de la même façon dans la construction de la collectivité de la société algérienne traditionnelle et actuelle.

1.3. La parole spontanée d'une tendance collective qui n'exclut personne

Dans le but toujours de cerner cette « partition invisible » des échanges collaboratifs dans la société algérienne, il nous est apparu indispensable d'aller encore plus loin dans notre analyse de la gestion de la parole. Dans ce qui suit, nous vérifions comment s'oriente la parole dans chaque collaboration en répondant aux questions suivantes : vers qui s'oriente le tour de parole de chaque participant ? vers qui s'oriente-t-il le plus ? pourquoi ? quel est le type de chaque tour de parole adressé et identifié ? et quel type domine ces échanges collaboratifs ?

Pour ce faire, nous calculons d'abord le nombre des tours de parole adressés à chaque participant, ainsi que la durée de l'ensemble des tours de parole orientés vers chaque participant, puis nous déterminons le type de chaque tour de parole. Ici, nous repérons les interventions sollicitées, c'est-à-dire, produites à la demande d'un participant, et les interventions spontanées que nous trouvons sous différentes formes : un simple changement de tour après la fin de tour d'un autre participant, une interruption ou un vol du tour, un chevauchement de parole et une intervention d'aide.

Nous ne prenons pas en considération les tours de parole dans lesquels l'un des participants parle à lui-même ou bien quand il répète inconsciemment la parole d'un autre participant et qui sont au nombre de 9 TP et d'une durée de 24 secondes de la durée totale pour la situation 1, au nombre de 33 TP pour un temps de parole de 1 minute et 22 secondes dans la collaboration de l'entreprise. Nous présentons les résultats obtenus dans les tableaux ci-dessous :

Orientation des tours de parole	Nombre de tours de parole	Durée d'orientation des tours de parole	Type des tours de parole
Vers A	111 TP	5 min et 35 sec	- sollicités : 37 - changements : 65 - interruptions : 3 - chevauchements : 6 - aides : 0
Vers B	19 TP	1 min et 7 sec	- sollicités : 3 - changements : 16 - interruptions : 0 - chevauchements : 0 - aides : 0
Vers C	47 TP	2 min et 39 sec	- sollicités : 7 - changements : 29 - interruptions : 6 - chevauchements : 5 - aides : 0
Vers D	18 TP	47 sec	- sollicités : 2 - changements : 14 - interruptions : 1 - chevauchements : 1 - aides : 0
Vers E	8 TP	23 sec	- sollicités : 2 - changements : 5 - interruptions : 0 - chevauchements : 1 - aides : 0
Vers F	33 TP	2 min et 2 sec	- sollicités : 13 - changements : 19 - interruptions : 1 - chevauchements : 2 - aides : 0
			- sollicités : 3

Vers G	25 TP	1 min et 27 sec	- changements : 15 - interruptions : 3 - chevauchements : 4 - aides : 0
Vers H	13 TP	40 sec	- sollicités : 3 - changements : 7 - interruptions : 3 - chevauchements : 0 - aides : 0
Vers I	32 TP	1 min et 17 sec	- sollicités : 4 - changements : 21 - interruptions : 2 - chevauchements : 5 - aides : 0
Vers le groupe	105 TP	6 min et 35 sec	- sollicités : 8 - changements : 78 - interruptions : 12 - chevauchements : 7 - aides : 0

Tableau 16 : Nombre, durée et type d'orientation des tours de parole dans la situation 1

Orientation des tours de parole	Nombre de tours de parole	Durée d'orientation des tours de parole	Type des tours de parole
Vers A	87 TP	4 min et 5 sec	- sollicités : 14 - changements : 62 - interruptions : 2 - chevauchements : 5 - aides : 4
Vers B	44 TP	3 min et 24 sec	- sollicités : 12 - changements : 25 - interruptions : 1 - chevauchements : 4 - aides : 2
Vers C	118 TP	13 min et 7 sec	- sollicités : 31 - changements : 74 - interruptions : 4 - chevauchements : 6 - aides : 3
Vers le groupe	41 TP	3 min et 1 sec	- sollicités : 3 - changements : 30 - interruptions : 1 - chevauchements : 6 - aides : 1

Tableau 17 : Nombre, durée et type d'orientation des tours de parole dans la situation 2

A première vue dans le tableau 16 nous constatons que la parole dans la tâche collaborative de l'Aïd al-Adha est adressée à tous les participants, ils sont tous concernés par l'interaction verbale dans cette action commune. Aussi, le nombre des tours de parole adressés aux participants est dans son ensemble équilibré, sauf à quelques exceptions. La participante E par exemple de la ligne 5 : on lui a adressé 8 tours de parole pour une durée

de 23 secondes dont 2 tours de parole à sa demande, comme c'est le cas dans les répliques ci-dessous où elle voudrait savoir de son père d'où on a acheté le mouton de l'année passée :

211. E : *mnin chritouh a baba taa laam li fat min dar /*
(d'où vous l'avez acheté papa celui de l'année passée de la maison ?)
212. A : *min aand Nawi*
(de chez Nawi).

TCS1

5 TP sur 8 adressés à la participante E représentent des simples changements de tour après la fin d'un tour de parole d'un autre participant, comme le montrent les répliques ci-dessous :

303. A : *aw jild a rajel li roHtlou ~~WACHBIK RAH DAWEKHNI//MoHamed weldi raH dawekhni*
(c'est de la peau celui-là qu'est-ce que tu as je suis en confusion Mohamed mon fils tu m'as mis en confusion)
304. J : *jib jib tilifoun Soumaya ~~IJRI jib tilifoun Soumaya*
(cherche cherche-moi le téléphone Soumaya vas chercher-moi le téléphone Soumaya).

TCS1

Le dernier tour de parole adressée à la participante E est un chevauchement de parole puisque, dans le même temps où le participant A a parlé, la participante F a interpellé la participante E, comme présenté dans ce qui suit :

199. A : *messou talgah::*
(touche-le tu le trouves)
200. F : *jraHni martin foukini menou*
(il m'a blessé deux fois je ne le veux pas).

TCS1

D'une façon générale, tous les participants sont concernés pas l'alternance de la parole. Nous constatons une implication de tout le groupe dans l'utilisation de la langue pour réaliser la tâche commune. La parole est orientée vers l'un des participants ou vers l'autre, suivant la motivation de mener à bien cette collaboration. Chaque participant s'engage dans la co-construction de discours en interpellant à chaque fois l'autre, soit d'une façon sollicitée, soit d'une façon spontanée. Prenons à présent le participant A (le père de famille) qui a réalisé dans les sections précédentes des chiffres remarquables. On lui a adressé le plus grand nombre des tours de parole par rapport aux autres participants avec 111 TP et pendant 5 minutes et 35 secondes. Cela confirme sa position comme premier responsable dans cette tâche collective, comme celui qui s'engage le plus, mais également comme celui vers qui on s'engage le plus dans le but de faire avancer la tâche et de la faire réussir. Ces tours de parole sont répartis comme suit :

– 37 TP sollicités, à la demande du participant A lui-même, après interpellation du participant par son nom comme le montre l'exemple suivant :

152. A : *yakhi min hna nHelou a Djemaa//*
(je l'ouvre d'ici Djemaa ?)
153. F : *min jihet lkaaboub*
(du côté du talent),

TCS1

– pour lui poser une question et attendre sa réponse comme c'est le cas dans :

216. A : *gaaed lbara w yaayet//*
(il est dehors et appelle au téléphone)
217. E : *ih*
(oui),

TCS1

– ou lui poser une phrase provocatrice :

92. A : *rouH itaalem ~~yakhi ana mataalemtech intouma matetaalmouch//*
(apprends le fait que je n'ai pas appris ne veut pas dire que vous n'allez pas apprendre)
93. I : *taw netaalmou (rire)*
(on va apprendre).

TCS1

Nous relevons également 65 TP adressés au participant A, considérés comme des simples changements de tour après fin du tour d'un autre participant. C'est le cas des répliques ci-dessous :

345. C : *min baaid a Salma ~~asmaai ouskti alina*
(de loin Selma et toi ferme-la)
346. F: *madhi chway a Mekki//*
(pointe-le un petit peu Mekki //).

TCS1

Aussi, nous constatons que la parole est adressée au participant A après trois interruptions ou vols du tour. En voici un exemple :

120. A : *kan jit aandi swared WALLAH LAADHIM nahbet li soug::*
(si j'avais de l'argent je vous jure que j'irais au souk)
121. I : *a baba fouk alina hatha baraka*
(mon père ne t'en fais pas cela suffira).

TCS1

On lui a adressé aussi 4 TP par chevauchement de parole dans 6 cas : en même temps que le participant A parle, la parole d'un autre participant lui est adressée. Voici un exemple :

196. A : *hatha machi mous khlas yaati fih li dhiri*
(cela ce n'est pas du tout un couteau qu'il donne aux petits)
197. I : *normalement madhah*
(normalement il est prêt).

TCS1

Comme évoqué dans les exemples ci-dessus, la parole a été adressée à ces personnes plus fréquemment dans la situation 1. Elle montre le besoin du groupe de s'adresser à un

élément aussi actif et expérimenté que le participant A (le père de famille) dans l'apport des astuces et des informations, dans la remontée des difficultés comme le montrent les tours de parole sollicitée ou dans l'avancement de l'opération de l'égorge et du dépouillement du mouton, comme le montrent les autres tours de parole spontanée.

La dépendance des éléments du groupe envers le premier responsable considéré comme l'élément le plus compétent, est présente également dans la deuxième situation, celle réalisée dans l'entreprise. Dans la ligne 1 du tableau 17, la parole a été adressée au participant A (le chef d'entreprise) 87 fois sur 290. La plupart de ces tours de parole représente des simples changements de tour puisque nous repérons 62 TP à travers lesquels le chef est amené à négocier avec les deux autres fonctionnaires la forme, les étapes et le contenu de la rédaction du cahier des charges.

Nous remarquons dans cette situation 2 que la parole s'oriente davantage vers le participant C. Cela est dû à une dominance relative du rôle qu'occupe ce dernier dans la réalisation de la tâche commune. Il est responsable de la rédaction des informations sur l'ordinateur, après accord des autres éléments du groupe. Il est donc évident que la partie dominante de la parole soit adressée à lui. Voici un exemple qui justifie notre constat, à travers lequel le participant C se parle à lui-même dans une opération de dictée et de rédaction sur l'ordinateur. Puis intervient le participant A pour lui demander s'il a bien fini :

38. C : *restauration des portes de l'agence*
39. A : *c'est bon /*
40. C : *c'est bon.* ***TCS2***

Un autre constat a attiré notre attention dans l'analyse de ces deux tableaux : c'est la présence des interventions d'aide dans la deuxième collaboration tandis qu'elles sont absentes dans la première. Nous relevons 4 interventions d'aide adressées au participant A, 3 TP adressés au participant C et 2 TP adressés au participant B. Dans la séquence ci-dessous, par exemple, une intervention d'aide a été attribuée au participant A après qu'il a trouvé une difficulté à mettre l'adjectif « estimatif » au masculin ou au féminin :

14. C : *estimati::f*
15. A : *tif wella tive /*
(tif ou tive)
16. B : *feminin wella masculin / ça- ça dépend hadha masculin donc tji tif (04 sec)*
(féminin ou masculin / cela dépend celui-là est masculin donc tif).

TCS2

Le chef d'entreprise, qui est présenté comme le premier responsable, qui utilise le plus la parole et vers qui on l'adresse le plus, s'est trouvé 4 fois – et c'est le plus grand nombre - dans des situations difficiles, demandant à chaque fois l'aide de l'un des participants. Cela explique que dans les échanges collaboratifs, celui qui parle le plus n'est pas toujours le plus compétent et celui qui parle peu peut être d'une grande aide comme c'est le cas du participant B qui a réalisé des chiffres plus bas que les chiffres des autres participants, mais qui était d'une grande utilité en ce qui concerne l'apport d'aide. En plus de cette séquence, nous repérons d'autres séquences dans lesquelles le participant B intervient à l'aide des autres participants :

36. C : *heh justement*
(oui justement)
37. B : *dir deux portes ~~ nahi hak s de pluriel w dir deux*
(mets deux portes, enlève le « s » de pluriel et mets deux),

100. B : *wechia barreaudage ay les peintures*
(c'est quoi barreaudage c'est les peintures)
101. A : *les barreaudages eh la peinture LA PEINTURE,*

116. B : *dirha bin quawsain w ikteb peinture Alac*
(mets-la entre parenthèses et écris peinture Alac)
117. A : *lala Alac qualité c'est-à-dire am yefhmou houma ~ wahdoukhra tji Vénile ~~~*
(non Alac qualité c'est-à-dire, ils comprennent, une autre vient Vénile).

TCS2

Malgré son faible rendement dans l'utilisation de la langue, le participant B a été d'un grand apport dans l'avancement et dans la réussite de la tâche collaborative.

Un autre point remarquable, dans les deux tableaux 16 et 17, est la présence de l'élément « groupe » dans la colonne de la direction d'orientation de la parole. On a adressé celle-ci vers le collectif 105 fois dans la situation 1 et 41 fois dans la situation 2. Ces chiffres confirment non seulement la nature collective des échanges collectifs produits dans la société algérienne, mais également l'identité collective de cette dernière et la tendance commune du peuple algérien.

Prenons par exemple les tours de parole adressée au groupe dans les échanges collaboratifs de l'Aïd al-Adha, ils sont répartis comme suit : 8 TP adressés par sollicitation et 97 TP adressés spontanément. La dominance de la parole spontanée dans cette action commune montre que la collaboration dans la société algérienne n'est pas demandée ou cherchée, mais plutôt qu'elle figurait et figure dans les habitudes et la vie quotidienne du peuple algérien à travers des valeurs sociétales et culturelles partagées. Une spontanéité collaborative que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

	Parole spontanée	Parole sollicitée
Situation 1	80,04 %	19,96 %
Situation 2	79,31 %	20,69 %

Tableau 18 : La nature de parole relevée dans chaque situation

Les chiffres présentés dans le tableau 18 confirment ce que nous avons déjà évoqué précédemment. Les collaborations produites dans la société algérienne se réalisent de façon le plus souvent spontanée. Une spontanéité qui diffère d'un participant à un autre, mais qui a un rythme ascendant vers le groupe et vers la réalisation collective de la tâche dans la situation 1. C'est ce qu'explique la courbe ci-dessous :

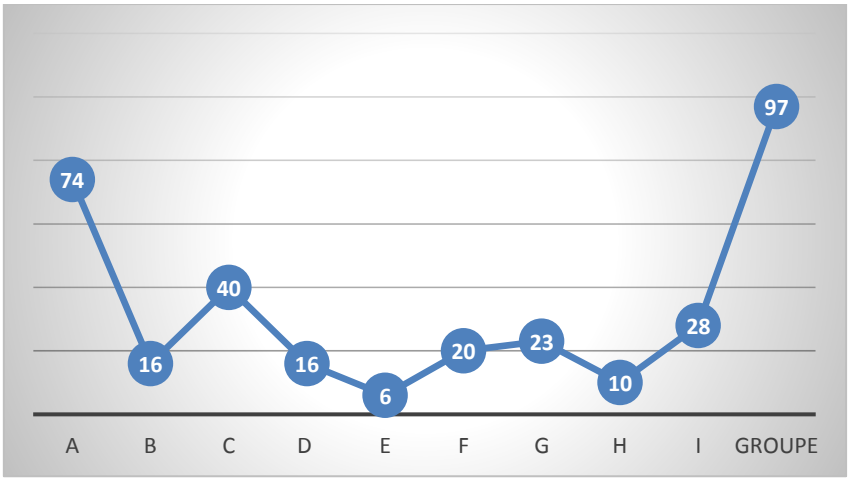


Figure 28 : Orientation de la spontanéité dans la situation 1

L'orientation vers le groupe pour réaliser la tâche paraît très claire à travers la courbe ci-dessus. La tendance vers le collectif est la marque des échanges collaboratifs de l'Aïd al-Adha. Dans ce qui suit, à travers une représentation graphique, nous vérifions la part de contribution de l'élément féminin dans cette tendance vers le collectif :

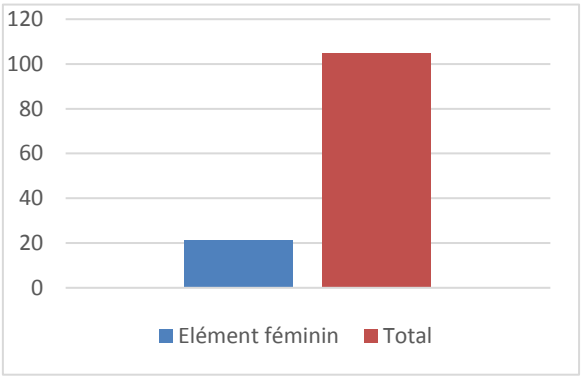


Figure 29 : Orientation de l'élément féminin vers la collectivité

L'orientation de l'élément féminin vers le groupe, bien qu'elle ne soit pas très grande, est marquée par une présence importante qui justifie encore plus l'implication de la mère et les deux filles dans la réalisation de la tâche commune.

1.4. Une parole ouverte à toutes les contributions linguistiques

Comme toute interaction sociale, la collaboration dans la société algérienne peut être marquée par une alternance des langues. Déterminer la part prise de chaque langue aux échanges collaboratifs nous parait primordial. Dans les tableaux ci-dessous, nous classons les langues repérées ainsi que le nombre des mots produits dans chacune d'elles et cela chez chaque participant :

Participants	Arabe dialectal	Français	Français arabisé	Anglais
Ah	668	7	0	0
Bh	54	0	0	0
Ch	261	3	3	1
Df	85	3	0	6
Ef	150	0	1	12
Ff	347	1	0	0
Gh	121	0	2	0
Hh	42	4	0	1
Ih	266	4	1	1
Total	1994	22	7	21

Tableau 19 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant dans la situation 1

Participants	Arabe dialectal	Français	Français arabisé	Anglais
Ah	826	404	14	0
Bh	185	83	5	3
Ch	267	58	3	0
Total	1278	545	22	3

Tableau 20 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant dans la situation 2

D'après les résultats obtenus dans les deux tableaux, les participants dans les deux collaborations ont utilisé à des degrés divers l'arabe dialectal, le français, le français arabisé et l'anglais. Prenons par exemple la ligne 1 des deux tableaux : les deux participants A sont ceux qui ont dit le plus de mots en arabe dialectal et en français avec respectivement 668 mots, 7 mots pour le premier et 826 mots, 404 mots pour le deuxième. Ici apparaissent l'expérience et la compétence de celui qui est considéré comme le premier responsable du foyer et celui est présenté comme le chef d'entreprise. Cette utilisation dominante de l'arabe dialectal et du français par les deux participants est due peut-être au degré d'engagement de chacun d'eux, à leur part de responsabilité dans cette

action commune, à la nature de la tâche même, mais cela montre également un niveau intellectuel ou d'études important.

Le français arabisé et l'anglais sont également répartis entre les participants, mais cette fois-ci ce sont les participants C et E qui viennent en tête pour la situation 1 avec respectivement 3 mots en français arabisé et 12 mots en anglais. Pour la situation 2, les participants A et B dominent pour les mots prononcés en français arabisé et en anglais avec respectivement 14 mots et 3 mots. Cela montre les contributions linguistiques et plurilinguistiques des participants, afin de faire avancer la tâche collaborative et l'amener à bien.

Dans ce qui suit, nous mettons un tableau récapitulatif présentant le taux de contribution de chaque langue à la co-construction de la tâche :

	Arabe dialectal	Français	Français arabisé	Anglais
Situation 1	95,9 %	1 %	0,3 %	1 %
Situation 2	69,1 %	29,5 %	1,2 %	0,2 %

Tableau 21 : Les contributions linguistiques dans chaque situation

Si nous lisons les chiffres présentés dans le tableau, nous voyons que l'arabe dialectal est utilisé en majorité dans les paroles des participants. C'est justifié puisque c'est leur langue maternelle et la langue cible des échanges collaboratifs dans la société algérienne. L'utilisation d'autres langues forme un appui au déroulement des échanges collaboratifs réalisés en langue maternelle et représente aussi une sorte de contributions linguistiques visant la co-construction du discours.

Le français vient en tête des langues contributives à la réalisation de la collaboration avec 1 % du total des mots produits dans la première tâche et avec 29,5 % dans la deuxième tâche. Cette présence remarquable du français, même minime dans la situation 1, montre son utilisation généralisée dans le foyer algérien, dans les entreprises, dans les médias et dans la vie quotidienne des Algériens. Cela confirme surtout son statut de deuxième langue véhiculaire dans la société algérienne après l'arabe dialectal. Voici un exemple d'une séquence en français tiré du de la situation 2 :

34. C : *restauration des portes et fenêtres /*
35. A : *nahi fenêtre puisque aandou bab wahed*
(enlève une fenêtre puisque il a une seule porte)
36. C : *heh justement*
(oui justement)
37. B : *dir deux portes ~~ nahi hak s de pluriel w dir deux*
(mets deux portes, enlève le « s » de pluriel et mets deux)
38. C : *restauration des portes de l'agence*

39. A : *c'est bon /*
40. C : *c'est bon.*

TCS2

Le français arabisé et l'anglais interchangent la troisième place, avec un chiffre aussi important. La présence du français arabisé vient confirmer ce rapprochement entre l'arabe dialectal et le français en chiffres et dans la relation qu'ils entretiennent dans l'avancement et la réalisation des échanges collaboratifs comme le montre la réplique suivante :

164. A : *taa plafond hih khalli metre carree wmbaad nchangeou ghir fi nimrou direlha copier haya*
(du plafond oui laisse metre carrée puis on change que le numéros, tu fais copier vas-y).

TCS2

Dans cette réplique, nous trouvons un mélange d'arabe dialectal, de français et de français arabisé. Ce dernier paraît comme une sorte de jonction entre les deux autres langues. Au lieu de dire « nbadlou » en arabe dialectal ou « on change » en français, on a dit « nchangeou ». Le français arabisé, dans ces échanges collaboratifs, a permis un rapprochement entre l'arabe dialectal et le français, mais surtout a contribué à créer des ressemblances dans le français considéré comme une langue étrangère et sous l'emprise des autres représentations. Nous reviendrons avec plus de détails sur ce point dans la dernière section de ce chapitre.

L'anglais est également présent avec des chiffres importants. Il est utilisé dans la première collaboration uniquement par les jeunes : deux sœurs et trois frères. Une utilisation qui a une relation peut-être avec l'apprentissage de l'anglais à l'école ou avec sa pratique sur internet, dans les réseaux sociaux. C'est ce que montre l'utilisation du mots « selfie » dans la réplique suivante :

361. D *: aya a mama diri maana selfie*
(Vas-y maman fais avec nous un selfie).

TCS1

Cet exemple montre également la contribution linguistique de l'élément féminin, surtout pour les mots produits en anglais puisque nous avons relevé 18 mots anglais sur un total de 21 mots produits seulement par l'élément féminin.

2. Des échanges guidés par un objectif et des modes d'action partagés

Dans cette partie de notre analyse, nous vérifions l'organisation structurale et thématique des deux collaborations. Pour ce faire, nous nous basons sur le modèle à cinq rangs d'analyse du discours retravaillé par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 213). Vu la complexité pour décomposer ce type d'interactions suivant ce modèle de rang et leur nature polylogale, nous ne prenons en considération que l'échange comme la plus grande unité dialogale, correspondant dans notre cas à un seul sous-thème et l'intervention comme la plus petite unité monologale correspondant aux tours de parole.

2.1. Une progression thématique par et pour l'action commune

Dans ce type d'interactions polylogales, nous ne prenons pas en compte les simples échanges réunissant deux interventions, mais plutôt des échanges « étendus » thématiques, comportant plus de trois interventions. Dans ce qui suit, nous comptons d'abord le nombre d'échanges en prenant comme repère les interventions initiatives : tout tour de parole marquant l'initiation d'un sous-thème est le début d'un échange étendu et en même temps la fin d'un autre qui le précède. Nous présentons ensuite dans un tableau, pour chaque situation le nombre d'échanges relevés, leur intervalle, leurs sous-thèmes, les interventions initiatives qu'elles ont marquées et les participants initiateurs. Nous ne prenons pas en considération les interventions des participants réalisées en dehors des échanges collaboratifs et que nous avons remarquées avec une grande importance dans la situation 1. Les données trouvées sont classées ci-dessous (tableaux 22 et 23 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

Échanges	Interventions	Sous-thèmes	Interventions initiatives	Participants initiateurs
1	De 1 à 6	Faire fixer l'animal sur son côté gauche	1. A : Ahkmou maah a wladi WACHBIKOUM alyoum //	A
2	De 7 à 25	Chercher un couteau aiguisé	7. F : naatik lmous a yahia /	F
3	De 28 à 42	Début de l'égorge du mouton	28. A : mazal lairg taqurib lairg mazal	A
4	De 43 à 68	La non appropriation du couteau pour l'égorge du mouton	43. A : aha machi mous taa dhbiHa adha	A
5	De 69 à 118	Nettoyage du mouton des traces de sang	69. E : IYA DAM	E
6	De 133 à 135	Critiques sur la façon de faire l'égorge	133. B : maarafch yadhbeH ~ala balek//	B
7	De 137 à 144	Chercher un lieu où accrocher le sacrifice	137. I : nezrbou nounfkhouh madamou skhoun	F
8	De 154 à 183	Chercher où commencer par gonfler le sacrifice	154. A : yakhi min hna nHelou a Jemaa//	A
9	De 231 à 279	Début du gonflement	231. J : Hot aand rijlih ~~Hot	C
10	De 283 à 425	Le déroulement du dépouillement du mouton	283. A : ay fakrouni mnin nHel ani nansa	A

Tableau 22 : Organisation et nature des échanges dans la situation 1

Échanges	Interventions	Sous-thèmes	Interventions initiatives	Participant initiateur
1	De 1 à 1	Procédure de la réalisation de la collaboration	1. A : (06 sec) hil tchouf micro démarrez lmicro na3tik document hadak bach…	A
2	De 2 à 4	Objectifs de la collaboration	2. B : hathi ntaa moassassa //	B
3	De 5 à 10	Négociation du métrage	5. A : twalet aandi faha sitin mètre carré w rabaa w sitin mètre carré ~~ …	A
4	De 11 à 16	Chercher le document à remplir sur l'ordinateur	11. A : rouh tchouf les document aw mkhabi tham odkhol tchou fichier…	A
5	De 17 à 67	Rappel et rédaction des articles demandés dans l'appel d'offre	17. A : BON dork nrouhou les articles ntaa zid ahbet…	A
6	De 69 à 72	Demander que faire pour les prix	69. B : w les PRIX ma tchangeouch les prix /	B
7	De 73 à 85	Négocier la peinture utilisée pour les portes	73. A : dorka la peinture des portes	A
8	De 87 à 110	Négocier la peinture utilisée pour les barreaudages	87. A : aw mechi les fenêtres les barreaudages le barreaudage de-des …	A
9	De 111 à 130	Négocier la peinture extérieure du local	111. A : dhorka peinture extérieure l'Alac a Mohamed toujours Alac hna lac	A
10	De 131 à 135	Négociation sur le nombre de cases à ajouter	131. C : guidah mazaltelna nzidou waHda	C

Échanges	Interventions	Sous-thèmes	Interventions initiatives	Participant initiateur
11	De 136 à 155	Négocier la peinture des murs intérieurs du local	136. A : dhorka peinture	A
12	De 156 à 167	Négocier la peinture du plafond	156. A : dhorka peinture intérieure de plafond venil kif kif	A
13	De 168 à 168	Calcul des prix unitaires	168. A : tres bien dhorka prix unitaire	A
14	De 169 à 187	Calcul du prix unitaire de la restauration	169. B : abda bi louwla	B
15	De 188 à 198	Calcul du prix unitaire de la fourniture pose et douchette	188. A : madirech maaotech dir virgule atha houa devis zid	A
16	De 199 à 200	Nécessité de d'être sur des prix	199. B : lazem tethabet min les prix athem	B
17	De 201 à 208	Calcul des prix unitaires de la peinture des portes	201. C : la peinture des portes avec peinture	C
18	De 209 à 246	Calcul des prix unitaires de la peinture extérieure	209. A : aha tji douze mille ~~ bon w hadhi peinture extérieure	A
19	De 247 à 298	Calcul des prix unitaires de la peinture du plafond	247. C : hih zid	C
20	De 299 à 300	Demande de rédiger le chiffre obtenu	299. C : saHa wach ndirou dhork// nektbouha athiya//	C
21	De 301 à 306	Demande de supprimer un chiffre	301. C : naHiha hathi//	C
22	De 307 à 315	Rectification d'un chiffre	307. C : wach nsit// nsit l e nsit l e	C
23	De 316 à 324	Rectification dans tout ce qui a été écrit	316. A : très bien~~ atlaa tchouf (06 sec) athi hiya	A

Tableau 23 : Organisation et nature des échanges dans la situation 2

Comme mentionné dans chaque tableau, nous avons repéré 10 échanges étendus dans la première collaboration et 23 échanges étendus dans la deuxième collaboration. Ils sont initiés par A, B, C, E, F dans la première et par A, B, C dans la deuxième. Tous les participants ont donc contribué à la progression thématique de la tâche. Il n'y a pas un seul participant qui monopolise cette progression. Nous ne parlons pas non plus d'un participant-guide des autres participants puisque chacun a participé à la construction de la tâche. Prenons pour exemple la ligne 2 du tableau 22 : la participante E a initié le deuxième échange en demandant à un autre participant s'il a besoin d'un couteau. Cette

intervention initiative a donné suite à plusieurs autres interventions réactives des autres participants qui tournent toutes autour d'un sous-thème « chercher un couteau aiguisé ». Ce qui les guide pendant la réalisation de ces collaborations, c'est leur partage des objectifs, des principes et des modes d'actions communes : les participants savent déjà qu'ils ont affaire à une action commune, ils ont une connaissance préalable de l'objectif final, de son déroulement, ils ont une connaissance déjà partagée de ce qu'ils ont à faire. Dans la première situation, par exemple, les participants savent qu'ils vont égorger et dépouiller le mouton. L'objectif final est donc partagé. Ils ont une connaissance préalable des modes d'actions : pour ce faire, il faut le fixer, l'égorger, le dépecer, le découper, etc. C'est ce que confirment les sous thèmes que nous avons relevés dans le tableau 22 et aussi la lecture que nous faisons d'une manière ordonnée des interventions initiatives, comme le montrent les exemples ci-dessous :

1. ***A :*** *Ahkmou maah a wladi WACHBIKOUM alyoum //*
(tenez avec lui mes fils qu'est-ce que vous avez ?),

7. ***F :*** *naatik lmous a yahia /*
(je te donne le couteau Yahia ?),

28. ***A :*** *mazal lairg taqurib lairg mazal*
(il reste le nerf c'est presque que le nerf qui reste),

43. ***A :*** *aha machi mous taa dhbiHa adha*
(non ce n'est pas un couteau d'égorge celui-là),

69. ***E*** *: IYA DAM*
(comme il y a du sang),

131. ***B :*** *maarafch yadhbeH ~ala balek//*
(il n'a pas su égorger vous savez ?),

135. ***I :*** *nezrbou nounfkhouh madamou skhoun*
(on se dépêche à le gonfler avant qu'il se refroidit),

152. ***A :*** *yakhi min hna nHelou a Jemaa//*
(est-ce que je l'ouvre d'ici djemaa ?),

229. ***J :*** *Hot aand rijlih ~~Hot*
(mets-le à coté de ses pieds mets-le),

279. ***A :*** *ay fakrouni mnin nHel ani nansa*
(rappelez-moi d'où je l'ouvre j'ai oublié).

TCS1

Ces interventions initiatives montrent le début et la fin des échanges, mais elles montrent également un partage de l'objectif final, du principe et des modes d'action commune. C'est ce que confirment aussi les interventions initiatives et les sous-thèmes présentés dans le tableau 23. Les participants partagent un objectif commun, celui de faire remplir

le cahier de charges relatif à l'appel d'offre. Ils partagent le même principe celui de collaborer et de s'entraider jusqu'à l'achèvement de l'action commune. La troisième intervention dans la situation 2 résume en quelque sorte ce que nous avons évoqué :

3. ***A :*** *fi ah contre wach yessamouha / local ntaa l'ENSEJ min ldakhel w min bara rayeh naawdoulou maintenance ana neaamrou le cahier*
(dans ce qu'on appelle ? le local de l'ENSEJ de l'intérieur et de l'extérieur on va lui faire une restauration de la maintenance on vas remplir le cahier).

TCS2

Les modes d'action commune sont délimités dans les sous-thèmes relevés, comme par exemple : présenter l'objectif, chercher le document à remplir, négocier la peinture à utiliser, calculer les prix unitaires, etc. Nous disons donc que la progression thématique dans les deux échanges collaboratifs est guidée par l'action commune et solidaire des participants.

L'élément féminin a une grande contribution dans ce guidage par l'action commune puisque nous avons relevé 3 initiations d'échanges d'un total de 10 par les deux participantes E et F dans la situation 1. Leur présence est assez remarquable dans le déroulement de l'égorge et le dépècement du mouton comme le montre la réplique suivante de la mère :

7. ***F :*** *naatik lmous a yahia /*
(Je te donne le couteau Yahia ?).

TCS1

La mère demande à l'un des participants si elle lui donne le couteau pour qu'il puisse égorger le mouton. La contribution de l'élément féminin parait presque dans tous les échanges. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section lorsque nous vérifions les interventions réactives des différents participants, leurs types ainsi que le type de chaque échange.

2.2. Des contributions volontaires pour une formulation conjointe

Dans cette section, nous vérifions la progression thématique des deux collaborations sous un autre angle, celui des interventions réactives. Nous analysons donc les échanges réalisés dans chaque tâche en repérant les interventions réactives, le type de chacune d'elles, les participants réacteurs et le type de chaque échange par rapport au type dominé des interventions réactives repérées. Nous ne prenons pas en considération les interventions des participants qui n'ont pas une relation avec le déroulement de la tâche, et qui ne travaillent pas vers l'objectif final de la collaboration ; elles sont d'un nombre remarquable dans la première tâche.

Dans deux tableaux, nous présentons les résultats obtenus et nous classons les types des interventions réactives sous deux grandes orientations, relatives à l'objectif général de notre travail de recherche, celles des « contributions volontaires ou contributions involontaires des participants à la réalisation de la collaboration »[29]. Pour chaque orientation, nous répartissons les interventions réactives repérées suivant leurs critères actionnels, qui sont pour la première orientation des « contributions volontaires » :

- demande d'une information,
- demande d'une aide,
- apport volontaire d'une information,
- apport volontaire d'une aide,
- expression d'un accord ou d'un désaccord,
- participation à la gestion de la tâche,
- interpellation éthique.

Pour la deuxième orientation, celle des « contributions involontaires », nous relevons :

- réaction à une question,
- réaction à un ordre,
- réaction à une interpellation,
- apport suscité d'une information,
- apport suscité d'une aide.

L'orientation et le type des interventions réactives repérées, qui dominent, déterminent le type de chaque échange dans chaque collaboration et les actes de parole réalisés par chacun. On se réfèrera aux transcriptions dans les Annexes n° 7 et 8 pour repérer les diverses interventions.

Certes ces tableaux sont lourds à consulter, mais il nous a semblé important de les insérer dans le corps du texte. Les résultats montrent premièrement une large participation dans chaque échange dans les deux collaborations. C'est le cas par exemple de la première et la deuxième lignes du premier tableau où nous relevons consécutivement 5 et 7 réacteurs. Nous constatons aussi une dominance des contributions volontaires des réacteurs.

[29] Vu la longueur des deux tableaux, nous les mettons dans les Annexes (cf. *Annexe 14*). Pour faciliter leur lecture, nous mettons en gras les principales notions et quelques exemples des résultats sur lesquels porte notre analyse.

Nous disons que, dans les deux situations, les participants s'engagent volontiers dans la réalisation de l'action commune. Le plus grand nombre repéré, par exemple dans la situation 1, est dans l'échange 10 avec 72 interventions réactives pour les contributions volontaires, face à 8 interventions réactives pour les contributions involontaires. Le plus faible chiffre remarqué est dans l'échange 6 avec seulement 2 interventions réactives pour les contributions volontaires. Si nous vérifions le total des tours de parole dans la situation 1, par exemple, nous trouvons que les contributions volontaires dominent sur les contributions involontaires avec 208 TP pour les premières et 19 TP pour les deuxièmes. Les courbes ci-dessous montrent cette dominance répartie entre les différents types des interventions réactives, de la plus petite à la plus grande :

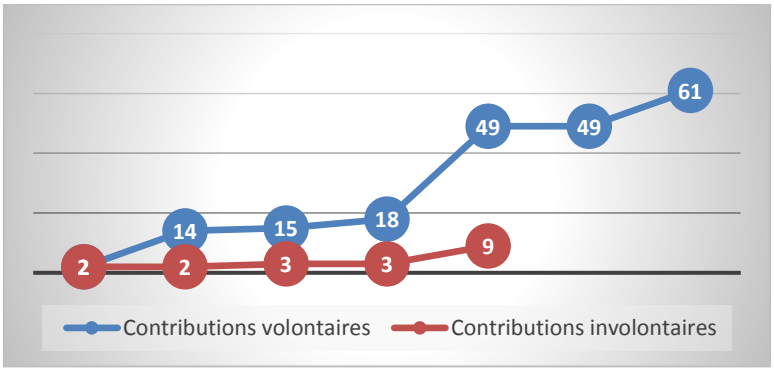


Figure 30 : Répartitions des contributions volontaires par rapport aux contributions involontaires de la situation 1

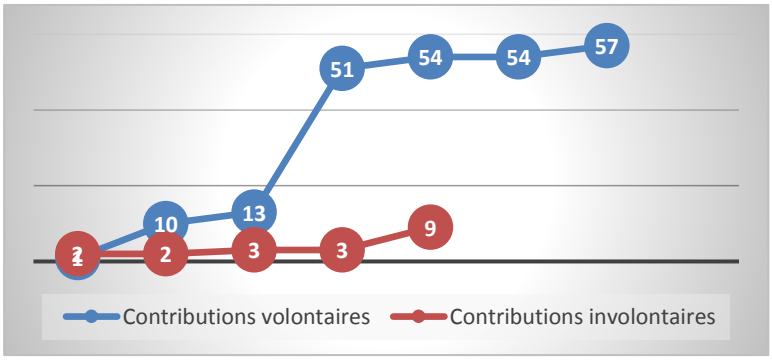


Figure 31 : Répartitions des contributions volontaires par rapport aux contributions involontaires de la situation 2

À partir de ces données, nous croyons pouvoir affirmer que tous les échanges sont d'une nature volontaire et consciente. Dans un deuxième temps, si nous prenons uniquement les

interventions réactives marquées comme des contributions volontaires, nous trouvons qu'il y a une dominance d'un ou de deux types et une dominance qui détermine aussi la nature de chaque échange. Prenons par exemple l'échange 4 dans la ligne 4 du premier tableau : les interventions réactives qui dominent sont caractérisées par un « apport volontaire d'une information » avec 10 TP. Alors nous pouvons dire que l'échange 4 est plutôt volontaire et informationnel puisque tous les réacteurs essayent d'apporter surtout des informations. Voici quelques interventions :

46. E : *aw tedhbaH ça y est*
(il est égorgé ça y est),

48. E : *aw tedhbah a baba ça y est*
(mon père il est égorgé ça y est),

59. F : *dahoum Walid rHahoum ames*
(Walid les a aiguisés hier),
60. I : *dhork lmous lmouhim ykoun madhi a baba*
(mon père l'essentiel c'est que le couteau doit être aiguisé),

63. A : *a houwa mous taa dhbiha a YaHia bach teHsen dhbiHa*
(voilà un bon couteau pour que tu puisses bien l'égorger),

65. F : *aw dah Walid rHahoum*
(C'est Walid qu'il l'a aiguisé).

TCS1

Il arrive que nous trouvions deux types d'interventions réactives dominantes, comme c'est le cas dans l'échange 3 du tableau 23. La dominance est partagée entre « apport volontaire d'une information » et « expression d'un accord ou d'un désaccord ». L'échange est alors un échange volontaire, informationnel et négocié. La négociation est ici manifestée par l'acceptation ou le refus d'une information, d'une opinion, etc. comme le montrent ces interventions :

34. A : *hih*
(oui)
37. G : *khati airg a Mekki madawekhnich*
(ce n'est pas un nerf ne me mets pas en confusion).

TCS1

Il arrive aussi que nous trouvions la même intervention réactive dans deux colonnes, comme c'est le cas du TP 283 que nous repérons dans « apport volontaire d'une information » et « participation à la gestion de la tâche » :

283. F : *ki tsaybouh yabqa waguef waHdou aw tenfakh~~ baaed a Mekki ak rjel*
(quand vous le laissez il restera debout il s'est gonflé éloigne toi Mekki d'ici homme).

TCS1

Il faut signaler la présence remarquable des interventions réactives présentant une « participation à la gestion de la tâche », surtout dans le premier tableau. Nous relevons,

par exemple dans la situation 1, 5 échanges sur 10 d'une nature gestionnaire, c'est-à-dire où les participants s'engagent à travers leurs contributions dans l'organisation et la gestion de l'action commune pour assurer le bon déroulement de la tâche générale. Voici un exemple de l'échange 5 tiré de la ligne 5 du premier tableau, qui plus est volontaire, informationnel et également gestionnaire :

84. A : *adja lma~~ AHKEM MAAH~~ aw thgil*
(cherche-moi de l'eau tiens avec lui il est lourd)

88. A : *bil aqual a Jemaa~~ YEZZI YEZZI ~~ma tzidich lma*
(doucement Djemaa, doucement doucement, n'ajoute pas l'eau).

TCS1

On peut voir aussi la présence des interpellations éthiques dans ces contributions volontaires où les participants communiquent leurs propres valeurs comme le montre la réplique suivante dans laquelle la participante D partage une valeur de compassion et de merci pour l'animal en demandant de prendre soin de sa tête pendant l'égorge :

4. D : *Aw meskin rassou rassou //*
(c'est un pauvre prenez soin de sa tête sa tête).

TCS1

Dans le même sens, nous constatons que l'élément féminin, présent presque dans tous les échanges dans la situation 1, est celui qui réagit le plus avec des interpellations éthiques en communiquant des valeurs morales et humaines. C'est le cas du TP 4 de la participante D (la fille) présenté ci-dessus et du TP 101 de la participante F (la mère) dans la réplique suivante :

101. F : *meskin*
(comme il est pauvre).

TCS1

La lecture des données dans les deux tableaux montre surtout l'orientation des apprenants par leurs contributions volontaires vers la co-construction et la formulation conjointe du discours, plutôt que la simple réaction à l'intervention de l'un de leurs camarades. Ce sont des échanges que nous qualifions de co-énonciatifs et qui sont marqués par une implication collective (engagement volontaire des participants), par une co-construction informationnelle (demander de l'information, donner de l'information, négocier le contenu), par une co-construction stratégique (participer à l'organisation et à la gestion de la collaboration, négocier la forme, apporter de l'aide) et par une co-construction citoyenne (à travers les interpellations éthiques).

3. La relation entre les participants dans la collaboration : une relation par et pour l'action commune

Dans cette section, nous vérifions la relation interpersonnelle qui se construit entre les participants durant la collaboration. Nous vérifions la position qu'ils prennent pendant leurs échanges de parole et pendant la co-construction thématique de la tâche. Nous expliquons la dynamique des rapports de place qui se crée entre le rapport de place dominant et les rapports de place subordonnés.

3.1. Une alternance des rapports de place dominants en direction de la finalisation de la tâche

Dans ce qui suit nous basons notre analyse sur la situation qui rassemble le plus de participants, à savoir la collaboration de l'égorge et du dépècement. Nous constatons une alternance des rapports de place dominants vers le but commun. Le rapport de place dominant père/mère n'est pas le seul, il y a également les rapports de place dominants père/fils, mère/fils, père/filles, mère/filles, frères/sœurs. Il n'y a pas une dominance de l'un ou de l'autre mais une alternance en direction de la réalisation commune, la co-construction et la finalisation de la tâche. La représentation suivante montre cette orientation :

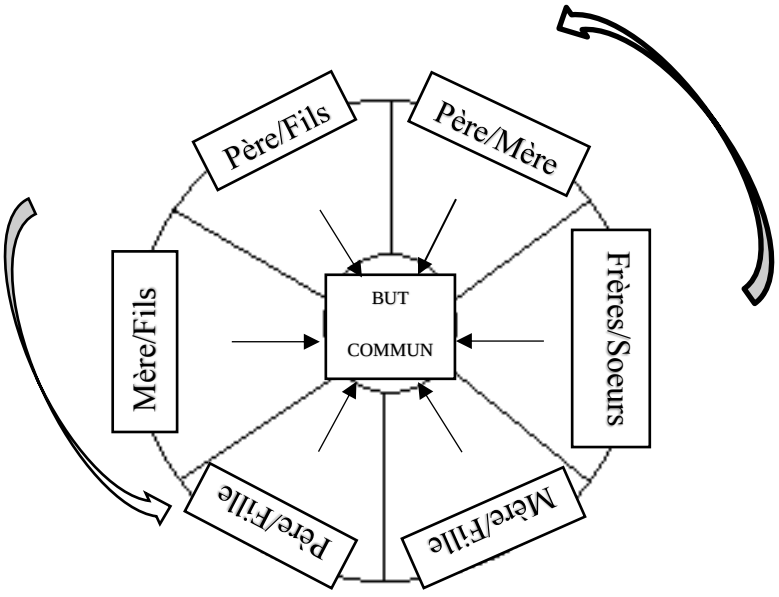


Figure 32 : Alternance des rapports de place dominants dans la situation 1

Comme le montre la représentation ci-dessus, le rapport de place dans la collaboration est caractérisé par une présence plurielle et alternative des cadres interactifs. Le cadre interactif ou le rapport de place dominant, comme le nomme Vion (1992), Père/Mère est présent à travers plusieurs séquences. Nous relevons l'exemple suivant dans lequel le père

adresse la parole à la mère pendant la collaboration en disant que l'année prochaine il égorgera lui-même le mouton. La mère lui répond « voilà le couteau Mekki, je te l'ai aiguisé il est neuf » :

367. A : *kan gaadna Hayin~~ naoud nadhbaH waHdi*
(si je resterais en vie, j'égrgerai le mouton seul)
368. F : *aw lmous madithoulek jdid a Mekki*
(voilà le couteau Mekki, je te l'ai aiguisé il est neuf).

TCS1

Voici un autre exemple. Cette fois-ci, le père demande depuis sa position de « père » à la mère de tenir le mouton, la mère profite également de sa position pour lui apporter de l'aide en disant « Mekki ouvre-le tout entier et commence à marcher » :

381. A: *aHkmi aka a Jemaa aHkmi*
(tiens comme ça Djemaa, tiens comme ça)
382. F: *Mekki Hilou khlas w abda imchi*
(Mekki ouvre-le tout entier et commence à marcher).

TCS1

Père/fils n'est pas le seul rapport de place dominant, il y a également d'autres rapports de place dominants, il y a père/fils, mère/fils, père/filles, mère/filles, frères/sœurs. Nous ne parlons pas d'une dominance d'un cadre interactif mais plutôt d'une alternance des cadres interactifs en vue de réaliser la tâche collaborative et la faire réussir. Voici un exemple d'un rapport de place dominant mère/fils où la mère donne un ordre à l'un de ses fils mais également elle lui fait un reproche :

426. F: *AHKEM a Khaled weldi min laawaj taaek*
(tiens le mouton Khaled mon fils, arrête de faire ces conneries).

TCS1

Il n'y a pas donc pas un cadre interactif qui domine le paysage mais une répétition et une alternance des cadres interactifs, suivant leurs contributions dans la situation et leur apport à l'avancement et à l'achèvement de la tâche.

3.2. Des cadres interactifs où personne ne détient perpétuellement la position haute

D'habitude, nous trouvons dans les cadres interactifs une dominance d'un « rôle institutionnalisé » sur l'autre ou sur les autres. Prenons la vie quotidienne, par exemple, où le rôle « institutionnalisé » du médecin est en position haute par rapport à celui du patient qui est en position basse. A l'école, nous trouvons, dans les pédagogies traditionnelles, le rôle de l'enseignant en position haute par rapport à celui de l'apprenant. Même à l'intérieur du foyer dans notre société, le père semble diriger presque toutes les interactions habituelles qu'il passe avec les membres de sa famille. Dans les situations observées, nous remarquons une interactivité dans le cadre interactif lui-même. Le père

n'est pas toujours en position hausse par rapport à la mère. Il arrive qu'elle le devance en adoptant la posture du plus fort, ou de celui qui a le plus de compétences ou connaissances, comme le montrent les interventions ci-dessous :

140. F : *a MEKKI algou fi bab lHdid lhih*
(Mekki accroche-le sur la porte en fer)
141. A : *aha/ taw naalgou hna bark*
(Non/ je vais l'accrocher ici).

TCS1

Dans les deux interventions ci-dessus, à travers une proposition impérative, la mère domine l'échange pendant quelques moments, en prenant une position haute avant que le père intervienne et reprenne la place. Voici une réplique qui montre la prise « par force » de la position haute par la mère quand elle donne l'ordre à son époux de s'éloigner du mouton :

283. F : *ki tsaybouh yabqa waguef waHdou aw tenfakh~~ baaed a Mekki ak rjel*
(quand vous le laissez il restera debout il s'est gonflé éloigne toi Mekki d'ici homme).

TCS1

Voici une autre séquence qui montre ce conflit pour la position haute. Un conflit qui n'est pas guidé par telle représentation ou telle autre, mais par l'action commune et l'objectif partagé. Il n'y a pas un conflit dans le sens propre du terme, mais plutôt des négociations et des « co-énonciations » (un mot que nous le développerons dans les prochaines sections) afin de mener à bien la tâche collective :

403. A : *khalli khalli a Khaled*
(laisse laisse Khaled)
404. F : *mataarefch a Khaled*
(tu ne sais pas faire Khaled)
405. C : *sayeb khalli netaalmou a sidi li mayaarefch yougaed mayaarefch//*
(mais laisse-moi apprendre celui qui ne sait pas il restera toujours ignorant//)
406. A : *tsafegha*
(tu vas la gâcher)
407. I : *a Khaled khouya a mama alah haka a mama//*
(Khaled maman pourquoi tout cela maman//).

TCS1

Dans cette séquence, nous avons une alternance de 2 cadres interactifs : père/fils, mère/fils. Dans chaque cadre interactif, il y a un repositionnement des rôles institutionnalisés. Le fils C veut s'emparer de la position haute ; alors il commence par dépecer à son tour le sacrifice, le père qui détient déjà la position haute ne le laisse pas faire en lui demandant de ne pas y toucher. La mère se repositionne en prenant à son tour la position haute pendant quelques secondes avant que le fils n'intervienne avec une proposition impérative : « mais laisse-moi apprendre / celui qui ne sait pas / il restera toujours ignorant ». Le fils s'empare à ce moment de l'échange de la position haute. Peu

après, elle lui sera enlevée par le père qui lui dit : « tu vas la gâcher ». A ce moment, l'autre fils se repositionne à son tour en leur reprochant ce qu'ils ont fait.

Comme le montre la séquence ci-dessus, la position haute n'est propre à personne. Elle est propre à celui qui s'engage volontairement dans la réalisation de la tâche commune, à celui qui s'engage le plus dans la formulation conjointe et contribue, à un moment précis, à l'avancement de la collaboration, à son maintien ou à sa réussite.

3.3. Des espaces interactifs en faveur d'un repositionnement pour l'action commune

Dans cette section, nous expliquons les échanges dans lesquels se développent des rapports de place subordonnés plutôt que des rapports de place dominants, des rôles « occasionnels » plutôt que des rôles « institutionnalisés ». Dans ces moments de la situation, les participants mêlent des rôles institutionnalisés, plus « accablants » avec des rôles « occasionnels », moins « accablants » et plus « performants », non pas à la recherche d'une égalité mais plutôt à la recherche d'une meilleure performance afin d'atteindre le but commun. Nous avons choisi de ne pas retenir, dans les essais des participants, les rapports de place subordonnés vers une recherche d'égalité, mais plutôt une tentative de repositionnement afin de renforcer des ressemblances avec l'autre pour une meilleure performance dans la réalisation de l'action commune. En voici un exemple :

300. B : *a baba ak mazelt fi jild agar mliH*
(Mon père tu es encore dans la peau, troue-le bien)
301. A : *ah//*
(quoi)
302. B : *ak mazelt fi jild ldhork*
(regarde tu es toujours dans la peau)
303. A : *aw jild a rajel li roHtlou ~~WACHBIK RAH DAWEKHNI//MoHamed weldi raH dawekhni*
(oh homme c'est la peau que j'ai trouée, qu'est-ce que tu as-tu m'as mis en confusion, Mohamed mon fils tu vas me mettre en confusion).

TCS1

Dans cet exemple, le participant B, partant de son statut de fils, sait qu'il est dans une position inférieure à celle de son père. Pour lui faire comprendre qu'il n'a pas encore troué la peau du mouton, le fils s'empare dans un premier temps de la position haute en interpellant son père et en lui disant : « mon père tu es encore dans la peau / troue-le bien ». Le fils intervient dans ce premier moment tout en respectant le cadre interactif père/fils.

Dans un deuxième temps, après une réaction négative du père et dans le but de faire avancer l'action commune du dépècement du mouton, le fils mêle à ce cadre interactif du père/fils un espace interactif de contrôlé/contrôleur, les mettant ainsi tous deux dans une situation de ressemblance. Adoptant ensuite le rôle du contrôleur, le fils s'adresse à son père d'une façon moins amicale en lui disant : « regarde tu es toujours dans la peau ». Le père, réagissant en tant que contrôlé, explique au contrôleur momentané qu'il a déjà troué la peau. Le père a ainsi une réaction qui n'a aucune relation avec celui du cadre interactif père/fils habituel et qui montre le rôle occasionnel qu'il adopte. Un rôle qu'il adopte momentanément puisqu'il revient très vite à son rôle institutionnalisé en adressant la parole à son fils d'une façon plus conviviale et plus familiale : « Mohamed mon fils tu vas me mettre en confusion ».

Nous disons alors que, dans certaines situations, le cadre interactif et l'espace interactif se mêlent et alternent dans le but de créer des points communs entre les participants et assurer ainsi un meilleur rendement dans la réalisation de la tâche commune. La représentation ci-dessous résume en quelque sorte tout ce que nous avons relevé dans la situation 1 en termes de la co-construction des rapports de place :

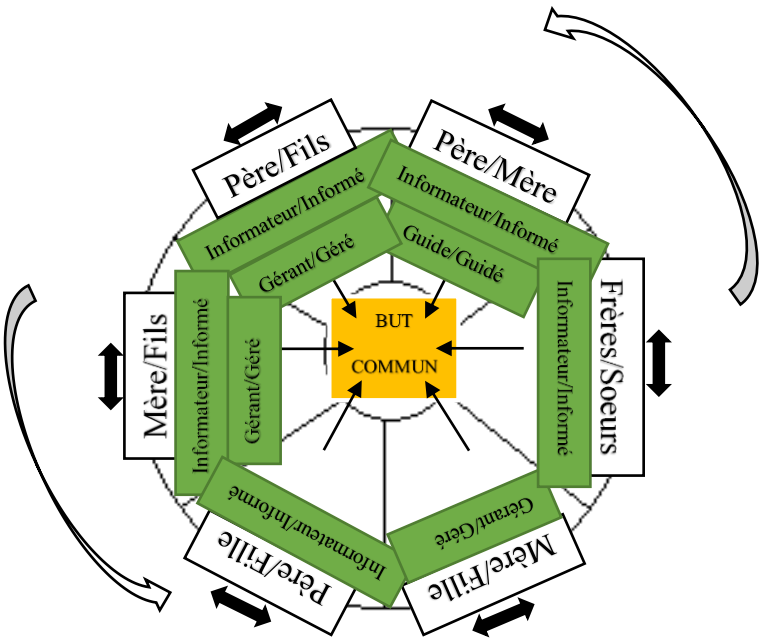


Figure 33 : Développement des rapports de place dans la collaboration

Dans la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton, il se réalise une dynamique spécifique des rapports de place. Nous relevons une alternance des cadres

interactifs dans les prises de relève durant le déroulement de l'action collaborative et un repositionnement des statuts à l'intérieur de ces cadres-mêmes. Il arrive qu'un participant d'un statut de fils, par exemple, prenne la position haute, on l'a vu, devant un autre participant qui a un statut de père, sans rompre le cadre interactif qui les rassemble. Ce repositionnement mêle également d'une façon alternative rôle institutionnalisé et rôle occasionnel dans le seul et unique but commun de réaliser et de mener à bien l'action commune.

Dans le but de mener à bien l'égorge et le dépècement du mouton, nous assistons par exemple à une alternance du cadre interactif père/fils et des espaces interactifs repérés contrôleur/contrôlé et guide/guidé. Le père peut être contrôlé comme il peut être guidé par son fils. Ici, pendant quelques instants, on ne peut pas parler d'une recherche d'égalité, mais plutôt d'une recherche d'équilibrage, d'une tentative de trouver et renforcer des ressemblances, ou ce que nous appelons une ZVP, dans laquelle le fils peut être plus performant et s'engager au mieux dans la réalisation commune.

4. La « partition invisible » des collaborations dans la société algérienne : la construction d'une zone de volonté de partage (ZVP)

Suite à la lecture récapitulative des données relevées dans les sections précédentes, nous dégageons dans ce qui suit, la « partition invisible » des deux situations collaboratives analysées. Nous dessinons le mécanisme de la construction d'une ZVP entre les différents participants, ses caractéristiques ainsi que les apports individuels et collectifs qui en découlent pour tous les acteurs.

4.1. Une ZVP pour des prises de parole équitables, spontanées et collectives

La parole dans les deux situations est partagée entre les différents participants. Nous ne parlons ni d'une dominance des prises de parole de l'un des participants, ni d'une égalité entre les participants. La parole est partagée entre les participants d'une façon équitable : celui qui s'engage le plus dans la réalisation de l'action commune et celui qui a la plus grande motivation pour la finaliser, aura le plus grand nombre des interventions et du temps de parole.

La parole est donc pour tous les participants et à la portée de tous. Dans le but de mener à bien les deux actions, de la préparation du mouton ou de la rédaction du cahier des charges, les participants s'engagent à travers leurs prises de parole pour réaliser les deux

tâches ; ils demandent des informations, apportent des informations, demandent ou apportent de l'aide, interviennent avec leur parole dans l'organisation de la collaboration, ils négocient l'avancement de la tâche en présentant leur accord ou leur désaccord.

Les chiffres relevés dans la première section de l'analyse de ce chapitre confirment cette orientation. La répartition des tours de parole, repérés chez les différents participants, est équilibrée. Celui qui s'engage le plus dans la réalisation de la tâche, aura plus de nombre des prises de parole et plus de temps de parole. Nous disons donc qu'il n'y a pas une détention individuelle de la parole, mais plutôt une dominance d'une collectivité orientée vers un but commun qui est d'amener à bien cette co-action.

C'est ce qui montre aussi la dominance d'une parole spontanée repérée dans les deux actions communes. Une spontanéité qui explique une volonté de partage des participants pendant ces échanges collaboratifs, marquant ainsi les habitudes et la vie quotidienne du peuple algérien à travers des valeurs sociétales et culturelles partagées, rôdées depuis longtemps.

4.2. Une ZVP encourageant toute contribution linguistique

Dans les deux situations, les participants utilisent différentes langues afin d'atteindre l'objectif commun. L'arabe dialectal est leur langue maternelle, la langue qu'ils utilisent depuis leur jeune âge, dans leur vie quotidienne, alors sa très grande présence dans les deux collaborations est justifiée. La question qui se pose est : pourquoi donc cet emploi même minime du français, du français arabisé et de l'anglais ?

Pendant la réalisation de la tâche collaborative, les participants se sentent concernés par toutes les étapes de la coaction. Ils doivent s'impliquer et apporter leurs contributions. Ils mettent leurs compétences en jeu ; la compétence linguistique trouve ainsi un milieu favorable dans la collaboration, à travers une ZVP où tout est permis afin d'aboutir à l'objectif final. Afin de donner une information, de demander une information, de négocier une proposition, etc., le participant utilise la langue qu'il maitrise le plus ou qui lui parait la plus communicative et la plus utile sur le moment à la progression de l'action engagée. C'est le cas de l'exemple de l'échange suivant :

11. ***A :*** *rouh tchouf les document aw mkhabi tham odkhol tchou fichier ntaa khidma gademli aka ya Mohamed ~~~ entreprise hathi entreprise talga entreprise cliqui tham (05 sec) coupaha Mohamed w dir wahda kimahak taht minha*
    (ouvre le document, il est caché dedans, entre dans le fichier du travail Mohamed, entreprise c'est entreprise, clique en-dessous, coupe-la Mohamed et fais une autre semblable là-bas)
12. ***B :*** *dirha fi bureau dirha fi bureau wa akhdem w khlas*
    (Mets-là sur le bureau et travaille)

13. **A :** *hez ha rouh maalich hezha kamel fi bureau (05 sec) c'est BON dork nchangeou hia min kanet facture a mohamed nrodouha devis estimatif euh quantitatif et estimatif (09 sec) quantitatif et estimatif*
(mets-la toute sur le bureau, c'est bon on va la changer Mohamed la facture, on va la rendre devis estimatif et quantitatif)
14. **C :** *estimati::f*
15. **A :** *tif wella tive /*
(tif ou tive)
16. **B :** *feminin wella masculin / ça- ça dépend hadha masculin donc tji tif (04 sec)*
(féminin ou masculin ça dépend il est masculin donc tif).

TCS2

Le mélange des codes dans cet échange montre une spontanéité vers la réalisation de la tâche, mais également une volonté de la faire avancer et de la faire réussir de la meilleure façon possible. Si l'emploi du français s'impose par la nature du cahier de charges dans la situation 2 qui doit être rempli en français, l'emploi des autres codes est relatif à la volonté des participants d'échanger leurs idées afin de la faire réussir. Le participant A emploie le mot « cliqui » en français arabisé, plutôt que « ourkoss » en arabe dialectal ou « clique » en français. Le mot lui parait le plus adéquat pour une meilleure intercompréhension et une meilleure communication avec les autres participants dans le but d'atteindre l'objectif final. C'est le cas aussi du mots « nchangeou » parlé par le même participant en français arabisé bien qu'il puisse dire simplement « on change » en français ou « nbadlou » en arabe dialectal.

Un autre point que nous évoquons ici c'est cet emploi du français arabisé. Puisque le cahier de charge doit être rédigé en français, alors les participants savent, de leur expérience collaborative dans la société, que vont apparaitre des compétences à différents niveaux entre eux dans l'utilisation et dans la maitrise du français. Ils se sont alors mis d'accord implicitement pour et par cette ZVP, d'employer un code plus adéquat et plus contribuant à l'achèvement de l'action commune.

4.3. Une ZVP pour une formulation conjointe du discours

Tous les participants ont contribué à la progression thématique et actionnelle des deux collaborations, que ce soit à travers leurs interventions initiatives ou à travers leurs interventions réactives. Ils ont une connaissance préalable de leur objectif final, ils ont une connaissance déjà partagée de ce qu'ils ont à faire. Ce partage des objectifs, des principes et des modes d'actions communes les guide tout au long de l'action et les engage vers une co-construction et une coréalisation de la tâche.

Une progression thématique des deux collaborations se fait collectivement à travers un partage volontaire d'informations, un partage volontaire d'aide, un partage volontaire des

stratégies de gestion et d'organisation et un partage volontaire de la citoyenneté. Prenons par exemple l'échange suivant de la situation 1 :

46. E : *aw tedhbaH ça y est*
(il est égorgé ça y est)
47. A : *mataadhebch miskinXXX tedhrab min hna agab toul*
(il n'est pas égorgé le pauvre, il est frappé par-là)
48. E : *aw tedhbah a baba ça y est*
(il est égorgé mon père ça y est)
49. C : *andek//*
(fais attention).

TCS1

Dans cet échange, il se crée une ZVP entre le participant A, la participante E et le participant C. Dans cette action commune de l'égorge et de dépècement du mouton, la participante E apporte volontairement une information disant que le mouton est égorgé. Le père qui est le participant A intervient en contredisant la proposition de sa fille pour que cette dernière revient confirmer son information. Le participant C intervient à son tour pour demander à son père de faire attention lorsqu'il prend le couteau.

Dans cette zone, nous assistons premièrement à une volonté de partage d'information par la participante E puis une négociation de cette information par le père qui n'est pas d'accord. Dans cette intervention du père, nous constatons également une volonté de sa part de partager une valeur humaine à travers une interpellation éthique « le pauvre ». Le fils ou le participant C intervient volontairement pour partager une stratégie organisationnelle de la tâche, en demandant à son père de faire attention au couteau qu'il ne tient pas bien.

4.4. Une ZVP pour un repositionnement des rapports de place

Dans les deux situations collectives, nous disons qu'il se produit un partage des rôles ou des tentatives de repositionnement : premièrement une tentative de repositionnement des participants à l'intérieur des cadres interactifs, comme c'est le cas de l'échange père/mère suivant dans lequel le père demande de sa position haute de « père » à la mère de tenir le mouton, un rôle partagé par la mère dans une tentative de repositionnement, quand elle l'interpelle impérativement : « Mekki ouvre-le tout entier et commence à marcher » :

381. A: *aHkmi aka a Jemaa aHkmi*
(tiens comme ça Djemaa, tiens comme ça)
382. F: *Mekki Hilou khlas w abda imchi*
(Mekki ouvre-le tout entier et commence à marcher).

TCS1

Deuxièmement, nous assistons à un autre partage des rôles, cette fois-ci, à travers des tentatives de repositionnement des espaces interactifs par rapport aux cadres interactifs. En voici un exemple :

300. B : *a baba ak mazelt fi jild agar mliH*
(Mon père tu es encore dans la peau, troue-le bien)
301. A : *ah//*
(quoi)
302. B : *ak mazelt fi jild ldhork*
(regarde tu es toujours dans la peau)
303. A : *aw jild a rajel li roHtlou ~~WACHBIK RAH DAWEKHNI//MoHamed weldi raH dawekhni*
(oh homme c'est la peau que j'ai trouée, qu'est-ce que tu as-tu m'as mis en confusion, Mohamed mon fils tu vas me mettre en confusion).

TCS1

Afin de créer des points communs avec le père qui est dans une position haute par rapport au fils, ce dernier essaye de créer des rapports de place subordonnés lui permettant un meilleur repositionnement pour contribuer à la réalisation et à la finalisation de la tâche commune. C'est ce que fait le participant B qui, dans le but de faire avancer l'action commune du dépècement du mouton, mêle au cadre interactif du père/fils un espace interactif de contrôlé/contrôleur, les mettant ainsi dans une situation de ressemblance et d'adéquation.

Pendant la situation collaborative et à travers la ZVP qu'elle permet, le cadre interactif et l'espace interactif se mêlent et alternent, dans le but de créer des ressemblances entre les participants et assurer ainsi un meilleur rendement dans la réalisation de la tâche commune.

A travers tout ce qui a été dit, nous concluons que la « partition invisible » des situations habituelles qui se réalisent tous les jours dans la société algérienne se présente par la construction d'une ZVP. Cette dernière met en valeur un objectif social et culturel de référence, basé sur le fait de créer des ressemblances, et s'oppose ainsi à un ancien objectif qui a perduré jusqu'à aujourd'hui, celui d'assumer des différences. La collaboration permet une création des points communs entre les participants dès le début de la co-action à travers un déjà-là des objectifs, du principe et des modes d'action partagés. Dans cette volonté de partage, nous ne parlons ni d'une dominance des prises de parole de l'un des participants, ni d'une égalité entre les participants, car tout est fluide et dynamique. La parole est partagée entre les participants d'une façon équitable qui ne nous étonne pas : en effet, celui qui s'engage le plus dans la réalisation de l'action commune et celui qui a

la plus grande motivation pour la finaliser, aura le plus grand nombre des interventions et du temps de parole.

C'est un milieu favorable pour l'utilisation des compétences linguistiques : on utilise la langue qu'on maitrise le plus ou qui parait la plus communicative et la plus utile à la progression de l'action commune, la plus adéquate. La collaboration met également les participants dans une situation d'échanges volontaires où ils montrent des signes d'une co-action partagée caractérisée par une co-construction et une formulation conjointe du discours plutôt qu'une simple réaction à l'intervention de l'un d'entre eux. Ce sont des échanges que nous qualifions de co-énonciatifs et qui sont marqués par une implication collective (engagement volontaire des participants), par une co-construction informationnelle (demander de l'information, donner de l'information, négocier le contenu), par une co-construction stratégique (participer à l'organisation et à la gestion de la collaboration, négocier la forme, apporter de l'aide) et par une co-construction citoyenne (à travers les interpellations éthiques).

Dans ces échanges, il se développe des rapports de place subordonnés plutôt que des rapports de place dominants, des rôles « occasionnels » plutôt que des rôles « institutionnalisés ». Dans ces moments de la situation, les participants mêlent des rôles institutionnalisés, plus « accablants » avec des rôles « occasionnels », moins « accablants » et plus « performants », non pas à la recherche d'une égalité mais plutôt à la recherche d'une meilleure performance tendue vers le but poursuivi en commun.

Toutes ces compétences, tous ces savoir-faire, accumulés pendant des années et des générations, forment une culture incarnée et sont un vrai capital d'actions et de discours, de co-actions et de co-discours, que l'expérience scolaire va pouvoir faire fructifier.

Chapitre 2 - Les échanges collaboratifs dans l'interaction-cours ordinaire : quelle présence ?

Ce chapitre va servir de point de repère pour le développement de nos idées. C'est dans la comparaison avec la communication didactique de tous les jours et à travers l'analyse des interactions habituelles en classe que nous pourrons nous engager dans les prochaines sections. C'est plus précisément à travers la vérification des apports et des limites de celle-ci en termes de collaboration et de la formation à une ZVP, que notre thème, à savoir « les échanges collaboratifs », prendra son ampleur. Nous ne nous contenterons pas de donner des détails concernant ce qui se passe pendant le cours entre enseignant et apprenants, mais nous essaierons aussi de comprendre jusqu'où la situation didactique habituelle peut déjà contribuer à l'engagement des apprenants dans une volonté de partage.

De ce fait, à travers les deux cours enregistrés avec deux enseignants différents et que nous avons transcrits (ICO1 et ICO2), nous allons mener une analyse compréhensive des conduites langagières verbales et paraverbales observées - nous ne prenons pas en considération le langage non verbal car notre méthodologie nous permet d'observer ce qui est audible et non ce qui est visible - pour répondre aux questions suivantes : Y a-t-il un (des) indice(s) des collaborations et de partage en classe de langue ? Peut-on parler d'une planification partagée ? Les apprenants contribuent-ils à la co-construction de la consigne ? Peut-on parler d'un partage de la parole ? dans quelles proportions les apprenants et l'enseignant interviennent-ils ? Comment peut-on qualifier la relation qu'ils entretiennent en classe ? favorise-t-elle la construction et le développement du partage ?

A travers ce chapitre, nous ferons un premier rapprochement entre société et école, entre ce que réclame la première en termes de nouveaux objectifs social et culturel de référence et à quoi que répond la deuxième en termes d'apports à l'apprentissage. Nous vérifions s'il y a une possibilité pour un enseignement-apprentissage collaboratif dans l'interaction-cours ordinaire. Pour ce faire, nous vérifions premièrement s'il y a des indices des échanges collaboratifs et du partage entre les acteurs de la classe. Nous vérifions ensuite s'il y a une possibilité pour une planification partagée de la leçon, pour une co-construction de la consigne, et pour une distribution équitable de la parole.

1. Quelques indices d'une formation vers une ZVP

Le déroulement de chaque séance enregistrée, transcrite et observée, ICO1 et ICO2, donne des indices sur la formation à une volonté de partage entre les différents acteurs de la classe que nous pouvons qualifier d'« une volonté d'enseigner et d'apprendre » (Dausendshon-gay & Krafft, 1991 : 47). Bien que les enseignants concernés ignorent totalement cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage et qu'il n'y ait aucune intention consciente de leur part pour une formation des apprenants à cet objectif social et culturel de référence, nous pouvons, à travers l'agir de l'enseignant et l'agir des apprenants et à travers plusieurs éléments discursifs surgis lors des interactions en classe, vérifier la possibilité de considérer cette dernière comme le lieu d'une formation à une volonté de partage. Quels en sont les éléments ? Nous allons en énumérer quelques-uns ci-dessous.

1.1. Un déjà partagé

L'une des remarques qui attire notre attention dans ces enregistrements de classe est « un déjà partagé » que réclament les enseignants de temps en temps lors de déroulement de la séance. A chaque fois que l'enseignant arrive à un point qu'il a expliqué ou à une information qu'il a donnée pendant des séances passées ou plus tôt dans la même séance, il y fait allusion à travers des verbes au passé et des indicateurs de temps. C'est le cas par exemple de EN1 qui, dans la réplique 117, insiste sur le fait qu'il a déjà expliqué ce qu'est la surpêche ; déjà partagé confirmé par les apprenants à travers leur réponse collective « oui ».

117. EN1** : à cause de la surpêche très bien **on a déjà expliqué la surpêche ?
***118. ENSEMBLE :** oui.*

ICO1

C'est ce que nous remarquons également à la réplique 90 où l'enseignant décide de reprendre quelques questions de compréhension déjà évoquées avec les apprenants :

***90. EN1 :** c'est bon ~~ bon très bien ~~ **la dernière fois on a traité quelques questions de compréhension** on a va les refaire rapidement d'accord /*
***91. Ensemble :** oui.*

ICO1

La connivence demandée est soulignée par « d'accord ? » qui suppose une réponse positive. Dans la deuxième séance de classe (ICO2) enregistrée avec EN2, cette dernière réclame un déjà partagé, mais d'une façon implicite :

***43. EN2** : le verbe ~ faire -le verbe faire et le verbe faire ici hah **c'est un verbe de quel groupe** //*

44. H** : **troisième groupe
45. ENSEMBLE** : **troisième groupe
***46. EN2** : et le verbe faire c'est un verbe **régulier ou irrégulier** //*
47. C** : **régulier
***48. ENSEMBLE** : **irrégulier irrégulier** madame.*

ICO2

A travers les questions « c'est un verbe de quel groupe », « régulier ou irrégulier », l'enseignante réclame des informations grammaticales qu'elle a déjà partagées avec ses apprenants. Ces derniers ne peuvent pas se tromper, ils doivent faire revenir « ses biens » de façon attendue et on assiste alors à la réponse de l'ensemble de groupe-classe « troisième groupe ». Ils doivent montrer de temps en temps qu'ils possèdent ce « déjà partagé », même à propos d'une réponse fausse comme « régulier », qui leur en donne l'occasion. Ils prennent en charge le discours professoral et le distribuent à la classe.

1.2. Un partage habituel, inévitable

Un autre signe de la formation à la volonté de partage apparait dans quelques demandes d'informations de la part de EN1. Demandes d'informations que nous qualifions d'habituelles et d'inévitables puisque l'enseignant y a recours, chaque fois et dans chaque séance, parce qu'elles forment des éléments essentiels dans la progression de la leçon et qu'elles s'appuient sur ces éléments pour aller plus loin. C'est le cas par exemple dans les répliques suivantes où on observe une demande implicite de la date du jour de la part de l'enseignant et plusieurs interventions de la part des apprenants :

***1. EN1** : Ah **vas-y**:: haya*
***2. Ensemble** : XXX*
3. A** : **aujourd'hui c'est
***4. B** : projet ~~~ projet monsieur*
5. EN1** : **non non** on est dans **la date
6. C** : **la date d'aujourd'hui c'est dimanche-dimanche
***7. B** : **DIMANCHE** /*
8. C** : (avec un sourire) Euh **mercredi le 18 novembre 2015.

ICO1

Même si l'enseignant ne demande pas la date du jour explicitement, il interpelle l'un des apprenants en lui disant « va-s-y ». Cette interpellation à l'ouverture de la leçon est suffisante pour que l'un des apprenants comprenne ce que demande son enseignant : qu'on lui dicte la date du jour « aujourd'hui c'est ». C'est ce que confirme l'enseignant d'une façon explicite dans sa deuxième intervention « non non on est dans la date ». Ainsi est soulignée une sorte de ritualisation collective de la séance, sans doute construite peu à peu au fil des séances ou des semaines précédentes de la vie du groupe classe. Après cette deuxième intervention de l'enseignant, on assiste à plusieurs interventions des

apprenants pour dicter la date « la date d'aujourd'hui c'est dimanche-dimanche » ou même pour corriger l'un l'autre « dimanche ». Même si le fait d'évoquer la date par les apprenants ne figure pas parmi les objectifs tracés dans la leçon du jour, cela présente, selon nous, une tentative de la part de EN1 pour partager la parole avec ses apprenants, à partir d'éléments connus et mis en place ensemble : le partage accompli a pour but d'installer de la confiance et de préparer la suite des apprentissages. Dans cette même idée de collaboration, même non consciente, nous relevons d'autres signes. C'est le cas de la demande de l'intitulé du projet par l'enseignant, à laquelle un élève répond sans hésiter :

26. ***EN1*** *:* ***le projet VITE***
27. ***C*** *:* ***le projet*** *un à l'occasion de la journée internationale de l'environnement je vais réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement.*

ICO1

C'est le cas également de l'interpellation faite par l'un des apprenants à son enseignant pour qu'on le laisse donner l'intitulé de la séquence : cela permet d'ouvrir un espace d'échanges collaboratifs et de co-énonciations entre l'enseignant et les apprenants et même entre les apprenants :

28. ***B*** *: la* ***séquence*** *monsieur*
29. ***EN1*** *: la* ***séquence*** *ah vite*
30. ***D*** *: argumenter*
31. ***EN1*** *: non-non élève ta voix-élève ta voix*
32. ***D*** *: argumenter en utilisant l'explicatif pour faire réagir*
33. ***G*** *: de la protection de l'environnement.*

ICO1

Cette tentative d'amener les apprenants à prendre la parole et à la partager se remarque également chez l'EN2, mais avec moins d'ampleur. L'enseignante, qui est en train d'écrire au tableau, demande aux apprenants l'intitulé de la séquence, la nature de la séance et le nombre des parties qu'elle contient :

1. ***EN2*** *: suivez ~~ oui vite vite ~~~ prenez vos cahier (06 sec) écrivez (06 sec) (en train d'écrire sur le tableau)* ***l'intitulé de la séquence deux c'est /***
2. ***A*** *: justifier*
3. ***EN2*** *: un*
4. ***B*** *:* <u>*point de vue*</u>
5. ***A*** *:* <u>*un point de vue*</u> *à l'aide d'argumenne*
6. ***C*** *: à l'aide d'arguments*
7. ***EN2*** *: à l'aide*
8. ***C*** *:* <u>*d'arguments*</u>
9. ***D*** *:* <u>*d'arguments*</u> *(06 sec)*
10. ***EN2*** *: on fait* ***une séance*** *~~~* ***de*** *~~* ***conjugaison*** *(05 sec) dans cette conjugaison dans cette leçon de conjugaison* ***il y a deux parties*** *~ bien la partie un*
11. ***C*** *: un*

***12. B** : un.*

ICO2

Les réponses des apprenants, même si elles sont très guidées par l'enseignante, montrent qu'il y a une co-construction des phrases, un partage des informations acquises, et que cela se fait à l'ouverture de chaque leçon : les élèves collaborent à une réponse et une information communes. EN1 et EN2, qui veulent commencer la leçon suivant la planification prévue et garantir son déroulement dans les meilleures conditions en motivant les apprenants à prendre la parole, ne savent peut-être pas qu'ils sont en train de créer des espaces collaboratifs, des zones où eux et les apprenants s'engagent dans une volonté de partage. Ils le font cependant avec efficacité et à bon escient puisque les élèves s'engagent volontiers dans cette voie interactive.

1.3. Faire lire les apprenants

Les deux enseignants font recours à la lecture pour encourager les apprenants à prendre la parole et pour encourager au maximum leurs contributions et leurs engagements. Faire lire les apprenants est considéré non seulement comme une stratégie d'enseignement couramment utilisée pour parfaire la prononciation ou maîtriser la lecture mais également comme une stratégie de production orale où l'élève prend peu de risque puisqu'il parle mais à partir d'une parole qui n'est pas la sienne et qu'il offre aux autres : c'est donc un partage accepté. C'est ce que nous avons remarqué par exemple avec la classe ICO2 où EN2 demande aux apprenants de lire une phrase qu'elle a écrite sur le tableau :

16. EN2 :** novembre ~ reviens **on lit la phrase
***17. C :** madame*
***18. B :** madame*
***19. C :** la semaine prochain*
***20. EN2 :** ATTENTION //*
***21. C :** prochaine nous ferons une excursion.*

ICO2

En encourageant les apprenants à lire et à relire la phrase, elle établit une zone de partage qui reste, cependant limitée car elle est propre à l'enseignante et à quelques apprenants ; mais elle favorise beaucoup l'interaction horizontale dans la classe. On le voit aussi chez la classe ICO1 et EN1.

48. EN1** : vite vite vite~~Chhh ~très bien ~~ **on relit le texte
***49. C** : **je lis** monsieur*
50. EN1** : **haya
(va-s-y).

ICO1

Contrairement à la classe ICO2, la zone de collaboration et de partage est plus grande pendant cette action de lecture et de relecture dans la classe ICO1, puisqu'elle déclenche des interactions verticales, qu'on observe à travers plusieurs interventions des apprenants, soit pour souffler un mot à l'apprenant-lecteur soit pour corriger une erreur :

60. ***E*** *: les bancs de poissons et leurs moteurs tirent-tirent~ des filets gg*
61. ***D*** *: gigantesques /.*

ICO1

Nous assistons aussi à des tentatives de la part de l'enseignant pour faire élargir cette zone en faisant lire le maximum possible d'apprenants. Il utilise des locutions telles que :

57 . EN1 *: c'est bon c'est bon* ***quelqu'un d'autre quelqu'un d'autre*** *haya Bekakria.*

ICO1

ou encore :

69 . EN1 : aya une dernière fois
(vas-y une dernière fois)

ICO1

On voit, dans sa stratégie, apparaitre la langue maternelle partagée, point sur lequel nous reviendrons plus loin.

1.4. La question comme stimulatrice du partage

Comme tous les échanges didactiques courants, les échanges dans les deux classes « ordinaires » observées sont dominés par le type « ire » suivant : initiative de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation de l'enseignant. L'analyse montre que la question peut donner un indice important concernant la formation potentielle d'une ZVP. Par sa nature stimulatrice ou pas, la question de l'enseignant oblige l'apprenant à donner une réponse, ou au moins une réaction, qui peut parfois être considérée comme un engagement ou une volonté de partage de sa part. Nous avons, par exemple, relevé chez EN1 la réplique suivante :

92 . EN1 *: très bien~***quel est le thème de ce texte /-quel est le thème ou bien le sujet /** *on a dit dans un texte on a le thème ou la thèse* ***quelle est le thème de texte vite hah*** */*
93 . B *: les océans*
94 . EN1 *: UNE PHRASE*
95 . B *: le thème de ce texte c'est les océans*
96 . EN1 *: le thème du texte c'est les océans hah* ***qu'est-ce qu'ils ont*** *//*
97 . C *: monsieur monsieur la biodiversité.*

ICO1

Comme le montre la séquence ci-dessus, les questions initiées par l'enseignant donnent lieu à des contributions de la part des apprenants à travers des prises de parole, des réponses, et des ajouts d'informations déclenchés par la question de départ et ses procédés discursifs (ici, répétition, évaluation positive, équivalence synonymique, etc.). La réponse

aux questions posées et la participation à la co-construction thématique de la classe peut signifier que l'apprenant accepte de collaborer et d'entrer dans un espace de partage avec l'enseignant et pourquoi pas avec les autres apprenants. On fait la même remarque avec EN2 dans la séquence ci-dessous :

91. ***EN2*** *: maintenant* ***que peut-on dire du futur simple de l'indicatif c'est quoi le futur simple ~~ c'est quoi / c'est un fruit //***
92. ***C*** *: temps madame*
93. ***G*** *: temps madame*
94. ***H*** *: temps madame*
95. ***F*** *: temps madame.*

ICO2

Les réponses qui se chevauchent montrent des interventions spontanées et aléatoires mais témoignent aussi du nombre important des apprenants qui veulent prendre la parole. Cela démontre l'importance de la question pour stimuler la réponse et créer ainsi un élan vers une zone commune de partage.

2. Une planification à sens unique

Nous allons dans ce qui suit, à travers le repérage des éléments de la planification de la leçon ou du « scénario pédagogique » (Pernin & Lejeune, 2004, 2006), vérifier la possibilité de la construction d'une planification partagée, d'un « schéma d'action » commun chez les différents acteurs des classes observées.

2.1. L'ouverture de la leçon dans la classe ICO1 : plutôt habituée que partagée

En analysant l'ouverture de la leçon dans la classe ICO1, nous notons plusieurs indices de co-construction du discours, des représentations « supposées réciproquement communes » (Bange, 1992, 61) entre l'enseignant et les apprenants. La question qui se pose est la suivante : est-ce nous pouvons les considérer comme des indices d'une planification partagée ?

Dès la première intervention de EN1, il semble qu'une habitude soit déjà inculquée entre l'enseignant et les apprenants. On doit commencer par donner la date du jour à chaque fois qu'on entame la leçon. C'est ce que montre la séquence ci-dessous citée précédemment et que nous faisons exprès de mentionner à nouveau :

1. ***EN1*** *: ah* ***vas-y:: haya (ah vas-y vas-y)***
2. ***ENSEMBLE*** *: XXX*
3. ***A*** *: Aujourd'hui c'est.* ***ICO1***

Si l'enseignant interpelle l'apprenant pour la première fois en lui disant « vas-y », est-ce l'apprenant aura la même réponse que dans la réplique ci-dessus ? est-ce qu'il comprendra qu'il s'agit d'une demande plutôt que d'une permission ? donnera-t-il la date du jour ou « fermera-t-il la porte » ? D'après l'intervention de l'apprenant, il est clair qu'il a bien compris que l'enseignant lui demande la date du jour. « Aujourd'hui c'est » : est la réponse directe et spontanée à cette sollicitation qui ne peut être que le produit d'un déjà-sollicité auparavant, dans une interaction-cours ordinaire précédente ou d'une habitude qui s'est intercalée dans la mémoire des apprenants après une première sollicitation explicite, en début d'année peut-être.

Ce qui confirme cette habitude de l'interaction-cours ordinaire est l'intervention d'un deuxième apprenant, directement après l'intervention du premier, comme suit :

3. A : *Aujourd'hui c'est*
4. B : projet ~~~ projet monsieur.

ICO1

L'apprenant, qui a une connaissance préalable de la progression de la leçon et du planning de la classe, sait qu'à un moment donné, après le rappel de la date, l'enseignant va demander qu'on lui rappelle l'intitulé du projet : c'est ce que fait l'apprenant par habitude, en anticipant la demande de l'enseignant. Ce dernier, pour lui montrer qu'on ne parle pas encore du projet et qu'il doit respecter la progression habituelle, intervient en disant :

5. EN : *non non on est dans la date.*

ICO1

L'enseignant fait respecter la planification d'habitude qui a été transgressée à un moment donné par précipitation de l'un des apprenants. C'est seulement en arrivant à la réplique 26 qu'on trouve sa demande explicite pour évoquer l'intitulé du projet :

26. EN1 : le projet VITE
27. C : *le projet 1 un à l'occasion de la journée internationale de l'environnement je vais réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement.*

ICO1

La planification d'habitude continue sa progression par l'évocation de la séquence, de la séance, de l'objectif de la leçon et enfin de la lecture du texte. L'enseignant montre ainsi qu'il maitrise le déroulement de son cours et les interactions de la classe :

28. B : la séquence monsieur
29. EN1 : la séquence ah vite
30. D : *argumenter*
31. EN1 : *non-non élève ta voix-élève ta voix*
32. D : *argumenter en utilisant l'explicatif pour faire réagir*

33. ***G :*** *de la protection de l'environnement*
34. ***E :*** *monsieur monsieur la page monsieur*
35. ***EN1 :*** *chchcht*
36. ***C : l'objectif*** *monsieur (07sec)*
37. ***EN1 :*** *hah*
(oui)
38. ***B : je relis le texte*** *monsieur /*
39. ***EN1 : la séance /***
40. ***D :*** *monsieur* ***l'objectif***
41. ***EN1 :*** *shhh (15sec) (tourne la page)*
42. ***EN1 : hah l'objectif /***
(oui)
43. ***F :*** *je serai*
44. ***EN1 :*** *A HAUTE VOIX*
45. ***F :*** *je serai capable distinguer*
46. ***EN1 :*** *DE DISTINGUER*
47. ***F :*** *de distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe (05sec)*
48. ***EN1 :*** *vite vite vite~~Chhh ~très bien ~~* ***on relit le texte***
49. ***C : je lis*** *monsieur.*

ICO1

Comme le montre la séquence ci-dessus, il s'agit d'une planification et d'un scénario plutôt habitués que partagés. Les apprenants, puisque l'enseignant les a habitués à l'ouverture de la leçon, essayent de rappeler dans l'ordre les éléments de cette planification. Mais il arrive parfois que l'un des apprenants dévie de cette progression par oubli ou par précipitation en la transgressant : il croit sans doute bien faire, mais l'enseignant ne lui laisse pas développer son initiative. Une des interventions a attiré notre attention dans la séquence ci-dessus. C'est celle de l'apprenant E en 34 :

34. ***E :*** *monsieur monsieur* ***la page*** *monsieur.*

ICO1

Il est clair que cet apprenant E transgresse la progression de la planification prévue, mais cette sollicitation de l'apprenant vers son enseignant n'est pas donnée aveuglement. Son intervention montre que, par habitude des séances passées, on a évoqué sans doute plusieurs fois la page du manuel scolaire où se trouve la leçon du jour : cette habitude a été délaissée ou oubliée par l'enseignant et les autres apprenants, mais elle a été fixée dans l'esprit de l'apprenant E qui le rappelle au groupe.

2.2. L'ouverture de la leçon dans la classe ICO2 : plutôt guidée qu'habituée

Contrairement à la classe ICO1, l'ouverture de la leçon dans la classe ICO2 est caractérisée par un scénario très guidé de la part de EN2. Bien que les apprenants aient l'habitude de cette façon de faire de sa part au début de chaque leçon, nous ne pouvons pas à proprement parler dire qu'il s'agit d'une planification habituée. Le guidage est très fort dans la progression de cette ouverture de la leçon et il laisse peu de marge de

manœuvre aux élèves. Le premier guidage apparait dans les ordres donnés par l'enseignante :

1. ***EN2 : suivez*** *~~ oui vite vite ~~~* ***prenez*** *vos cahier (06 sec)* ***écrivez*** *(06 sec) (en train d'écrire sur le tableau) l'intitulé de la séquence deux c'est /*

14. ***EN2 :*** *la partie une hah la partie une ~ une ~ et non la partie un bien donc (13 sec)* ***allez*** *~* ***posez*** *les stylos* ***fermez*** *les cahiers* ***suivez*** *avec moi ~* ***suivez*** *~* ***suivez*** *~~~* ***prenons*** *la phrase suivante la semaine prochaine nous ferons une excursion ~~ la prochaine excursion l'excursion c'est à l'occasion du premier .*

ICO2

Les verbes à l'impératif donnent une injonction très autoritaire. L'enseignante, qui écrit au tableau pendant l'ouverture de la leçon, dicte aux élèves ce qu'ils doivent faire : le guidage est solitaire et monologal. Il ne leur laisse pas de choix. Nous ne pouvons pas parler d'un scénario partagé ni même d'un scénario habitué puisque, pendant ce guidage solitaire, l'enseignante continue de parler en même temps et ne laisse pas d'espace pour des réponses possibles. C'est ce que montre la séquence ci-dessous :

11. ***EN2 : on fait une séance*** *~~~* ***de*** *~~* ***conjugaison*** *(05 sec) dans cette conjugaison* ***dans cette leçon de conjugaison*** *il y a* ***deux parties*** *~ bien la partie un.*

ICO2

Nous remarquons qu'il n'y a aucune présence des apprenants dans cette progression du scénario. L'enseignante écrit, parle, dicte sans leur donner de l'espace pour une co-construction du discours ou du scénario, dans ce début de leçon : ils n'existent pas en tant qu'acteurs discursifs.

2.3. Le déroulement de la leçon dans la classe ICO1 : un scénario prémédité, appuyé

Nous avons remarqué dans la classe ICO1, pendant le déroulement de la leçon (2ème moment du scénario), que prédomine un scénario que nous appellerons prémédité par l'enseignant, qui s'appuie dans sa majorité sur un scénario écrit dans le manuel scolaire. En suivant ce scénario prémédité, visant à faire construire le sens par les apprenants, l'enseignant pose plusieurs questions sur un texte du manuel scolaire de 4ème année moyenne, qui se trouve à la page 48[30]. Même si son objectif est de traiter d'un point de langue, l'enseignant commence par des questions de compréhension du texte qu'il a l'habitude de poser pour ce type de texte argumentatif. C'est ce qu'il affirme à travers la réplique suivante :

90. ***EN1 :*** *c'est bon ~~ bon très bien~~ l****a dernière fois on a traité quelques questions de***

[30] Nous mettons ce texte en annexe.

compréhension on a va les refaire rapidement *d'accord /.*

ICO1

À travers ce scénario prémédité, l'enseignant cherche d'abord à faire dégager par les apprenants le thème du texte. C'est ce qui motive sa question :

92. EN1 *: très bien~* ***quel est le thème de ce texte /-quel est le thème ou bien le sujet*** *on a dit dans un texte on a le thème ou la thèse* ***quel est le thème de texte*** *vite hah /.*

ICO1

L'objectif de faire trouver le thème du texte n'est pas atteint dès la première question à cause des réponses imprévues de la part des apprenants. Il essaie ensuite de baser son discours sur ces réponses imprévues pour arriver enfin à la réponse voulue : à savoir faire dire que le thème du texte est « la surpêche ». La réplique choisie ci-dessous montre bien cette progression préméditée par l'enseignant et les réponses attendues :

93. B : les océans.

96. EN1 : *le thème du texte c'est les océans hah* ***qu'est-ce qu'ils ont*** *//.*

99. D : *monsieur monsieur* ***l'extérmin de la -de les océans .***

101. A : *le thème de ce texte* ***la maladie de les océans****.*

103. F : *le thème de ce texte c'est* ***le vide des océans***
104. EN1 : *hah on est en train de vider les océans d'accord ça marche bon* ***qui est-ce qui vide les océans// qui vide les océans*** *//.*

109. C : c'est l'homme qui vide les océans
110. EN1 : il vide les océans de quoi *//~* ***il les vide de quoi*** *// chhh hah*
111. A : il vide les océans des poissons
112. EN1 : *très bien il vide les océans des poissons* ***avec quoi qu'il les vide~ quelle est la chose qu'utilise l'homme ou bien la procédure qu'utilise l'homme pour vider l'océan ~ qu'est-ce qu'il utilise pour vider l'océan ~~ à cause de quoi*** *//.*

115. B : *à cause* ***<u>du surpêche</u>***
116. C : ***<u>la surpêche.</u>***

ICO1

Après avoir fait dire le sens du texte par les apprenants dans une première étape, l'enseignant passe à son deuxième objectif à savoir leur faire verbaliser le sens de la leçon (qui porte sur les propositions). On le voit dans l'intervention qui suit :

119. EN1 : *très bien* ***bon on va commencer par les questions*** *XXX je lis et je repère.*

ICO1

Ce qui attire notre attention, dans la réplique ci-dessus, est le fait que l'enseignant annonce qu'on va commencer par les questions. À première vue, on pourrait se dire : et tout ce qu'il a posé depuis le début de la leçon, ce ne sont pas des questions ? En fait, par cette annonce, l'enseignant veut distinguer deux moments. Un premier moment est celui

d'un scénario prémédité de sa part, qui à travers des questions de compréhension, rappelle le sens du texte étudié. Un deuxième moment du scénario prémédité s'appuie sur des questions, une conclusion et débouche sur les activités qui figurent sur le manuel scolaire à la page 48. L'ensemble forme une source de guidage pour les apprenants et surtout pour l'enseignant : celui-ci peut ainsi avancer facilement dans sa planification. Cela apparait dans les sollicitations de l'enseignant et dans la demande des apprenants de lire telle ou telle question, conclusion ou consigne d'une activité. Les répliques choisies ci-dessous permettent de saisir ce type du scénario « prémédité » de l'enseignant :

122. A : je lis et je repère ~ entoure les verbes conjugués dans chacune des phrases du texte
123. EN1 : *entoure les verbes dans chacune de phrase du texte bon* ***donnez-moi d'abord la première phrase****~~quelle est la première phrase du texte.*

484. EN1 : *très bien ~~~ bon* ***faisons le point***
485. C : je lis *monsieur*
486. EN1 : *ah ~ vas-y*
487. C : la phrase simple contient un seul verbe conjugué ~ il est constitué d'une seule Proposition appelée proposition indépendante.

630. EN1 : *d'accord très bien ~~~~* ***hah les activités***
631. H : je lis *monsieur.*

ICO1

Nous allons voir dans ce qui suit un autre type de scenario prémédité.

2.4. Le déroulement de la leçon dans la classe ICO2 : un scénario prémédité unilatéral

Une chose est sûre dans le déroulement de la leçon de cette deuxième classe : EN2 établit un scénario prémédité, identique à celui établi par EN1 dans la classe ICO1. Elle écrit une phrase au tableau, puis elle commence à poser des questions de la plus générale à la plus particulière. Rappelons qu'il s'agit d'une séance de conjugaison intitulée « futur simple / futur antérieur ». Nous rassemblons dans ce qui suit quelques interventions de EN2 qui montrent combien cette planification préméditée est préparée :

32. EN2 : *une excursion bien* ***où est le verbe dans cette phrase //***
33. B : *madame*
34. G : *madame madame madame*
35. B : *madame ferons madame*
36. EN2 : *c'est le verbe dans cette phrase bien* ***de quel verbe s'agit-il //***
37. B : *première groupe*
38. G : *première groupe*
39. E : *premier groupe*
40. EN2 : *oui* ***quel est le verbe employé /.***

ICO2

Ce scénario prémédité employé par EN2 est d'une nature unilatérale puisque c'est elle la seule et unique gérante de la situation. L'un des indices qui montrent cette planification

unilatérale est le manque d'intérêt qu'elle montre face à plusieurs réponses imprévues des apprenants qui auraient pu donner un point de départ pour une planification partagée. La séquence ci-dessous démontre ce que nous expliquons :

61. EN2 : *bien à quel temps /*
62. C : le présent madame
63. B : le présent
64. F : le présent de l'indicatif
65. EN2 : *mais à quel temps / LE TEMPS LE TEMPS*
66. C : *le futur madame*
67. B : le présent de l'indicatif
68. C : *le futur madame*
69. EN2 : *c'est le futur pourquoi tu as dit le futur /.*

ICO2

On a mis en gras les réponses imprévues des apprenants C, B et F que EN2 ignore totalement. Même si la réponse donnée est fausse, elle aurait pu être le point de départ pour un scénario partagé entre l'enseignant et les apprenants – scénario qu'il aurait fallu adapter dans l'instant, voire improviser. Le déroulement de la leçon dans cette deuxième classe est donc très dirigé par l'enseignante qui ne laisse rien au hasard et qui ne permet en rien d'interrompre sa planification préméditée. Un des détails qui a attiré notre attention dans la progression de la leçon est l'utilisation régulière de l'expression « on passe » ; l'enseignante confirme par là son contrôle du déroulement des faits discursifs et de la leçon en cours :

146. EN2 : *allez* ***on passe*** *maintenant on passe directement à la conjugaison systématique des verbes hah.*

ICO2

Nous avons essayé, dans les sections ci-dessus, de catégoriser les divers types de signaux qui marquent des amorces de collaboration entre enseignants et élèves, dans le déroulement de classes ordinaires. On va de scénarios très dirigés vers des esquisses de partages déjà complexes, et cela confirme notre idée selon laquelle il ne manque qu'un peu de savoir-faire et d'intention conscientisée pour que toutes les classes pratiquent des activités véritablement collaboratives, en classe de langue. On sent qu'élèves et enseignants peuvent tous deux y trouver leur avantage et leur épanouissement, entre autres sur le plan cognitif.

Nous allons aborder dans ce qui suit un autre point important, à savoir le rôle de la consigne et de sa formulation pour créer une ZVP en classe et influer sur son développement.

3. La consigne : un bien rare à ne pas toucher

Quand nous avons voulu analyser la nature et la forme linguistique des consignes, notre première remarque a porté sur le nombre limité des consignes données par les enseignants. Dans les deux classes, la partie dominante des échanges entre l'enseignant et les apprenants sont des échanges de type IRE (initiative de l'enseignant - réponse de l'apprenant - évaluation de l'enseignant). Mais il y n'y a pas, à proprement parler de consignes, ou très peu.

Dans le nombre restreint des tours de parole que nous pouvons qualifier de consignes (c'est-à-dire dans lesquels l'enseignant donne des ordres précis aux apprenants pour effectuer une tâche avec un objectif précis), nous avons essayé de relever – quand c'était possible - tout ce qui pourrait être considéré comme un partage entre l'enseignant et les apprenants. Nous avons essayé de vérifier s'il y avait des indices d'une formation à une volonté de partage dans la formulation des consignes : voir par exemple si l'enseignant sollicitait les apprenants pour une co-construction de la consigne, si les apprenants intervenaient pour compléter la consigne de leur enseignant, s'ils prenaient la parole pour obtenir une précision, une reformulation ou la répétition d'une consigne, et pourquoi pas ? s'ils proposaient eux-mêmes des consignes. Deux cas différents sont alors apparus dans nos analyses.

3.1. La construction de la consigne dans la classe ICO1 : « tout est compris ? rien à ajouter »

La séquence que nous présentons ci-dessous est la seule où nous avons pu relever des consignes clairement données par EN1 à la classe ICO1. Les deux consignes relevées sont mises en gras :

642. EN1 : *très bien* ***sépare les propositions par un trait vous avez les phrases complexes et vous aller séparer les propositions première et deuxième propositions***
643. H : *oui monsieur*
644. EN1 : *on est d'accord /*
645. ENSEMBLE : *oui monsieur*
646. EN1 : *très bien*
647. C : *je lis monsieur*
648. EN1 : ensuite vous dites si elles sont indépendantes ou subordonnés ~ allez-y
649. C : *je lis monsieur.*

ICO1

On les reconnait par le mode impératif (« sépare »), la 2ème personne du singulier et du pluriel (tu et vous), et les autres expressions de la prescription : futur proche (« vous allez

+ infinitif » et le présent « vous dites si … »). Dans la première intervention de EN1, la consigne est adressée dans un premier temps d'une manière individuelle « sépare les propositions par un trait » puis d'une manière collective « vous avez les phrases complexes et vous aller séparer ». Le fait d'adresser la consigne d'une manière individuelle est peut-être dû à la reprise de la consigne telle qu'elle est présentée sur le manuel scolaire. C'est ce qui expliquerait cette orientation vers la collectivité, directement après. Cette orientation est renforcée dans la deuxième intervention de l'enseignant « ensuite **vous dites** si elles sont indépendantes ou subordonnés » : cette formulation est encore plus pressante, grâce au mode indicatif employé.

Malgré cette orientation vers la collectivité, nous ne pouvons pas parler d'un partage véritable ou d'une co-construction de la consigne. Car il n'y a pas d'autres indices qui marqueraient des sollicitations de la part de EN1 envers ses apprenants pour qu'ils prennent la parole ou participent à la co-construction de la consigne et donc du projet de la séance. On peut classer tout ce qui se passe en le résumant dans : « tout est compris ? rien à ajouter ». Cette interprétation est renforcée par les répliques 644 et 646 entre demande et appréciation, et les interventions des apprenants qui montrent des signes de satisfaction « oui monsieur ». Ils sont d'accord avec le rôle d'exécutants qu'on leur impose. Le 2ème type de consigne observée révèlera-t-il un autre positionnement des acteurs ?

3.2. La construction de la consigne dans la classe ICO2 : « c'est à moi de tout faire »

Nous avons vu que dans la classe ICO2, EN2 a totalement contrôlé la progression de la leçon grâce un scénario prémédité et maitrisé : elle parle, écrit au tableau, pose des questions, répond parfois, donne la moitié des réponses dans quelques interventions. La construction de la consigne ne s'éloigne pas de ce schéma : elle va au contraire le confirmer. Une seule consigne a été repérée dans ce long discours didactique, quasi monologal. Nous ne savons pas si nous pouvons parler de consigne puisque le contrôle effectué par l'enseignant la touche également, ce qui donne lieu à une consigne reformulée, non adressée directement comme le montre la réplique suivante :

1084. ***EN2 :*** *donc* ***on fait d'abord l'exercice*** *un* ***-on fait l'exercice*** *un suivez avec moi suivez* ***il s'agit de conjuguer les verbes mis entre parenthèses au futur simple et futur antérieur.***

ICO2

Le fait de commencer la seule consigne qui figure dans le discours de EN2 par « donc » puis « on » et « il s'agit de », fait d'elle une sorte de reformulation de ce qui n'a pas été dit dans un premier temps. L'adresse aux élèves est diluée dans les formules impersonnelles « on » et « il s'agit de ». Et l'emploi du pronom personnel « on » dans « on fait l'exercice » vient confirmer qu'on a affaire plutôt à une consigne non adressée qui montre surtout une envie de contrôle de la part de l'enseignante. On pourrait dire que cela va dans le sens de : « c'est à moi de tout faire ». Là non plus, il n'y a aucune place pour les élèves et leur intervention, prévue ou imprévue.

Si on avait décelé dans la partie 1 des signes de collaboration possible dans le fil du cours, en revanche le relevé et l'analyse montrent plutôt que les enseignants, dans ces cours ordinaires, se servent des consignes pour asseoir leur maitrise de la séance.

4. Une parole qui n'est pas pour tout le monde

Après que nous avons vérifié la possibilité d'une formation à une volonté de partage à travers la planification de la leçon et la construction de la consigne, partagées ou non et dans des proportions variables, il est temps de vérifier cette possibilité à travers la circulation de la parole en classe. Une formation vers une ZVP dans l'interaction-cours ordinaire devrait permettre aux participants une prise et un temps de parole plus ou moins équitables, une certaine liberté dans l'orientation de leurs paroles. Elle pourrait donner lieu également à des initiatives de leur part dans la co-construction du discours et leur permettre la liberté d'utiliser d'autres langues qu'ils possèdent ou connaissent dans leurs répertoires verbaux.

Dans cette section, par une analyse quantitative des phénomènes discursifs et linguistiques, nous voulons vérifier s'il y a un nombre équivalent des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants puis entre les apprenants eux-mêmes. Nous vérifierons également le temps de parole que prend chacun durant l'interaction-cours. Nous analyserons comment s'oriente la parole et vers qui, puis nous vérifierons s'il y a une possibilité pour une circulation de parole partagée. Ensuite, nous compterons le nombre des tours de parole sollicités et le nombre des tours de parole initiés d'une manière volontaire par les apprenants pour les comparer. Enfin, nous compterons combien de mots l'enseignant a produits dans des langues autres que le français et combien en ont produit

les apprenants. Tout cela nous fournira des informations pour nourrir la réflexion issue de nos hypothèses et pour aborder ensuite les cours où une tâche collaborative a explicitement été mise en place.

4.1. Une prise de parole sous l'emprise de l'enseignant

Dans ce qui suit, nous comptons le nombre des tours de parole de l'enseignant et par apprenant dans chaque classe. Nous comparons le nombre des interventions de l'enseignant par rapport au nombre des interventions de chaque apprenant puis par rapport à celui de la totalité des apprenants. Nous comparons également le nombre des tours de parole des apprenants entre eux. Signalons avant d'aller plus loin, que nous ne prenons pas en considération les interventions collectives et aléatoires des apprenants présentées dans le corpus par « ENSEMBLE ». Le nombre de ces interventions dans la classe ICO1 est de 43 et dans la classe ICO2 est de 40. Les tableaux ci-dessous présentent les chiffres trouvés :

Participants	Tours de parole	Taux	Taux des TP des Apprenants seuls
EN	328	41.7%	
A	10	1.3%	2.4%
B	52	6.6%	12.5%
C	114	14.5%	27.4%
D	55	7%	13.2%
E	39	5%	9.4%
F	32	4.1%	7.7%
G	16	2%	3.8%
H	95	12.1%	22.8%
I	3	0.4%	0.7%
Tous les apprenants	416	52.8	100%

Tableau 26 : nombre des tours de parole des participants à ICO1

Participants	Tours de parole	Taux	Taux des TP des Apprenants seuls
EN	476	35.2%	
A	4	0.3%	0.5%
B	105	7.8%	12.5%
C	292	21.6%	34.9%
D	28	2.1%	3.3%
E	26	1.9%	3.1%
F	56	4.1%	6.7%
G	218	16.1%	26.1%
H	107	7.9%	12.8%
Tous les apprenants	836	61.8%	100%

Tableau 27 : nombre des tours de parole des participants à ICO2

Comme le montrent les chiffres présentés sur les deux tableaux, l'enseignant domine les interventions dans l'interaction-cours ordinaire des deux classes. EN1 a pris la parole 328 fois avec un taux de 41.7% et EN2 a pris la parole 476 fois avec un taux de 35.2%. Les chiffres sont donc très grands et montrent un contrôle fort de la parole par les deux enseignants. Les apprenants qui sont présents dans les deux tableaux représentent une partie des apprenants qui ont réussi à prendre la parole et à participer. Ils ont réalisé des différents chiffres. Leurs tours de parole vont de 3 à 114. Prenons la ligne 2 du premier tableau, l'apprenant a utilisé 2, 4 % du nombre de tours de paroles des apprenants, 1, 3 % du nombre de tours de parole totale, en 10 tours de parole. Sauf les chiffres un peu élevés des apprenants C dans la classe ICO1 et C, G dans la classe ICO2, nous n'avons pas relevé un nombre remarquable des interventions chez les apprenants des deux classes. Généralement, les prises de parole de EN1 et EN2 restent largement supérieures par rapport à celles des apprenants. Les histogrammes ci-dessous montrent la répartition des tours de paroles entre les participants consécutivement dans chaque classe :

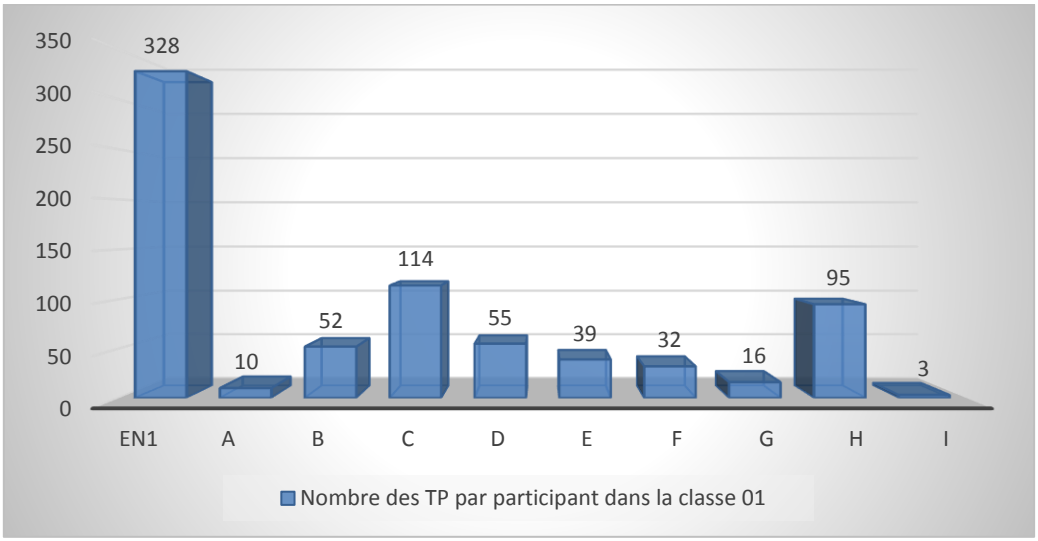


Figure 34 : Histogramme présentant la répartition des tours des paroles dans la classe ICO1

(figure 35 page suivante par souci de cohérence visuelle)

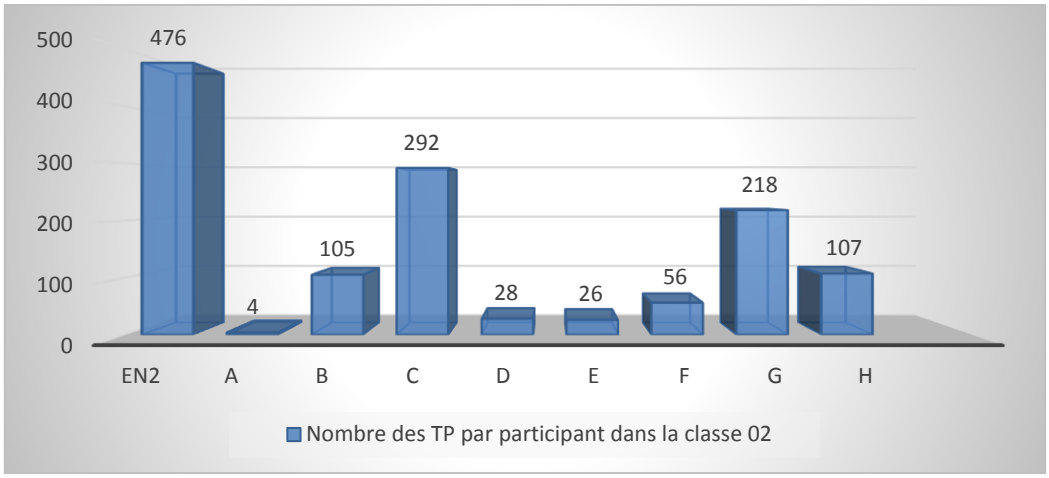


Figure 35 : Histogramme présentant la répartition des tours des paroles dans la classe ICO2

Une comparaison individuelle des tours de parole de EN1 et de EN2 par rapport à chacun de leurs apprenants montre l'incomparable, puisque la différence entre les chiffres est très grande. La différence persiste même dans une comparaison entre le nombre des interventions de chaque enseignant et le nombre des interventions de la totalité des apprenants dans chaque classe puisque la proportion de la parole enseignante est de 2/5ème dans le premier cas et de plus d'1/3 dans le second. C'est ce que montre l'histogramme suivant :

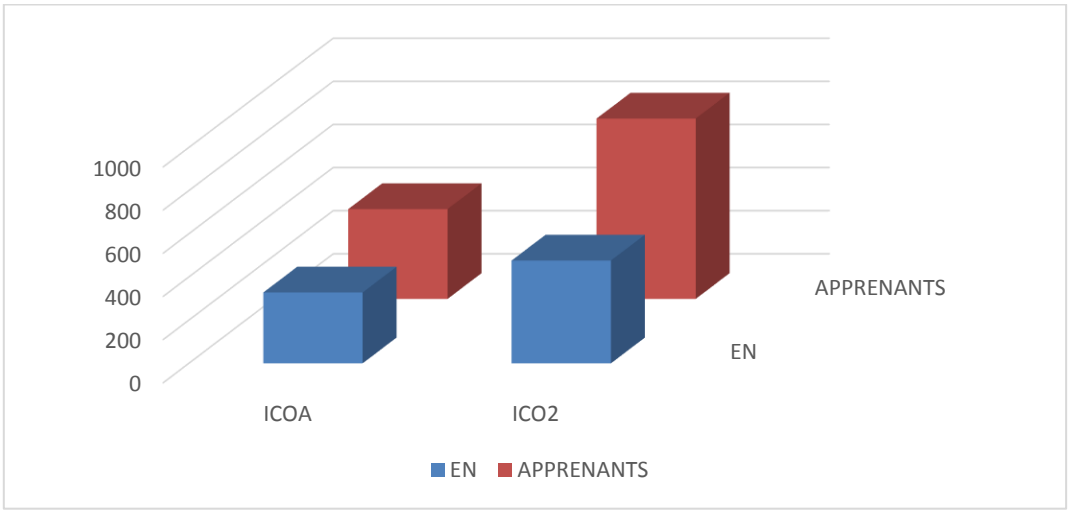


Figure 36 : Comparaison entre le nombre des TP de l'enseignant et le nombre des TP de la totalité des apprenants

Les représentations graphiques ci-dessus montrent non seulement une différence individuelle dans la manipulation de la parole entre l'enseignant et chaque apprenant mais également entre les apprenants eux-mêmes. C'est ce que montrent aussi les chiffres

présents dans les tableaux 25 et 26 dans la colonne « Taux des TP des apprenants seuls ». Ces chiffres et cette différence apparaissent clairement ci-dessous :

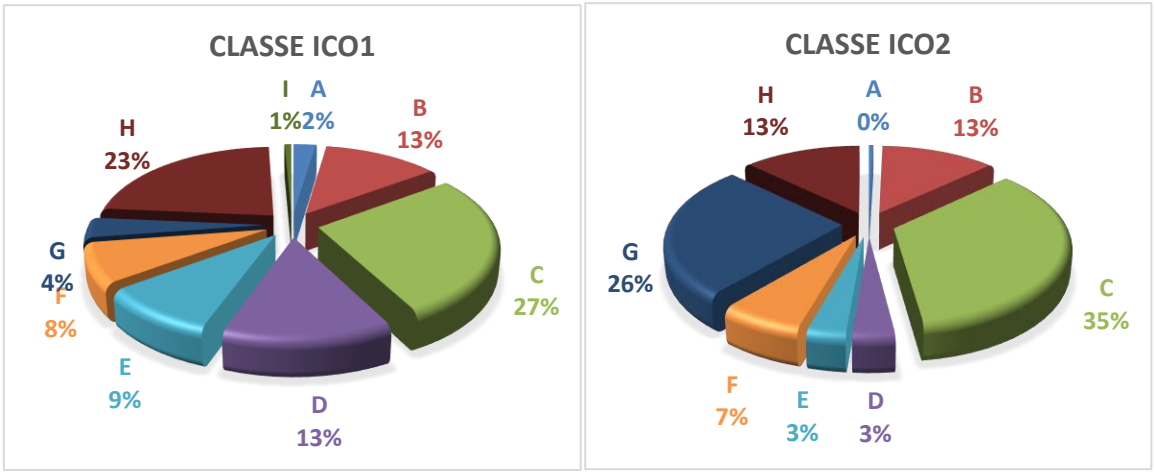


Figure 37 : Répartition des tours de parole entre apprenants seuls

La répartition des tours de parole, comme le montrent les figures ci-dessus, est inégale entre les apprenants. Prenons par exemple le cas de la première classe où C détient le plus grand nombre des interventions avec 27.4% et I qui détient le nombre le plus faible avec 0.7%. Dans la deuxième classe, le plus grand chiffre est réalisé par C avec 34.9% face à un plus faible chiffre réalisé par A avec 0.5%. Ces pourcentages montrent que dans l'interaction-cours ordinaire la parole n'est pas monopolisée par l'enseignant seul mais entre apprenants également, que la domination ne va pas seulement de l'enseignant à ses apprenant mais aussi de l'apprenant vers l'apprenant. Et cela montre qu'on n'est pas du tout dans une volonté de partage, mais au contraire de prise de pouvoir, même si elle est inconsciente.

4.2. La détention de la parole : une situation inimaginable, cependant elle existe

Pour calculer la durée de l'intervention de chaque participant dans l'interaction-cours ordinaire, nous devons compter premièrement le nombre des mots qu'il a produits, comme déjà expliqué dans le chapitre méthodologique. Dans notre procédure de comptage des segments en français ou en arabe, nous utilisons les mêmes règles employés lors de l'anayse des échanges collaboratifs sociaux (cf. *1.1.2*).

Dans un deuxième temps, nous comptons la LMPV (Longueur moyenne de production verbale) en secondes car le nombre de mots produits peut aussi être nuancé par le temps de parole utilisé. Pour ce faire, à travers une opération de calcul, nous multiplions le

nombre des mots produits par chaque participant tout au long de l'interaction-cours ordinaire par la durée de cette dernière en secondes, puis nous divisons le résultat obtenu par le nombre total des mots produits par tous les participants à la fois. Il en résulte la durée de toutes les prises de la parole de chaque participant. Ensuite, pour compter la durée moyenne de la production verbale en secondes de ces prises de parole, nous divisons la durée réalisée par le nombre des prises de parole qu'a réalisé chaque participant. Les tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus :

Participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV en secondes
EN	328	4206	34.4 min	6.3
A	10	47	0.4 min	2.3
B	52	125	1 min	1.2
C	114	478	3.9 min	2
D	55	278	2.3 min	2.5
E	39	120	1 min	1.5
F	32	166	1.3 min	2.5
G	16	114	0.9 min	3.5
H	95	317	2.6 min	1.6
I	3	23	0.2 min	3.8
Tous les apprenants	426	1668	13.6 min	2.3

Tableau 28 : Volume des interventions de chaque participant dans la classe ICO1

Participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV en seconde
EN	476	3298	31.9 min	4
A	4	12	0.1 min	1.7
B	105	180	1.7 min	1
C	292	547	5.23 min	1.1
D	28	74	0.7 min	1.5
E	26	71	0.7 min	1.6
F	56	106	1 min	1.1
G	218	377	3.6 min	1
H	107	192	1.8 min	1
Tous les apprenants	836	1559	13.8 min	10

Tableau 29 : Volume des interventions de chaque participant dans la classe ICO2

La première remarque que nous pouvons faire concerne le temps de parole qu'a pris chaque participant présenté dans la colonne de la « durée de la PV ». Comme le montrent les chiffres obtenus dans les tableaux ci-dessus, l'écart est très grand. Nous avons affaire à des enseignants qui détiennent largement la parole : EN1 qui parle pendant 34 minutes

et 23 secondes pour une interaction-cours de 48 minutes pour la classe ICO1 et EN2 qui parle pendant 31 minutes et 54 secondes pour une interaction-cours de 47 minutes.

En contrepartie, l'écart flagrant ne se fait pas seulement par rapport au temps total de l'interaction-cours mais également par rapport au temps de la détention de la parole par chaque apprenant. Le temps de parole des apprenants va de 18 secondes à 3, 90 minutes en ICO1 et de 11 secondes à plus de 5 minutes dans le ICO2. C'est donc l'écart entre apprenants qui est surtout intéressant. Les courbes ci-dessous précisent davantage cette différence dans la détention de la parole entre les apprenants :

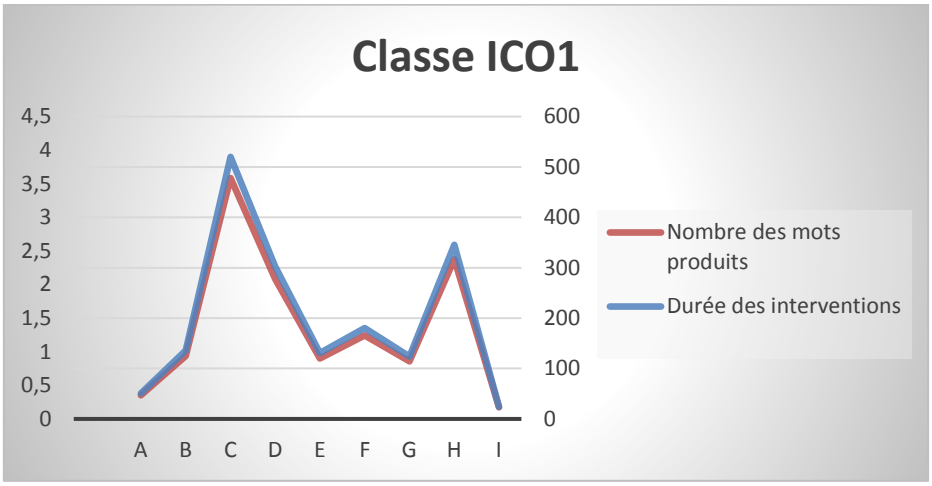


Figure 38 : Durée de la détention de la parole chez chaque apprenant dans la classe ICO1

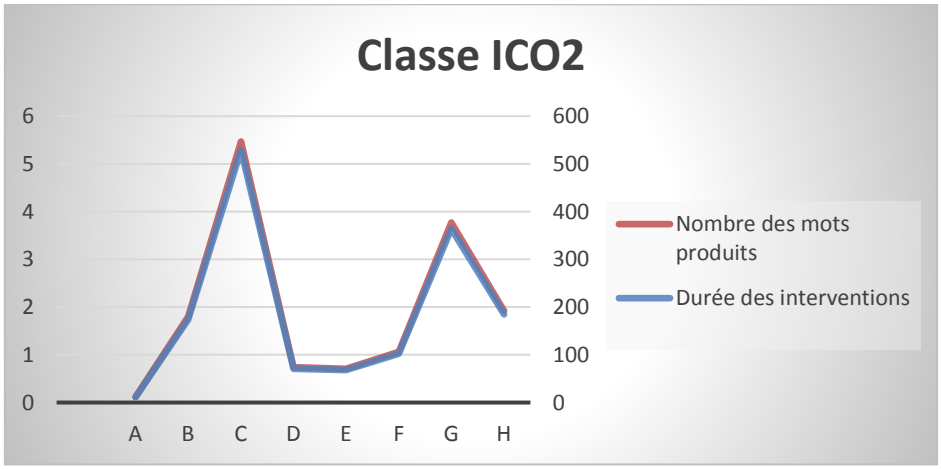


Figure 39 : Durée de la détention de la parole chez chaque apprenant dans la classe ICO2

Cette différence dans la détention de la parole entre les apprenants confirme sa répartition inégale. Ils n'ont pas les mêmes chances au nombre des prises de parole comme ils n'ont pas les mêmes chances au temps de parole. Dans de telles situations, nous ne parlons pas

d'une formation à une volonté de partage : ce ne sont pas tous les apprenants qui prennent la parole dans chaque interaction-cours, de plus ceux qui ont réussi à le faire ne possèdent pas le même droit à la parole. En ce qui concerne l'écart entre l'enseignant et les apprenants, il est justifié, alors pourquoi cet écart entre les apprenants eux-mêmes ?

Nous pensons que les deux enseignants, par leur dominance de l'interaction-cours ordinaire, ont favorisé des interactions verticales plutôt que des interactions horizontales. Les apprenants cherchent à répondre aux questions et aux demandes de l'enseignant sans vraiment qu'il y ait interactions et échanges entre eux-mêmes. Il s'agit d'une situation de présentation de force où chacun essaye de se présenter comme le plus compétent. L'enseignant est le plus compétent et doit montrer cela à travers sa dominance de la parole. Un tel apprenant se voit moins compétent que l'enseignant mais plus compétent que les autres, alors il doit montrer cela et arracher à travers la parole cette deuxième position, ainsi de suite. C'est plutôt la compétitivité consciente ou inconsciente entre les apprenants qui régit la différence dans leurs prises de parole.

Toutes les représentations graphiques tracées précédemment, que ce soit pour le nombre des mots produits et de la durée des interventions ou pour la durée moyenne de la production verbale, confirment une détention de la parole que nous pouvons qualifier d'« incroyable » par l'enseignant et une grande inégalité entre les élèves. Imaginons par exemple que dans notre vie quotidienne, dans une interaction quotidienne (repas, réunion d'amis) quelconque, l'un des participants parle pendant 31 minutes ou 35 minutes pour qu'il passe après la parole à quelqu'un d'autre. La situation est inimaginable mais elle existe (et elle existe sur les lieux de travail, dans les réunions professionnelles ou sociales ou politiques, etc.) : ces calculs mettent en relief les rapports de pouvoir qui se développent spontanément dans toute communauté sociale et que l'école devrait aider à équilibrer. À la fin de cette section de quantification des phénomènes linguistiques, nous revenons sur ce point avec une vue plus précise sur la possibilité d'une formation vers la zone de volonté de partage dans ces conditions, et surtout sur sa nécessité.

4.3. Une parole donnée sous l'autorisation

Après que nous avons vérifié la répartition de la parole entre l'enseignant et les apprenants en termes de nombre des tours de parole réalisés et de durée des interventions, nous vérifions pour finir comment alterne la parole entre les différents acteurs de la classe et s'il y a une possibilité pour des interventions spontanées chez les apprenants. Dans

l'interaction-cours ordinaire, les interventions sont soit sollicitées par la demande de l'enseignant où elles sont spontanées soit marquées chez les apprenants par un simple changement de tour, une interruption (un vol du tour), un chevauchement coopératif ou une intervention d'aide. Dans les deux classes et à travers les deux interactions-cours, nous avons relevé les phénomènes suivants :

	Interventions sollicitées	Intervention spontanées			
		Changement de tour	Interruption	Chevauchement coopératif	Aide
ICO1	203 48.8%	11 2.7%	14 3.3%	78 18.7%	8 2%
ICO2	570 68.2%	07 0.8%	11 1.3%	132 15.8%	5 0.6%

Tableau 30 : Types des interventions des participants dans les deux interactions-cours ordinaires

Comme le montrent les chiffres présentés sur le tableau, la plus grande partie des interventions sont des interventions sollicitées, à la demande de l'enseignant. Il n'est donc pas permis aux apprenants de prendre la parole, sauf grâce à une autorisation de leur enseignant. Cette autorisation est dans notre cas linguistique (nous avons affaire à des enregistrements audio donc nous ne prenons pas en considération les éléments non linguistiques, le non verbal, les jeux de regards, etc.). Dans les deux classes, nous avons relevé deux types de sollicitations linguistiques. Un premier type à travers lequel l'enseignant donne des ordres directs aux apprenants. C'est ce que montre la séquence ci-dessous dans la classe ICO2 :

177. EN2 : *ne répondez pas tous à la fois ne parlez pas tous à la fois on lève les doits*
178. C : *oui madame*
179. N : vas-y
180. B : *tu seras.*

ICO2

La sollicitation peut se faire également à travers la désignation d'un apprenant par son prénom comme le montre la séquence suivante dans la classe ICO1 :

455. EN1 : *d'accord c'est-à-dire dans quand j'ai la subordination ~~* ***OUMAIMA*** *~~ WECHBIK//*
456. I : *ani hazit ghleg a monsieur,*

ICO1

ou par son nom comme le fait EN2 de la classe ICO2 :

1219. EN2 : Benaarfa *nous /*
1220. D : *madame nous serons*
1221. EN2 : *ah nous serons très bien* ***Benaarfa*** *nous serons /*
1222. G : *sortir,*

ICO2

ou par les deux ensemble ordre et appellation par son nom :

***493. EN2** : **vas-y Benaarfa** tu lis fort*
***494. D** : quand les hommes ont repris conscience de l'importance de la biodiversité ils cesseront de la détruire.*

ICO2

Les interventions spontanées des apprenants, malgré les chiffres donnés, ne figurent pas parmi les interventions sollicitées par l'enseignant. L'écart est toujours là, la différence entre l'enseignant et l'apprenant ne cesse d'augmenter. La plus grande partie des interventions spontanées que nous avons relevées représentent des chevauchements coopératifs ou des réponses collectives des apprenants, surtout dans ICO2 où on a marqué beaucoup d'interventions de ce genre avec 132 TP :

***519. EN2** : oui il y a deux où est le premier verbe /*
520. C** : **repris madame
521. G** : **repris
***522. B** : **repris**.*

ICO2

Les interruptions ou les vols du tour figurent dans la deuxième place du classement avec 14 TP dans la classe ICO1 et 11 TP dans la classe ICO2. Voici un exemple d'une intervention interrompue, tiré de la classe ICO2 dans lequel un apprenant C interrompt l'apprenant G en donnant la réponse à sa place :

***108. EN2** : allez ~ allez ~~ dites-moi qu'est-ce que le futur simple le*
109. G** : **le futur simple
***110. C** : **le futur simple est un temps**.*

ICO2

Dans le troisième classement, viennent le simple changement du tour avec 8 TP dans la classe ICO1 et 5 TP dans la classe ICO2 puis les interventions d'aide dans la dernière position avec 11 TP dans la classe ICO1 et avec 7 TP dans la classe ICO2. Les chiffres réalisés dans cette partie d'alternance de la parole viennent confirmer les résultats obtenus dans les parties précédentes et renforcer l'idée que « la parole ne vous appartient pas, c'est mon bien » déjà suggérée dans les parties ci-dessus. L'apprenant fait face à deux choix qui n'acceptent pas de troisième alternative dans ces interactions-cours : il attend jusqu'à ce qu'il soit sollicité par l'enseignant où il prend l'initiative pour des interventions qui, dans leur ensemble, seront interrompues par l'enseignant, par un camarade, ou des interventions collectives et aléatoires.

5. L'emploi de la langue maternelle : « la raison du plus fort est toujours la meilleure »

Revenons à présent sur un fait déjà signalé plus haut et qui a son importance dans notre problématique du partage. Pendant ces deux interactions-cours ordinaires, nous relevons

plusieurs segments en arabe dialectal. L'utilisation de l'anglais ou d'autres langues n'y figure pas. Dans les deux leçons, les deux enseignants ont recours plusieurs fois à leur parler, à la langue arabe. Prenons le cas de EN1, nous trouvons plusieurs répliques où il fait des segments en arabe à l'intérieur d'un texte en français. En voici quelques exemples :

233. EN1 : *chut chut chut la phrase simple quand elle est indépendante* ***ki t3oud wahdha ki t3oud*** *la phrase simple plus une autre phrase simple dans la phrase complexe* ***maadech nsamouha*** *simple* ***nwalou nsamouha*** *proposition*
(chhh la phrase simple quand elle est indépendante quand elle est seule lorsque la phrase simple plus une autre phrase simple dans la phrase complexe on l'appelle pas simple on l'appelle proposition),

248. EN1 : *on est d'accord ~ maintenant les deux propositions dans la phrase complexe ~~ comment je dois les relier ~~ les deux propositions dans la phrase complexe doit être reliées d'accord ~* ***mechni rah nektebhom kol wahda wahedha*** *si j'écris la première phrase et je mets un point et si j'écris la deuxième phrase et je mets un point* ***matwalich*** *phrase complexe ça devient deux phrases :qu'est que je dois faire // je dois les relier*
(on est d'accord, maintenant les deux propositions dans la phrase complexe, comment je dois les relier, les deux propositions dans la phrase complexe doit être reliées d'accord, je ne vais pas les écrire chacune seule si j'écris la première phrase et je mets un point et si j'écris la deuxième phrase et je mets un point elle ne devient pas phrase complexe ça devient deux phrases :qu'est que je dois faire ? je dois les relier),

270. EN1 : ***Bech testantej*** *trouvez le nombre des propositions vous devez compter combien vous avez de proposition* ***fhemtou*** *~ parce que vous pouvez voir des phrases complexes qui*
(pour conclure trouvez le nombre des propositions vous devez compter combien vous avez de proposition vous avez compris, parce que vous pouvez voir des phrases complexes qui contiennent plus de deux verbes par exemple trois, ON EST D'ACCORD).

ICO1

La plupart du temps, on peut dire que EN1 parle en arabe pour maintenir l'interaction avec ses apprenants ou pour renforcer une explication déjà donnée en français. L'utilisation de la langue maternelle paraît ici comme une stratégie communicative employée par l'enseignant pour faire avancer l'interaction-cours, comme pour tendre la main à ses élèves, sur le plan linguistique. Même s'il n'encourage pas réellement la classe à prendre la parole en arabe et s'il ne manifeste aucun signe d'intérêt particulier à celui ou à celle qui l'utilise, la séquence ci-dessous est une des rares séquences où les apprenants partagent cette stratégie communicative avec leur enseignant pour co-construire de discours :

425. EN1 : *c'est quoi principale*
426. E : *moutafariaa*
(subordonnée)
427. D : *lassliya*
(principale)
428. H : *lassliya*

(principale)

429. EN1 : *assliya on appelle la deuxième proposition*
(principale on appelle la deuxième proposition)

430. E : *moutafariaa*
(subordonnée)

431. EN1 : *celle qui est introd-introduite par un autre mot par exemple par lorsque ~baaed lorsque wechya*
(celle qui est introd-introduite par un autre mot par exemple par lorsque, celle après lorsque c'est quoi)

432. E : *elle complète le sens*

433. D : *moutafariaa*
(subordonnée)

434. EN1 : *hah on appelle cette proposition*

435. H : *subordonné*

436. EN1 : *la proposition subordonnée*

437. D : *moutamima*
(subordonnée)

438. H : *moutamimette moutafari3a*
(subordonnées)

439. EN1 : *chhh c'est quoi subordonnée pour ne pas être subordonnée c'est le contraire de indépendante vous avez vu indépendante mousstakila*
(chhh c'est quoi subordonnée pour ne pas être subordonnée c'est le contraire de indépendante vous avez vu indépendante indépendante).

ICO1

Dans cette séquence, EN1 n'encourage pas ses apprenants à parler en arabe, mais il pose la question « c'est quoi principale ? » pour que cela donne lieu à des échanges où se mêlent le français et l'arabe, ouvrant ainsi explicitement une zone de volonté de partage, par l'espace linguistique commun d'informations ainsi permis.

L'utilisation de la langue maternelle est moins apparente dans la classe ICO2. Les segments en arabe relevés figurent presque tous dans les interventions de EN2. Le partage de cette stratégie communicative n'est pas permis dans cette interaction-cours : il n'y a pas d'encouragement à mêler les langues dans le sens des apprenants. La séquence ci-dessous montre même l'interdiction posée par l'enseignante à l'un de ses apprenants lorsqu'il essaie de poser une question en arabe. Sa réponse est : « *non parle en français même faux* » :

1065. G : *madame*

1066. EN2 : *oui*

1067. G : *madame* ***3leh ki*** *ah /*
(madame pourquoi ?)

1068. EN2 : non parle en français même faux

1069. G : *pourquoi madame dans il avec s allé euh madame j'ai le s surtout et elles avec s j'ai es .*

ICO2

A propos de l'utilisation de la langue maternelle dans les deux interactions-cours ordinaires, nous pouvons dire que l'encouragement à son emploi pour une formation vers

une zone de volonté de partage n'existe pas. La voie parait ouverte à quelques moments de l'interaction, mais c'est dans l'unique but de faire avancer la leçon pour l'enseignant et la voie de la complicité linguistique que proposerait le mélange autorisé des langues n'existe pas. On pourrait résumer cela en disant que « la raison du plus fort est toujours la meilleure ». Dans les deux cas, le résultat est le même. Si l'enseignant a le droit d'utiliser l'arabe, et ne sanctionne pas celui qui l'utilise, ce n'est pas grave, on l'utilise mais sans partage à proprement parler. Si l'enseignant sanctionne celui qui l'emploie, alors le mélange est à éviter. Dans les deux cas, il reste maitre du jeu.

6. La relation enseignant/apprenant : une suite à la raison du plus fort

Depuis le début de notre analyse des deux interactions-cours ordinaires, la « raison du plus fort » a toujours été présente. L'enseignant fait tout et il est toujours en position haute, même si des mini-moments de partage apparaissent dans le déroulement des interactions. L'apprenant attend toujours des initiatives de la part de l'enseignant et il reste dans une position basse, par la volonté de l'enseignant, et avec son accord semble-t-il : on est dans une configuration traditionnelle de l'enseignement à laquelle tout le monde est habitué et qui présente un certain confort. Cette relation asymétrique caractérise le cadre interactif et l'espace interactif des différents acteurs de la classe ordinaire. L'étiquette du « grand-chef » ou du « grand-boss » est toujours présente depuis l'ouverture de l'interaction-cours jusqu'à sa clôture et dans tous les moments de son déroulement, sauf de minimes exceptions.

Les séquences ci-dessous représentent consécutivement les deux ouvertures des deux interactions-cours à travers lesquelles les ordres sont donnés pour le « campement ». L'emploi de l'impératif dans « va-s-y », « vite », « suivez », « prenez », « écrivez » et la négation parfois « non » dès le début de l'interaction montre que le « grand-chef » veut s'imposer dès le début sur son propre territoire :

1. ***EN1 :*** *Ah* ***vas-y****:: haya*
2. ***Ensemble :*** *XXX*
3. ***A :*** *Aujourd'hui c'est*
4. ***B :*** *projet ~~~ projet monsieur*
5. ***EN1 : non non*** *on est dans la date,*

ICO1

1. ***EN2 : suivez*** *~~ oui* ***vite vite*** *~~~* ***prenez*** *vos cahier (06 sec)* ***écrivez*** *(06 sec) (en train d'écrire sur le tableau) l'intitulé de la séquence deux c'est /*
2. ***A :*** *justifier.*

IC2

Cette situation se répète à la clôture des deux interactions-cours ordinaires, mais d'une façon plus amicale cette fois-ci, car le travail est fait et le grand chef est satisfait. C'est toujours l'enseignant qui donne des ordres, sauf que cette fois-ci il les donne d'une façon indirecte, justifiée et plus douce, d'où l'emploi du futur proche « on va terminer », du futur simple « on finira », de l'infinitif « commencer » et de quelques locutions amicales « on est d'accord » même si elles sont rituelles :

786. EN1 : on va terminer *cette activité ~~ et* ***commencer*** *la deuxième séance* ***on est d'accord /***
787. ENSEMBLE : *oui monsieur.*

ICO1

1353. EN2 : recopiez vite *l'exercice* ***ça va sonner vite*** *on a d'autre exercice* ***on finira*** *inchlh avec cette leçon la prochaine fois fais vite ~~~ tu dors.*
(recopiez vite l'exercice ça va sonner vite on a d'autre exercice on finira si Allah le veut avec cette leçon la prochaine fois fais vite, tu dors).

ICO2

Concernant le déroulement de l'interaction-cours dans les deux classes, il n'y a pas grand-chose à dire puisque les échanges question-réponse-évaluation dominent par une présentation de force de la part de l'enseignant. Le seul point qui puisse attirer l'attention est le moment du déroulement de l'interaction où EN2 essaye de se repositionner en disant « je suis élève maintenant » pour les amener à parler : cette tentative ne dure d'ailleurs pas puisque l'enseignante revient et domine la parole une nouvelle fois. De plus, cette tentative paraît une goutte d'eau dans la mer des interventions de EN2, comme le prouve l'intervention suivante :

154. EN2 : *allez qu'est-ce que je dirai maintenant je suis élève hah.*

ICO2

Notre collecte des signes de volonté de partage, même inconscients, si elle n'est pas totalement vide, peut cependant apparaitre bien maigre.

7. Face à ces données, peut-on parler d'une formation vers une ZVP ?

À travers l'analyse des deux interactions-cours ordinaires ICO1 et ICO2, plusieurs données arrivent à la surface : une planification préméditée et unilatérale de la part de l'enseignant, une consigne construite de façon individuelle de sa part et hors de la portée des apprenants, une parole sous son emprise, une liberté d'utiliser d'autres langues et un rapport de place qui sont soumis à la « raison du plus fort ». C'est alors que nous nous

sommes interrogé sur la possibilité d'une formation à la volonté de partage dans des conditions pareilles pendant l'interaction-cours ordinaire.

Une formation à développer la ZVP supposerait d'amener les apprenants à faire face à des situations d'interactions authentiques, où ils auront le choix de participer à n'importe quelle interaction ou action didactique, comme ils le font dans leur vie quotidienne dans la société. Elle suppose, comme le montre le mot « volonté », un engagement de la part des apprenants, des « initiatives » vers et pour l'information à travers des interventions spontanées mais encouragées par l'enseignant.

Cela demande également d'amener les apprenants à co-agir ensemble, à encourager les interactions verticales à travers des activités et des échanges collaboratifs qui faciliteraient leur accès à l'information et leur permettraient de choisir l'information, de la gérer, de l'organiser, de la négocier et de la communiquer. Cela suppose aussi qu'on les amène à s'engager dans des co-actions pour réaliser un but commun dans lesquelles ils auront la possibilité de réfléchir collectivement à cette action commune et à ses enjeux, en mobilisant des outils et des stratégies qu'il possède, d'utiliser ses propres ressources et d'ajuster son action en fonction des ressources, des outils et des stratégies employés par les autres participants, dans un aller-retour individu-groupe à instaurer peu à peu.

Cela suppose enfin de créer chez l'apprenant une confiance en soi et en les autres, une motivation et une implication dans la réalisation d'une tâche commune motivante, de créer en lui une volonté de partager ses propres valeurs et de relativiser, dans le même temps, son propre point de vue culturel et son système de valeurs. On peut lui apprendre à forger une volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 123).

C'est ce que nous allons essayer de montrer à travers l'analyse des échanges collaboratifs dans les prochains chapitres. On voit, dans cette analyse préliminaire, que tous les ingrédients nécessaires au développement de tâches collaboratives fécondes et de volonté de partage assumée par tous (enseignants et apprenants), sont déjà là, dans les interactions-cours ordinaires, malgré des réflexes parfois encore contre-productifs et traditionnels, chez les enseignants qui n'ont pas reçu de formation explicite au co-agir dans la construction des savoirs.

Les divers types de signaux que nous avons relevés et qui marquent des amorces de collaboration entre enseignants et élèves dans le déroulement de classes ordinaires présentent l'installation d'un scénarios très dirigés vers des esquisses de partages déjà complexes.

Il parait que l'enseignant n'est pas le seul détenteur de parole puisque nous assistons à une grande inégalité entre les élèves mêmes. Une situation qui se trouve peut-être ancrée dans la vie sociale des apprenants, dans des interactions quotidiennes (repas, réunion d'amis) qui mettent en relief les rapports de pouvoir qui se développent spontanément dans toute communauté sociale et que l'école devrait aider à équilibrer, d'où la nécessité d'une formation au développement de la ZVP.

Nous relevons également, dans ce chapitre, que l'apprenant fait face à deux choix qui n'acceptent pas de troisième alternative dans ces interactions-cours : il attend jusqu'à ce qu'il soit sollicité par l'enseignant où il prend l'initiative pour des interventions qui, dans leur ensemble seront interrompues par l'enseignant, par un camarade, ou des interventions collectives et aléatoires.

A propos de l'utilisation de la langue maternelle dans les deux interactions-cours ordinaires, nous pouvons dire que l'encouragement à son emploi pour une formation à la volonté de partage n'existe pas. La voie parait ouverte à quelques moments de l'interaction, mais c'est dans l'unique but de faire avancer la leçon pour l'enseignant, et la voie de la complicité linguistique que proposerait le mélange autorisé des langues n'existe pas.

Pour la relation enseignant/apprenant, on est dans une configuration traditionnelle de l'enseignement à laquelle tout le monde est habitué et qui présente un certain confort à travers une relation asymétrique qui caractérise le cadre interactif et l'espace interactif des différents acteurs de la classe ordinaire.

Chapitre 3 - La collaboration en classe de langue : d'une base des ressemblances communes à une zone de volonté de partage

Dans ce chapitre, nous menons une analyse de tâches collaboratives scolaires réalisées entre les apprenants en classe de langue. Rappelons que nous avons réalisé 4 enregistrements répartis comme suit : 2 dans la classe 1 et 2 dans la classe 2. A travers l'analyse de ces collaborations, nous vérifions ce que peut apporter ce type d'interaction de plus à la situation didactique ordinaire : Ce chapitre a donc comme objectif principal de montrer les contributions de ce type d'interactions au développement des compétences collectives et individuelles des apprenants. Un objectif que nous espérons atteindre à travers deux orientations ou deux essais de rapprochement, une avec la société et l'autre avec l'école, comme le montre la représentation ci-dessous :

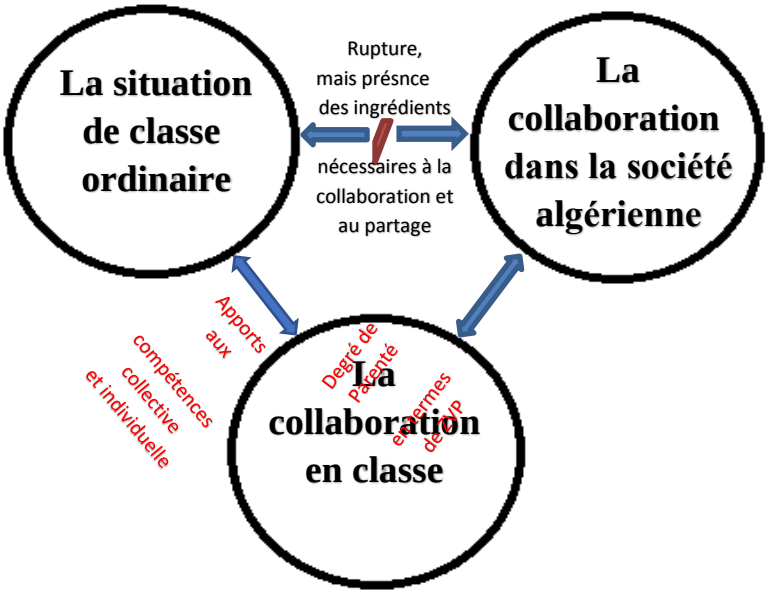


Figure 40 : Nos orientations d'analyse dans ce chapitre

Nous avons vu dans le premier chapitre que la collaboration dans la société algérienne présente une situation spécifique d'engagements collectifs et de contributions volontaires, individuelles. Dans le deuxième chapitre, nous avons constaté que malgré cette rupture entre société et classe marquée par des réflexes parfois encore contre-productifs et traditionnels chez les enseignants, il existe les ingrédients nécessaires au développement de tâches collaboratives fécondes et de volonté de partage assumée par tous (enseignants et apprenants). C'est alors que nous vérifions, premièrement, le lien que peuvent entretenir ces collaborations de classe avec les collaborations sociales en mettant en

comparaison les caractéristiques des premières avec celles des deuxièmes, ainsi que ce que donne chacune en termes de partition invisible. En même temps, nous expliquons ce que peut ajouter cette pratique de classe à la situation didactique ordinaire, en termes du réinvestissement des indices de collaborations et de partages relevés durant le déroulement des interactions-cours ordinaires et ainsi au développement des compétences collectives et individuelles des apprenants.

1. Les conceptions identiques : élément déclencheur de la ZVP

Le début des collaborations entre les apprenants est caractérisé par la construction des « conceptions identiques » (cf. *Puren dans notre partie théorique*) ou des représentations opératoires entre les participants en vue de réaliser la tâche commune. Ces conceptions sont manifestées par un « contrat de co-énonciation » (Jeanneret, 1991) qui lui se matérialise par un objectif et un principe partagés et des modes d'action commune. La consigne de la tâche collaborative est l'élément qui donne lieu à ces conceptions communes.

1.1. La consigne pour une connectivité[31] collective

Dans les deux classes, la consigne est donnée par les deux enseignants. Avant la réalisation des tâches collaboratives, ces derniers expliquent à leurs apprenants ce qu'ils doivent faire en lisant la consigne déjà écrite sur le tableau comme le montrent les répliques ci-dessous :

17. EN1 : *qu'est que vous allez faire /* ***vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèse*** *bon la pollution de l'environnement aujourd'hui avec le progrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord/*

18. ENSEMBLE : *oui,*

27. EN1 : *très bien catastrophiques* ***consigne rédigez trois ou quatre arguments pour expliquer les dangers de la pollution****.*

TCSco/C1

14. EN2 : rédiger trois arguments expliquez les dangers de la <u>pollution</u>.

TCSco/C2

[31] Un mot que nous utilisons pour décrire une tentative de communication spécifique entre les apprenants. C'est le nom féminin du verbe « connecter » qui veut dire selon le dictionnaire *Larousse Electronique* « unir des choses en les mettant en relation entre elles ».

En lisant la consigne ou en l'expliquant, les enseignants impliquent leurs apprenants dans un travail de groupe dans lequel ils sont amenés à collaborer pour réaliser la tâche commune. Ils veulent assurer une connectivité collective entre les participants. C'est ce qui est manifesté explicitement dans les répliques suivantes :

37. EN1 : *trois ou quatre arguments* ***bon vous allez faire un travail du groupe par un groupe de qua****tre on est d'accord / (04 sec) vous donnez trois ou quatre arguments chut*.

TCSco/C1

5. EN2 : *bien je pense que il y a un verbe d'opinion la pollution est L'UN ~~ est l'un des phénomènes qui lui qui dérange- qui dérange ah notre environnement et qui peut engendrer ou qui peut provoquer ou qui peut causer hah des conséquences très dangereuses des conséquences des résultats hah désastreuses* ***maintenant la consigne qu'est-ce que vous allez faire hah dans ce travail de groupe vous allez rédiger trois arguments.***

TCSco/C2

Une tentative d'assurer une connectivité entre les participants est manifestée également par l'emploi du pronom personnel « vous » et du futur proche dans « vous allez faire », « vous allez rédiger ». En vouvoyant les apprenants, les deux enseignants veulent attirer leur attention sur la tâche à accomplir, mais également, ils veulent assurer la construction de cette connectivité collective. Chaque enseignant emploie, à partir de ce que lui permet le contrat didactique, des mots, des phrases, des temps et des modes pour amener ses apprenants à réaliser la collaboration demandée. C'est ce que montre l'utilisation du pronom personnel « on » par EN2 en expliquant la consigne aux apprenants :

54. EN2 : *l'homme sur la terre ah et tous qui lui ah sur la terre sur la terre d'accord bien donc* ***on*** *peut tout simplement rédiger trois arguments convaincants oui pour convaincre les autres ah de des conséquences des résultats désastreuses désastreuses hah désastreux pardon hah que provoquer la pollution d'accord/.*

TCSco/C2

Le pronom impersonnel « on » employé prend le sens du pronom personnel « vous » puisque la consigne est toujours adressée aux apprenants sauf qu'ici, l'enseignante l'utilise avec le sens d'un « nous », pour leur transmettre l'idée qu'elle est impliquée également ou en leur faisant comprendre que la tâche est facile comme le montre l'emploie de l'expression « tout simplement » et assurer ainsi plus d'engagement de leur part. Si nous voulons décrire la consigne, nous disons que c'est celle qui permet l'actualisation de la tâche vers la prise en compte d'une connectivité collective :

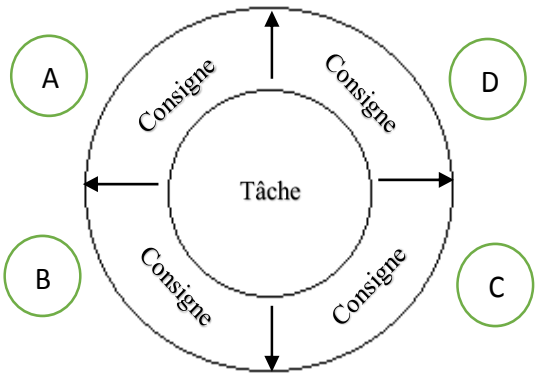


Figure 41 : Actualisation de la tâche vers la prise en compte d'une connectivité collective

Contrairement aux consignes données dans les interactions-cours ordinaires où nous avons constaté que les enseignants veulent plutôt asseoir leur maitrise de la séance que travailler des objectifs ou atteindre des compétences visées, la consigne posée dans la tâche collaborative est clairement ciblée. Dans les deux cas relevés dans le deuxième chapitre, les enseignants adoptent un discours monologal sans prendre en compte des interventions prévues ou imprévues des apprenants ni de leur participation à la co-construction de la consigne. Ces derniers doivent plutôt montrer leur accord avec le rôle d'exécutants qu'on leur impose. Mettons en comparaison les séquences suivantes :

642. ***EN1 :*** *très bien* ***sépare les propositions par un trait vous avez les phrases complexes et vous avez séparez les propositions première et deuxième proposition****s*
643. ***H :*** *oui monsieur*
644. ***EN1 :*** *on est d'accord /*
645. ***ENSEMBLE :*** *oui monsieur*
646. ***EN1 :*** *très bien*
647. ***C :*** *je lis monsieur*
648. ***EN1 : ensuite vous dites si elles sont indépendantes ou subordonnés ~ allez-y***
649. ***C :*** *je lis monsieur.*

ICO1

17. ***EN1 :*** *qu'est que vous allez faire /* ***vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèse*** *bon la pollution de l'environnement aujourd'hui avec le progrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord/*
18. ***ENSEMBLE :*** *oui*
19. ***EN1 :*** *je pense que la pollution nuit à notre environnement nuit ça veut dire nocif*
20. ***C :*** *oui monsieur*
21. ***EN1 :*** *nocif*
22. ***C : monsieur c'est quoi nocif /***
23. ***EN1 :*** *nuit à notre environnement c'est-à-dire un problème*
24. *C : oui monsieur*
25. ***EN1 :*** *nuit à notre environnement et peut engendrer des conséquences désastreuses ça veut dire les conséquences* ***très graves***
26. ***A : catastrophiques.***

TCSco/C1/G1

Les deux séquences tirées de la classe 1 renvoient consécutivement à l'ICO1 et à la TCSco/C1/G1. Dans la première, l'enseignant s'adresse à la collectivité en employant le pronom personnel « vous ». Il ne vise pas par là qu'un engagement collectif de collaboration et de s'entraide s'établisse, mais veut garantir des réponses individuelles susceptibles de faire avancer et d'achever cette étape de la leçon. Il donne puis explique la consigne, il la construit à lui seul. Les apprenants ne participent pas au développement de la consigne, leurs interventions limitées n'accèdent pas au niveau des contributions. C'est le cas par exemple du participant C dans les tours de parole 647 et 649 où il est le seul apprenant qui marque des interventions dans cette séquence, sauf que ces dernières n'ajoutent rien à la construction de la consigne puisqu'il demande seulement de lire à son enseignant.

Dans la deuxième séquence, l'enseignant s'adresse à la collectivité des apprenants et vise une réaction collective de leur part. Il essaye de leur rendre la consigne compréhensible et accessible. Pour ce faire, il est amené à répondre aux questions posées par les apprenants qui contribuent ainsi à la co-construction de la consigne. C'est le cas par exemple du participant C dans la réplique 22 qui demande à son enseignant le sens du mot « nocif », l'enseignant lui souffle le mot « problème ». Cette intervention de l'apprenant C, bien qu'elle soit classée dans la colonne des questions, lui a permis ainsi qu'à d'autres apprenants d'améliorer sa compréhension et de contribuer à la co-construction de la consigne. Dans l'intervention 26, l'apprenant A contribue à sa manière à l'éclaircissement et au développement de la consigne en soufflant le mot « catastrophiques », pour préciser le sens de l'expression « très grave » prononcée par l'enseignant.

Dans les tâches réalisées dans la société, nous ne parlons pas de consigne actualisatrice de la collaboration mais plutôt d'un engagement par habitude, comme c'est le cas quand on égorge et dépèce le mouton, action où tous les participants savaient la date exacte et l'heure de l'opération. La collaboration peut s'actualiser également grâce à la demande de l'un des participants comme c'est le cas pour la tâche de rédaction du cahier des charges, dans laquelle le chef d'entreprise explique aux deux fonctionnaires le travail à accomplir après une demande du participant B :

2. ***B :*** *hathi ntaa moassassa //*
   (Celle-là c'est de l'entreprise)
3. ***A :*** *fi ah contre wach yessamouha / local ntaa l'ENSEJ min ldakhel w min bara rayeh naawdoulou maintenance ana neaamrou le cahier*

(c'est pour ce qu'on appelle / le local de l'ENSEJ de l'intérieur et de l'extérieur, nous allons lui refaire la maintenance donc nous devons remplir le cahier).

TCS2

Donc, nous ne parlons pas de consignes dans les collaborations réalisées dans la société mais d'un accord imposé par les conditions de la situation et qui se manifeste par un « contrat de co-énonciation », une notion qui fera l'objet de notre analyse dans la prochaine section.

1.2. Le contrat de co-énonciation : un contrat dépendant pour une connectivité collective

Dans le domaine de l'enseignement, lorsqu'on parle de la notion de contrat, on évoque généralement le contrat didactique qui se présente comme « une volonté d'enseigner et d'apprendre » (Dausendshon-Gay & Krafft, 1991 : 47). Dans le but d'apprendre la langue cible, l'apprenant doit s'engager dans un projet commun avec l'enseignant, dans lequel chacun attend de l'autre certains comportements. L'apprenant attend des comportements de guidage pour son processus d'acquisition du savoir et l'enseignant demande de présenter certaines attitudes de la part de l'apprenant guidé pour lui transmettre des connaissances linguistiques et l'aider ainsi dans son apprentissage. Dans la situation de classe, le contrat didactique se présente comme le contrat dominant qui gère les comportements des différents acteurs. C'est le cas, par exemple, de l'échange ci-dessous, dans lequel les comportements langagiers signalés montrent un engagement mutuel dans un projet didactique où l'enseignant se présente comme guide et l'apprenant comme guidé.

1. ***EN2 :*** *suivez ~~ oui vite vite ~~~ prenez vos cahier (06 sec) écrivez (06 sec) (en train d'écrire sur le tableau) l'intitulé de la séquence deux c'est /*
2. ***A :*** *justifier*
3. ***EN :*** *un*
4. ***B :*** *point de vue.*

ICO2

Passons à la société et prenons comme exemple la collaboration pour égorger et dépecer le mouton. L'opération se passe entre les membres d'une famille. Le contrat dominant est un contrat que nous pouvons considérer comme « familial » où chacun attend des comportements de l'autre afin de maintenir cette relation familiale. Le père attend des comportements d'une épouse de sa femme et la même chose pour la mère qui attend des attitudes d'un époux du père. Le père et la mère attendent des comportements spécifiés de leur fils et ces derniers aussi attendent des comportements de leurs parents et c'est

toujours dans le but de maintenir ce projet commun qui les rassemble qui est la famille, comme le montre cet échange :

1. ***A :*** *Ahkmou maah a wladi WACHBIKOUM alyoum //*
   (tenez avec lui mes fils qu'est-ce que vous avez //)
2. ***B :*** *Adja*
   (donne-le moi)
3. ***C :*** *Garbi jay a Selma*
   (approche-toi ici Selma).

TCS1

Dans cet échange, le guidage du père parait très clair en adressant la parole à ses fils à travers un ordre direct « tenez avec lui mes fils qu'est-ce que vous avez ». La réaction des fils montre premièrement la posture d'un guidé puis la posture d'un guide lorsque le fils C demande à sa sœur de se rapprocher « approche-toi ici Selma ».

Le contrat familial parait alors le contrat dominant qui régit leurs actions. Cependant, il semble que ce contrat dominant, duquel dépend la collaboration, ne peut à lui seul faire réussir cette action commune. Il a besoin d'autres contrats nécessaires à la réalisation de la tâche et par la suite à son maintien. En plus de ce contrat familial, il se passe des contrats que nous pouvons considérer comme des contrats dépendants au contrat dominant, ou contrats secondaires. Les membres de la famille, tout en maintenant cette relation et à travers un contrat familial dominant, s'engagent dans la tâche collaborative de l'égorge et du dépècement du mouton à travers des contrats dépendants. Le père ne peut à lui seul, en se basant sur ce contrat familial, faire réussir la collaboration. Il a besoin parfois d'être guidé ou géré par sa femme ou l'un de ses fils.

À tout moment de la collaboration, des contrats dépendants d'aide, de négociation, de co-construction, etc., paraissent alors comme nécessaires à la réalisation de l'action. Dans cette collaboration, le contrat de co-énonciation parait comme le contrat dépendant le plus présent et le plus influent. Il se présente comme un accord entre les participants à travers lequel chacun peut compléter ou reformuler la proposition de l'autre sans que cela forme une menace sur leurs faces. Voici un exemple que nous tirons de la situation 1 :

18. ***F :*** *njib lik lmous ntaana lkbir /*
    (je te cherche notre grand couteau ?)
19. ***C :*** *aw aandna wahed bahi//*
    (nous avons un bon couteau).

TCS1

Dans la première intervention, la mère adresse la parole au participant G (celui qui va réaliser l'opération de l'égorge du mouton) en lui demandant s'il veut qu'elle lui cherche le grand couteau de la famille. Ici, l'intervention de la mère est réactive à une situation difficile puisque le couteau du participant G n'était pas bien aiguisé. L'intervention 19 du

fils C forme une complétion de ce que veut transmettre la mère. Voici un autre exemple tiré de la situation 2 :

14. C : *estimati::f*
15. A : *tif wella tive /*
(tif ou tive)
16. B : *feminin wella masculin / ça- ça dépend hadha masculin donc tji tif (04 sec)*
(féminin ou masculin / ça dépend celui-là est masculin donc on met tif).

TCS2

Dans ce cas, le participant C qualifie le devis d'estimatif. Le chef d'entreprise intervient en lui demandant si on dit « estimatif » ou « estimative ». L'autre fonctionnaire, le participant B, intervient à son tour en reformulant le propos du chef d'entreprise en précisant « féminin ou masculin ». De plus de l'accord d'engagement collectif qu'il permet, le contrat de co-énonciation parait comme une tentative d'adaptation entre les différents participants en vue d'amener à bien la tâche commune, après une négociation de pouvoir linguistique.

La situation didactique, telle qu'elle est décrite dans notre deuxième chapitre, à travers l'analyse des deux interaction-cours ordinaires, est caractérisée par un contrat didactique dominant. Le constat que nous pouvons relever, ici, c'est que même les contrats dépendants sont des contrats didactiques. L'enseignant et les apprenants s'engagent, dès leur entrée en classe, dans l'enseignement-apprentissage de la langue et dans la construction du savoir à travers un accord sur des comportements attendus des deux côtés qui ne sortent pas de la zone maitre/élève. C'est ce que montre cette étape de leçon dans la classe ICO1 :

48. EN1 : *vite vite vite~~ chhh ~ très bien ~~ on relit le texte*
49. C : *je lis monsieur*
50. EN1 : *haya*
(Allez-y).

ICO1

Ce contrat didactique persiste dans toutes les étapes de la leçon avec un maintien de la parole par l'enseignant, un discours monologal, une construction individuelle de la consigne et une planification qui ne prend pas en compte les attentes et les besoins des apprenants.

Dans les collaborations réalisées en classe entre les apprenants, la situation didactique est différente. Le contrat de co-énonciation s'impose comme le contrat dépendant le plus influent, nécessaire à la réalisation de la tâche et relatif à un contrat didactique dominant manifesté par une volonté d'enseigner et d'apprendre. Voici un exemple tiré du groupe 1, de la classe IC1, dans lequel le participant A complète la proposition du participant B :

43. ***A :*** *écris le titre / ~~~ écris le titre*
44. ***B : la pollution***
45. ***A : de l'air*** *~~.*

TCSco/C1/G1

Si nous mettons en comparaison la situation de classe ordinaire et la situation de collaboration en classe, nous disons que la première est caractérisée par une dominance du contrat didactique dominant même sur les contrats dépendants, tandis que la deuxième situation est marquée par une variété des contrats dépendants avec une présence remarquable du contrat co-énonciatif qui ne dépassent pas le contrat didactique dominant. La représentation suivante explique plus notre idée :

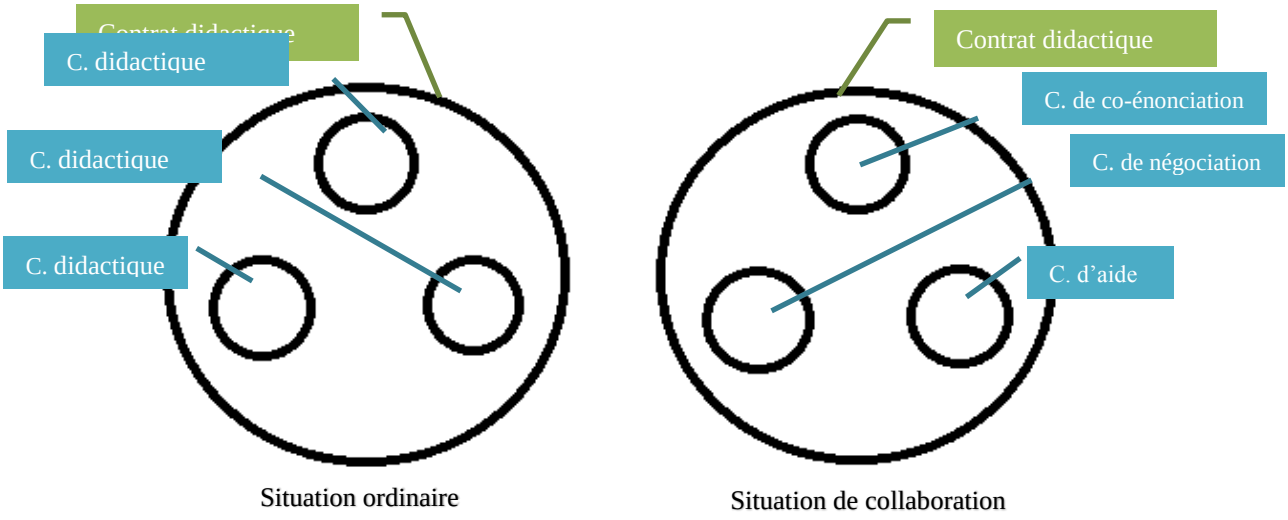


Figure 42 : La différence entre les deux situations d'interaction-cours

Dès que l'enseignant donne la consigne de la tâche commune à réaliser, une connectivité collective s'établit ainsi que des contrats dépendants dont le contrat de co-énonciation est le plus remarquable. Dans cette situation de collaboration de classe, nous assistons à un passage du contrat didactique qui forme le tout et la zone limite à des contrats établis conformément à la situation didactique pour répondre aux objectifs et aux modes d'actions qu'exige la tâche à accomplir. Il se trouve qu'un contrat dépendant domine les autres relativement à la nature de la tâche, c'est le cas des tâches collaboratives dans lesquelles apparait le contrat de co-énonciation comme celui qui domine les moments et les étapes de cette co-action. Dès la passation du contrat, chaque apprenant s'engage dans la co-construction de la tâche à travers des comportements verbaux, paraverbaux et non

verbaux sans que cela forme une menace pour les faces des autres ou remet en cause leurs compétences.

Si la consigne actualise la tâche et l'oriente vers la collectivité, le contrat de co-énonciation est celui qui assure et maintien cette connectivité collective. Si nous voulons schématiser la construction du contrat du co-énonciation dans chaque collaboration, nous pouvons le présenter comme suit :

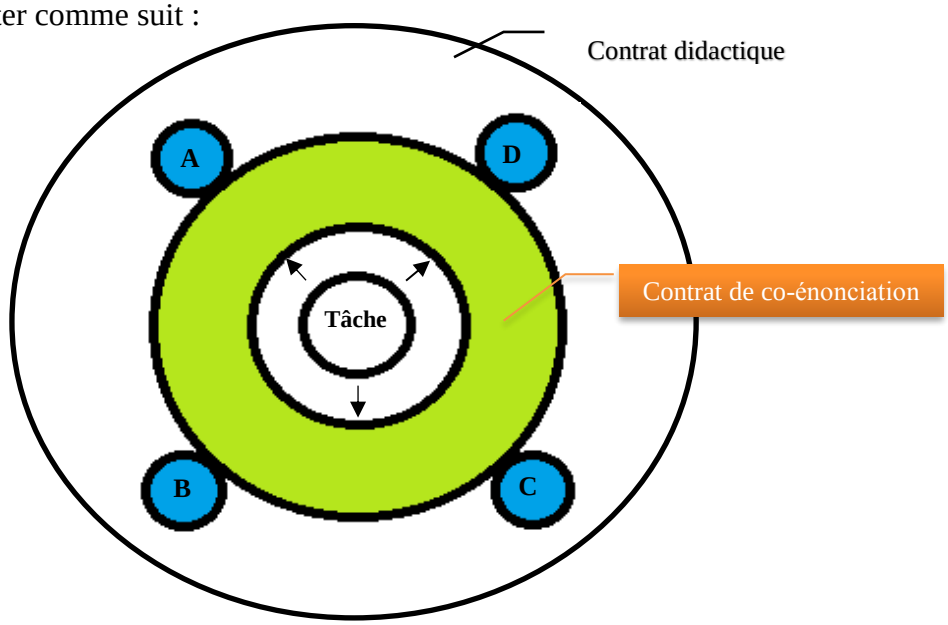


Figure 43 : La construction du contrat de co-énonciation dans chaque collaboration

Les apprenants A, B, C, D sont déjà reliés par un contrat didactique dominant manifesté par leurs comportements d'élèves, par leur présence en classe et par leur disposition devant le maitre. Le contrat de co-énonciation, de sa dépendance au contrat didactique, permet la construction d'une connectivité collective entre les apprenants et l'ouverture d'une zone d'échanges différente de celle de classe et proche de ce qu'ils font d'habitude dans leur vie quotidienne.

1.3. Une dynamique des représentations opératoires pour créer des ressemblances

Le contrat de co-énonciation, qui se forme entre les apprenants, a comme fonction de permettre un engagement et une connectivité collectifs. Il se manifeste par des échanges implicites ou explicites de l'objectif à atteindre, du principe de la collaboration ainsi que des modes d'action commune. Chaque groupe d'apprenants dans les deux classes, qui s'est formé après l'explication de la consigne par l'enseignant, partage ces éléments nécessaires à l'existence et au maintien du groupe.

Ce partage de l'objectif, du principe et des modes d'action, qui marque la construction du contrat de co-énonciation, donne lieu à une dynamique de représentations opératoires qui caractériseront le comportement langagier des participants. Dans ce qui suit, nous présentons les indices verbaux qui rendent explicite le contrat de co-énonciation et qui mettent en valeur cet échange de conceptions communes :

- *Un principe de collaboration commun :* Ici, nous parlons de la proposition principale qui donne lieu à la coaction. Dans toutes les collaborations réalisées, que ce soit dans la société ou en classe, le principe est partagé entre les participants. Cependant, il ne se forme pas de la même façon dans les deux cas. Le principe de la coaction dans le premier cas peut être implicite, soumis à un rituel ou à des habitudes relatives à une situation donnée, ou il se trouve explicité par les participants. Dans la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton, par exemple, le principe commun ne figure pas explicitement dans les produits langagiers des membres de la famille, mais nous pouvons le sentir à travers leurs interventions. Chaque participant sait que ce jour-là est l'occasion de la fête de l'Aïd el-adha et qu'il y aura un mouton à égorger et à dépecer pour commémorer ce jour. Cependant, nous constatons qu'il est explicité dans la collaboration de la rédaction du cahier des charges. Le chef d'entreprise et les deux fonctionnaires partagent le même principe : celui qu'il y a une tâche à accomplir qui figure parmi d'autres tâches habituelles qui est présentée, ici, par la rédaction d'un cahier des charges. Ce principe commun est énoncé verbalement par le participant A dans le premier tour de parole :

1. A : *(06 sec) hil tchouf micro démarrez lmicro na3tik document hadak bach nmodifou fih houwa puisque aandi wahed gdim ana aandi devis gdim*
(ouvre l'ordinateur démarre-le je vais te donner ce document pour que nous modifions dedans puisque j'ai un ancien moi j'ai un ancien devis).

TCS2

Dans le cas des collaborations de classe, le principe commun, que partagent les apprenants, est toujours explicité. En plus de sa fonction principale d'orienter la tâche vers la collectivité, la consigne prononcée par l'enseignant présente la forme explicite du principe commun que vont concevoir les apprenants au début de la tâche. Dans les deux classes, nous considérons l'ordre donné par les deux enseignants comme le principe d'action partagé :

17. EN1 : *qu'est que vous allez faire / vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèse bon la pollution de l'environnement aujourd'hui avec le progrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord /.*

TCSco/C1

14. EN2 : *rédigez trois arguments expliquez les dangers de la pollution.*

TCSco/C2

Dès que les enseignants terminent leur explication de la consigne et que les apprenants commencent à réaliser la tâche commune, cela donne l'impression qu'ils sont d'accord et qu'ils partagent le principe d'action commune.

- *Un objectif partagé :* Le principe d'action commune n'est pas la seule représentation opératoire qu'échangent les apprenants entre eux. Dès que la connectivité collective prend place, l'objectif commun de la réalisation de la collaboration se fixe dans la conception des apprenants. Un échange du but à atteindre apparait à travers un discours collectif et l'emploi du pronom personnel « nous », comme c'est le cas avec l'échange suivant :

64. A : ***nkhayrou*** *mawdhouaa* ***naHkou*** *alih am lkoul kamlou safa kamlet wenti mazelti testani*
(nous cherchons un thème que nous traitons, tout le monde a bien terminé, Safa a terminé et toi tu attends encore)
65. B : *de l'air walla de la terre//*
(de l'air ou de la terre)
66. D : ***ndirou*** *pollution en général*
(nous faisons la pollution en général).

TCSco/C1/G2

Les mots prononcés en arabe, que nous avons soulignés, montrent cette orientation vers le groupe par la parole. Chaque apprenant se présente comme un porte-parole des autres, comme celui qui parle en leur nom. L'emploi du pronom personnel « nous » et du mode indicatif dans « nous cherchons », « nous traitons », « nous faisons », montre une actualisation et un échange de l'objectif à atteindre dans la tête de chaque apprenant. Cela renforce l'idée d'une certaine disposition qu'il prend et de certaines représentations qu'il énonce : C'est une tâche pour tous, je ne suis pas seul, je suis le groupe, le groupe est moi, etc., tel est ce qui se passe peut-être dans la tête de chaque apprenant. Nous revenons dans les prochaines sections sur ce repositionnement. D'après tous ces arguments, nous disons que l'objectif à atteindre est partagé entre les apprenants et que son échange est facilement accessible. Cela montre que les apprenants sont habitués à ce genre de partage, qui ne revient pas seulement à la classe mais va encore plus loin jusqu'à la société aux évènements de tous les jours qui se passent dans leur vie quotidienne.

Prenons par exemple l'échange ci-dessous qui ne rassemble pas seulement des membres de famille, mais également des apprenants puisque la plupart des fils de cette famille sont scolarisés :

134. A : *aw andou pomp YaHia (5sec)win taw* ***naalgouh*** *dhork//*
(Yahia a une pompe, où nous allons l'accrocher maintenant)

135. I : <u>nezrbou nounfkhouh</u> *madamou skhoun*
(<u>nous nous dépêchons de le gonfler</u> puisqu'il est encore chaud)
136. F : <u>naalgouh</u> *win* ***malfin naalgouh*** *~~minhih~~ lazem lbitiya t*itnaHa
(<u>nous</u> l'accrochons où <u>nous avons</u> l'habitude de l'accrocher, là-bas, il faut enlever le baril).

TCS1

Le fils I pour ne pas dire l'apprenant (c'est un enfant scolarisé) adresse la parole aux autres participants à la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton dont le père A et la mère F. Il évoque l'un des objectifs de cette opération en leur proposant de se dépêcher de gonfler le mouton puisqu'il est encore chaud. Pour ce faire, il a employé le pronom personnel « nous » et le mode indicatif. La même chose, peut être remarquée dans les propos du père et de la mère. Nous disons donc que pendant la collaboration, une autre représentation opératoire est partagée entre les apprenants et que son habitude d'emploi dépasse les murs de la classe vers les situations de la vie sociale, au vécu des apprenants.

Imaginons qu'un apprenant comme dans le cas du fils I, vient en classe avec une habitude de partage du principe d'action et des objectifs appris dans sa vie quotidienne, puis qu'il se trouve face à une situation de classe qui ne lui permet pas d'agir comme ce qu'il a l'habitude de faire. Imaginons qu'un enseignant, qui est aussi père et qui peut être dans la même situation que le participant A pendant l'égorge et le dépècement du mouton ou dans d'autres situation de la vie quotidienne, a l'habitude de collaborer avec les membres de sa famille, ses proches, ses amis, etc., puis en classe, il se trouve dépourvu de tout cela. Si une situation de classe confirme notre argument dans la partie contextuelle, nous l'avons qualifiée d'« un milieu de nulle part ». Voici des exemples tirés des interactions-cours ordinaires des deux classes :

42. EN1 : *hah* ***l'objectif*** */*
43. F : *je serai*
44. EN1 : *A HAUTE VOIE*
45. F : *je serai capable distinguer*
46. EN1 : *DE DISTINGUER*
47. F : *de distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe (05sec)*
48. EN1 : *vite vite vite~~Chhh ~très bien ~~* ***on relit le texte.***

ICO1

11. EN2 : *on fait une séance ~~~ de ~~ conjugaison (05 sec) dans cette conjugaison dans cette leçon de conjugaison il y a deux parties ~ bien la partie un*
12. C : *un*
13. B : *un*
14. EN2 : *la partie une hah la partie une ~ une ~ et non la partie un bien donc (13 sec) allez ~ posez les stylos fermez les cahiers suivez avec moi ~ suivez ~ suivez ~~~ prenons la phrase suivante la semaine prochaine nous ferons une excursion ~~ la prochaine excursion l'excursion c'est à l'occasion du premier.*

ICO2

Si EN1 a demandé à ses apprenants de lire ce qui est écrit sur la page cible du manuel scolaire dont l'objectif de la séance, EN2 s'est contentée de rappeler la nature de la séance du jour. Dans la société, l'apprenant est habitué à une autre façon d'apprendre et de faire. Il est habitué à un échange et à un partage de l'objectif de la tâche à réaliser. Il est habitué à ce que son père l'interpelle, par exemple, en lui disant « viens nous aider pour que tu apprennes comment on égorge et on dépèce un mouton », comme le montre l'exemple ci-dessous dans lequel le père qui dépèce le mouton demande à son fils, qui l'aide dans cette opération, d'apprendre :

92. A : *rouH itaalem ~~yakhi ana mataalemtech intouma matetaalmouch//*
(apprends le fait que je n'ai pas appris ne veut pas dire que vous n'allez pas apprendre)
93. I : *taw netaalmou (rire)*
(on va apprendre).

TCS1

Le partage des objectifs de toute opération collective parait alors comme une caractéristique d'origine sociale qui se trouve inculquée dans les esprits des apprenants et qui se retrouve réactivée à tout moment de la co-action. Cependant elle n'est pas prise en considération dans les interactions-cours ordinaires.

- *Des modes d'action commune :* Dans les 4 collaborations de classe que nous avons enregistrées, les apprenants partagent des manières et des formes d'action par et pour la co-action. Ils se mettent d'accord sur quoi faire et comment le faire à travers une initiative de l'un des participants pour qu'ensuite les autres adoptent les modes suggérés, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

61. A : *tekteb Noha makan lah nektbou kol (09 sec)*
(C'est Noha qui va écrire, ce n'est pas la peine que nous écrivons tous)
62. B : *nabdou bi les articulateurs logiques d'abord*
(nous commençons d'abord par les articulateurs logiques)
63. A : *ensuite enfin (01 min 14 sec)*
64. C : *aya akhdmi akhdmi ~~*
(vas-y tu travailles tu travailles).

TCSco/C2/G2

Ce qu'il faut signaler, premièrement, c'est que l'orientation vers le groupe par la parole en employant le pronom personnel « nous » existe même dans les modes d'action, comme c'est le cas dans l'intervention 62 du participant B. Dans cet échange, trois apprenants participent à la co-construction de la tâche. Chacun donne une proposition sur la manière d'agir. Le participant A choisit une participante pour la rédaction, le participant B propose une manière de commencer la tâche et le participant C demande à une autre participante de s'engager dans le travail. Les trois propositions représentent des modes d'action

partagés entre les apprenants puisqu'il n'y a pas une réaction de désaccord de l'un des participants ou pour plus de précision, il y a un accord implicite.

Les modes d'action peuvent être partagés après des négociations entre les apprenants comme le montre la séquence ci-dessous :

43. A : *chkoun li yekteb /*
(qui écrit)
44. B : *tektbi inti//*
(c'est toi qui écris)
45. A : *la pollution est::*
46. C : *la pollution de l'environnement*
47. A : *NORMAL*
48. B : *l'introduction naHkou fiha ala la thèse*
(dans l'introduction, nous écrivons sur la thèse)
49. D : *wana introduction~~ trois arguments bark*
(quelle introduction ? que trois arguments)
50. B : *l'introduction puis les arguments*
51. A : *d'abord ensuite enfin sahla/*
(d'abord, ensuite, enfin, c'est facile).

TCSco/C1/G2

Contrairement à la première situation, dans cet échange, les modes d'action commune sont négociés par les apprenant puis sont partagés après accord implicite ou explicite. Le choix de rédacteur est négocié comme le montrent les TP 43 et 44. L'étape, par quoi ils doivent commencer, est négociée par les participants B et D à travers les interventions 48, 49 et 50. Cette troisième représentation opératoire, partagée entre les apprenants, permet le développement et l'avancement de la tâche commune. Elle trouve ses origines également dans les tâches que réalisent les apprenants dans la société. Prenons par exemple l'échange suivant :

163. F : *aw min dakhel a Mekki*
(c'est de l'intérieur Mekki)
164. A : *aatina kanech:::*
(donne-nous s'il y a)
165. B : *a baba kan Halitih min tham*
(Mon père sit u l'ouvre de là-bas)
166. C : *yetHal min hna*
(il s'ouvre d'ici)
167. A : *Hat chay Hat chay*
(ce n'est rien ce n'est rien)
168. I : *dawerha mbaad~~ dawer lgasba*
(tourne-le après, tourne le tuyau)
169. C : *a baba ay tji hna ~~dakhel*
(mon père, il se met ici, entre-le).

TCS1

Les participants C et I, qui sont des apprenants à l'école, ont déjà l'habitude de négocier des modes d'agir dans les collaborations dont ils font partie. Ils ont une idée de quoi faire et de comment faire. Ils arrivent donc en classe avec une connaissance suffisante sur

comment collaborer et comment partager. Cependant, ces connaissances ne sont pas exploitées puisque, comme nous l'avons constaté dans le deuxième chapitre de notre analyse, la planification de la leçon dans les interactions-cours ordinaires se déroule dans un sens unique. L'enseignant détient la parole et fait tout à lui seul. Même si nous le trouvons dans les tâches de sa vie courante une personne autre que celui de la classe, une personne qui ouvre la voix aux initiatives, aux négociations et aux partages, nous le trouvons en classe très loin de ses habitudes sociales.

Nous disons alors que ces conceptions identiques ou représentations opératoires (principe d'action, objectif visé et modes d'action), que partagent les apprenants et l'enseignant au début et durant la collaboration, trouvent leurs origines dans les situations vécues de tous les jours des apprenants. Ces derniers arrivent en classe avec des connaissances suffisantes qui leur permettent de s'engager facilement dans des collaborations et des partages avec les autres. Des connaissances partagées qui facilitent la connectivité collective entre les apprenants, les motivent et forment ainsi la base d'une zone de volonté de partage. Le schéma ci-dessous explique sa construction :

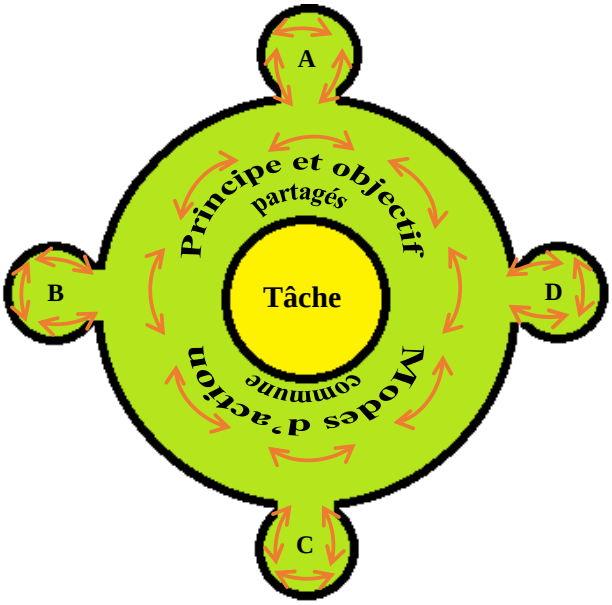


Figure 44 : Dynamique des représentations opératoires et construction de la ZVP

Les apprenants A, B, C, D viennent en classe avec des connaissances préalables, sur la façon de collaborer, et sur ce que demande cette opération en termes de créer des ressemblances avec les autres participants. Ils savent qu'ils doivent partager entre eux des représentations opératoires susceptibles de déclencher la co-action et aussi de la faire

avancer et la faire réussir à travers la construction d'une zone où les apprenants s'engagent volontairement dans la co-construction de la tâche demandée.

2. Une dynamique interactionnelle spécifique

La « partition invisible » que nous avons développée dans notre premier chapitre, à travers l'analyse des collaborations réalisées dans la société, s'étale jusqu'à l'école pour caractériser les comportements des apprenants. Ces derniers viennent en classe avec des connaissances acquises dans leur vie quotidienne, sur la façon de déclencher une collaboration et de la maintenir. Cette « partition invisible » présentée dans le schéma ci-dessus par une couleur verte se trouve inculquée dans les esprits des apprenants. Elle s'actualise à chaque fois qu'ils se mettent à réaliser collectivement une tâche commune. Un espace s'ouvrira donc par l'appui d'une dynamique des représentations opératoires qui se forment suite à l'explication de la consigne par l'enseignant et donnant ainsi la possibilité à un engagement volontaire entre les apprenants en vue de réaliser cette coaction et de la faire réussir.

Il est essentiel de montrer, dans les sections qui suivent, la dynamique interactionnelle qui se forme entre les apprenants suite à la dynamique des représentations opératoires qui ont caractérisé le début de la collaboration, et qui leur ont permis de s'engager dans la tâche avec des liens de ressemblances. Il est essentiel aussi de vérifier si cette dynamique interactionnelle est relative dans sa construction à celle qui se produit dans la vie quotidienne des apprenants et / ou si elle forme un ajout pour les comportements verbaux et les relations des apprenants en classe.

2.1. Une parole au service d'une volonté de partage

Les conceptions identiques qui se forment au début de chaque collaboration permettent une construction automatique des ressemblances entre les apprenants, contrairement aux autres activités où ces mêmes conceptions forment une finalité. La création des ressemblances qui se constituent suite à une dynamique des représentations opératoires est propre aux tâches collaboratives. Elle motive les apprenants et les incite à s'engager volontairement dans la réalisation de la tâche commune et aussi à partager leurs connaissances afin de la faire avancer et la faire réussir.

Il est important donc de décrire les ***comportements verbaux*** des apprenants dans cet espace qui se forme directement après la construction des conceptions identiques. Il est important aussi de voir si ces comportements verbaux constituent un prolongement d'autres comportements verbaux d'origine sociale que nous avons relevés dans le chapitre 1. Dans ce qui suit, nous vérifions les participations orales de chaque apprenant, dans chaque groupe de chaque classe et nous décrivons ausi leur nature. Nous vérifions le nombre des tours de parole de chaque apprenant et nous le comparons avec celui des autres participants. Nous vérifions le temps pris à la parole de chaque apprenant, vers qui il s'adresse le plus et la façon à travers laquelle il s'engage à la parole.

2.1.1. « Qui veut, peut »

Contrairement aux collaborations sociales dans lesquelles la coaction débute sans intermédiaire, les collaborations de classe se caractérisent par l'intervention de l'enseignant qui partage les apprenants en groupes, présente la tâche et explique la consigne. Dans notre analyse de ces interactions-cours, nous prenons en considération seulement les échanges collaboratifs entre apprenants, c'est-à-dire, les interactions qui se réalisent entre les apprenants du groupe directement après la dernière intervention de l'enseignant.

Nous comptons le nombre des prises de parole par apprenants dans chaque groupe de chaque classe et nous présentons le taux de participation de chacun d'eux. Nous calculons également la part prise à la parole des filles seules ainsi que le taux de participation réalisé. Il faut signaler la présence de l'enseignant et de quelques apprenants des autres groupes dans les échanges. Le tableau ci-dessous présente les chiffres relevés (tableau 31 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

		Participants	Nombre des TP	Taux arrondis	Total TP des filles	Taux arrondis
Classe IC1	Groupe 1	Af	80	30,8%	260	100%
		Bf	63	24,2%		
		Cf	60	23,1%		
		Df	44	16,9%		
		EN	12	4,6%		
		Total	260	100%		
	Groupe 2	Af	25	32%	49	62,8%
		Bf	24	30,8%		
		Cg	15	19,2%		
		Dg	14	17,9%		
		EN	0	0		
		Total	78	100%		
Classe IC2	Groupe 1	Af	51	40,5%	92	75,4%
		Bf	41	32,5%		
		Cg	21	16,6%		
		Dg	6	4,8%		
		EN	4	3,2%		
		Total	126	100%		
	Groupe 2	Af	35	34,6%	85	86,7%
		Bf	37	36,6%		
		Cg	13	12,9%		
		Df	12	11,9%		
		EN	3	3%		
		Total	101	100%		

Tableau 31 : Nombre des tours de parole total et par participant dans chaque groupe[32]

Avec une première observation du tableau, nous constatons les contributions remarquables des apprenants. Les membres de chaque groupe ont réalisé un nombre élevé de prises de parole. Prenons par exemple la première ligne du tableau, l'apprenant A est intervenu 80 fois avec un taux de 30% du total de parole. Les autres participants n'étaient pas loin avec leurs contributions verbales puisqu'ils ont marqué consécutivement 24,2%, 23,1% et 16,9% du total des tours de parole. Nous constatons la même chose pour les autres groupes.

Nous ne parlons pas d'une dominance de l'un des participants sur l'un ou sur les autres mais plutôt d'une répartition équitable de la parole entre les membres du groupe suivant la volonté de chacun et sa motivation pour la réalisation de la tâche. Un constat que nous avons relevé également dans le chapitre 1 à travers l'analyse du des collaborations sociales. Nous avons trouvé que l'utilisation de la parole dans la collaboration de l'égorge

[32] Nous distinguons dans le tableau les filles des garçons par la couleur grise en mettant devant chaque signe d'un apprenant la lettre f (fille) ou g (garçon).

et du dépècement du mouton est répartie équitablement entre les membres de la famille suivant leurs rôles, leurs contributions et leurs présences pendant la réalisation de la tâche. Nous ne parlons donc pas d'une dominance ou d'un maintien de la parole par l'un des participants, ni même d'une répartition égalitaire, une notion que nous considérons comme loin de la raison et de la réalité. Comme on le dit « égalité n'est pas toujours justice », c'est ce que montrent les chiffres réalisés par les apprenants qui utilisent la parole différemment et mieux qu'ils ont d'habitude de le faire dans les interactions-cours ordinaires. Une utilisation de la parole qui est plus ou moins proche de celle qu'ils ont l'habitude de réaliser dans leur société. Que ce soit dans la société ou dans la classe, la parole est soumise non pas à celui qui domine mais plutôt à celui qui veut le plus, à celui qui a le plus de motivation pour la réalisation de la collaboration et pour sa réussite.

Prenons, par exemple, les apprenants qui ont utilisé le plus des tours de parole, qui sont consécutivement dans chaque groupe les apprenants A, A, A et B. Ils ne dominent pas les autres puisque leurs chiffres sont assez proches. Ils réalisent les plus grands chiffres à travers leur plus grande volonté et leur plus grande motivation pour l'accomplissement de la tâche qui sont à l'origine de leurs pratiques sociales. Ils sont pareils au père qui se voit comme le premier responsable dans la collaboration et le premier qui doit faire des efforts pour mener à bien la tâche. La situation peut être la même ou différente dans la vie quotidienne des apprenants, mais, ici en classe, ils se sentent comme les premiers responsables, comme les premiers meneurs du jeu. Nous disons donc que la parole est répartie équitablement entre les apprenants suivant la formule « qui veut, peut ».

La volonté, la motivation et l'aptitude pour la réalisation de la collaboration sont d'origine sociale, issues de la vie de tous les jours des apprenants où ils ont l'habitude de passer implicitement des contrats de liberté d'interventions. Ils viennent donc en classe avec des habitudes et des connaissances sur la façon de collaborer et ce qu'il faut actualiser et verbaliser pendant cette opération. Le contrat de liberté d'interventions s'ajoute à d'autres contrats qu'actualisent les participants pendant cette interaction spécifique, dans laquelle chacun prend librement la parole et chacun accepte la parole de l'autre dans le seul et unique but d'amener à bien cette tâche commune. L'échange suivant, tiré du groupe 1 de la classe IC1, montre cette liberté de prise de parole et cette acceptation de la parole de l'autre à travers un contrat de liberté d'interventions appris dans la société :

82. B : *par exemple*
83. C : *la pollution de l'air /*

84. **A :** *les maladies les maladies*
85. **B :** *ah non non ah*
86. **C :** *par exemple*
87. **A :** *les maladies dans la deuxième argument*
88. **D :** *oui.*

TCSco/C1/G1

Nous constatons également, à travers ce tableau, la présence de l'enseignant dans trois groupes sur quatre. Une participation modeste puisque sa plus grande utilisation de la parole ne dépasse pas le 5% du total du nombre des tours de parole. Le chiffre réalisé est justifié puisque l'enseignant ne fait pas partie des groupes mais qu'il intervient pour une raison ou une autre que nous développons plus loin.

Une chose est sûre, c'est la présence considérable des filles dans ces tâches collaboratives. Elles réalisent dans leur totalité des chiffres plus grands que les garçons. Prenons par exemple le groupe 2 de la classe IC1 et le groupe 1 de la classe IC2 dans lesquels le nombre des filles égale le nombre des garçons. Dans ces deux groupes, les filles ont utilisé consécutivement 62,8% et 75,4% du nombre total des tours de parole. Elles sont fortement présentes et elles confirment les résultats obtenus par l'élément féminin (la mère et les deux filles) dans la collaboration sociale de l'égorge et du dépècement du mouton, malgré leur nombre restreint face au nombre de l'élément masculin. Nous pouvons parler d'une parole équitable dans la collaboration sociale et d'une dominance de l'élément féminin dans les collaborations de classe. Le diagramme ci-dessous présente cette différence dans chaque groupe :

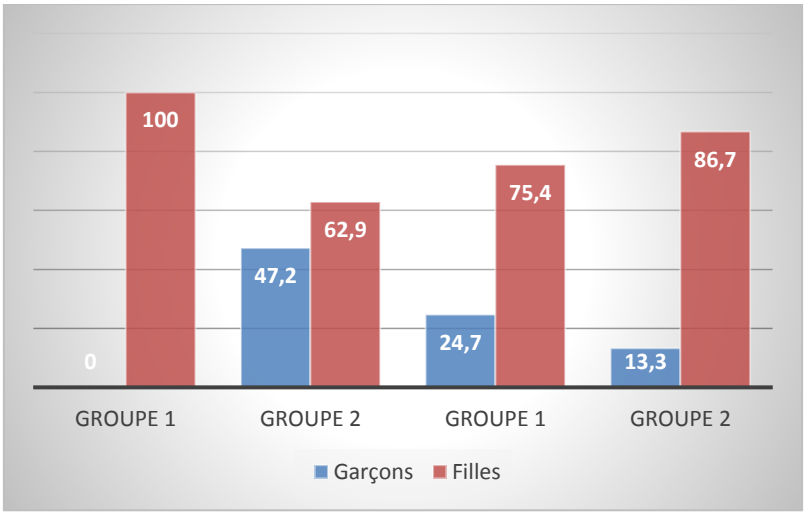


Figure 45 : La part prise à la parole des filles par rapport aux garçons

Les filles semblent avoir une volonté, une motivation et une aptitude pour la collaboration et pour achever la tâche plus grande que les garçons. Les résultats obtenus, qui opposent

filles et garçons, mettent en interactivité école et société et remettent en valeur une question soulevée plusieurs fois par les spécialistes dans les dix dernières années à savoir la dominance de l'élément féminin qui caractérise le marché du travail dans la société algérienne ainsi que leur supériorité scientifique à l'école. Ce constat, qui a marqué notre analyse, nous amène à faire le lien entre ces deux récentes réalités en mettant en opposition les deux questions suivantes : est-ce que la volonté, la motivation et l'aptitude pour la collaboration que dégagent les filles viennent de la société, de leur vie quotidienne qui influent ainsi sur leur apprentissage et confirment leur supériorité en classe sur les garçons ? Ou c'est le contraire, c'est la volonté, la motivation et l'aptitude pour la collaboration en classe qui leur donnent cette supériorité dans la société ? Une question que nous éclairerons davantage dans les prochaines sections.

2.1.2. « … et qui ose, fait »

Dans cette section, nous vérifions le temps pris pour la parole par chaque apprenant dans toutes les collaborations ainsi que la durée moyenne de sa production verbale. Comme nous l'avons fait dans le chapitre 1 avec les collaborations sociales, il est essentiel, dans un premier temps, de compter le nombre des mots produits par chaque apprenant suivant la procédure que nous avons décrite *(cf. 1.1.2)*. Pour le temps total des collaborations, nous n'avons pas pris en considération le temps de présentation de la tâche et de l'explication de la consigne par l'enseignant. Nous n'avons pas pris en considération également les pauses que font les apprenants pendant la réalisation de la collaboration qui peuvent être parfois longues, comme c'est le cas du groupe 2 de la classe IC1 où nous avons gardé seulement 8 minutes et 24 secondes de collaborations d'un total de 20 minutes 23 secondes. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus (tableau 32 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

		Participants	Nombre des TP	Nombre de mots produits	Durée de la PV	DMPV
Classe IC1	Groupe 1	A	80	465	5,3 min	4 sec
		B	63	321	3,6 min	3,5 sec
		C	60	268	3 min	3 sec
		D	44	182	2,1 min	2,8 sec
		EN	12	103	1,2 min	5,8 sec
		Total	260	1339	15,3 min	3,8 sec
	Groupe 2	A	25	129	2,6 min	6,3 sec
		B	24	139	2,8 min	7,1 sec
		C	15	72	1,5 min	5,8 sec
		D	14	73	1,5 min	6,4 sec
		EN	0	0	0	0
		Total	78	413	8,4 min	6,4 sec
Classe IC2	Groupe 1	A	51	260	6 min	7,1 sec
		B	41	163	3,9 min	5,5 sec
		C	21	71	1,6 min	4,7 sec
		D	6	27	0,6 min	6,3 sec
		EN	4	7	0,2 min	2,4 sec
		Total	126	538	12,5 min	5,2 sec
	Groupe 2	A	35	127	2,7 min	4,6 sec
		B	37	285	6 min	9,7 sec
		C	13	55	1,2 min	5,3 sec
		D	12	39	0,8 min	4,1 sec
		EN	3	13	0,3 min	5,5 sec
		Total	101	519	10,9 min	5,8 sec

Tableau 32 : Durée moyenne et totale de chaque apprenant dans chaque groupe

Les résultats, présentés dans le tableau ci-dessus, confirment la tendance interactionnelle des collaborations réalisées dans la société. Dans le premier chapitre de notre analyse *(cf. 1.1.2),* nous avons relevé que le temps de parole est partagé entre les participants et que la seule règle qui compte est celle de celui qui ose parler et faire avancer ainsi la collaboration. Le père dans l'opération de l'égorge et du dépècement du mouton et le chef d'entreprise dans l'opération de la rédaction du cahier des charges, sont ceux qui osent le plus, alors ils ont réalisé les plus grands chiffres, malgré des remarquables chiffres réalisés par les autres participants.

Dans les collaborations de classe, la situation ne diffère pas trop puisqu'elle forme un prolongement de que font les apprenants dans leur vie quotidienne. Nous assistons donc à des chiffres plus ou moins proches, avec une toute petite supériorité de quelques apprenants qui osent parler davantage et qui s'engagent le plus dans cette coaction. Prenons, par exemple, le groupe 2 de la classe IC1. Les apprenants réalisent des temps proches dans l'utilisation de la parole. L'apprenant B, qui utilise le plus de parole pendant 2 minutes et 49 secondes, est celui qui ose le plus la parole et celui qui s'engage le plus dans la réalisation de la tâche.

A part leurs plus grandes volonté, motivation et aptitude pour la collaboration, le père et le chef d'entreprise utilisent davantage de parole par leur position dans leurs groupes considérés comme les plus expérimentés et ceux qui ont le plus de connaissances sur la tâche à réaliser. Nous constatons la même chose chez le participant B et les autres participants des autres groupes, qui ont utilisé le plus de parole. Leur supériorité peut être due à une grande expérience collaborative ou à une compétence dans la réalisation de la tâche commune qui dépasse celles des autres.

Un constat que confirment les résultats dans la colonne de la durée moyenne de la production verbale de chaque apprenant. Des chiffres très proches avec une supériorité insignifiante des participants qui osent le plus. Celui qui ose parler pendant une longue durée est celui qui réalise la plus grande intervention. Les collaborations de classe, qui forment un prolongement des collaborations sociales, représentent des espaces de réinvestissement pour les apprenants, des espaces de réemploi des expériences et des connaissances apprises dans leur vie quotidienne.

Le partage des représentations opératoires qui se réalise au début de la collaboration semble avoir un effet sur la volonté, la motivation et l'aptitude collaborative des apprenants. Ils s'engagent dans la réalisation de la tâche commune avec des degrés de participation et d'implication orales qui diffèrent d'un apprenant à un autre. Les chiffres réalisés par les apprenants ne montrent pas les mêmes signes verbaux de volonté de partage mais ils présentent une répartition équitable de la parole entre eux suivant la règle de celui qui ose le plus ou plus précisément de celui qui a l'habitude d'oser plus dans des situations de la vie sociale. Les filles semblent celles qui osent parler le plus dans ces collaborations et pourquoi pas dans des collaborations sociales. Le tableau suivant présente les chiffres réalisés :

	Apprenants filles	Nombre de mots produits	Durée de la PV	Taux arrondis
Classe 1	Groupe 1	1236	14,1 min	100%
	Groupe 2	268	5,5 min	65%
Classe 2	Groupe 1	423	10,1 min	80,6%
	Groupe 2	451	9,5 min	97,2%

Tableau 33 : Part prise à la parole par les filles

Prenons par exemple les lignes 2 et 3 où figurent le groupe 2 de la classe IC1 et le groupe 1 de la classe IC2. Dans ces groupes, le nombre des filles égale le nombre des garçons, mais leurs réalisations verbales en termes de tours de parole ou de temps pris à la parole ne sont pas équivalentes. Elles ont utilisé consécutivement 65% et 80,6% du temps total de la parole. Ces résultats confirment les résultats obtenus relatifs au nombre des interventions orales. Les filles sont celles qui veulent le plus participer à la réalisation de l'action commune, elles sont les plus motivées pour la réalisation de la tâche. Elles sont les plus aptes pour s'engager dans une co-action avec les autres. Elles dégagent une facilité dans l'accession à la ZVP que nous ne remarquons pas chez les garçons. Un constat que nous avons relevé déjà dans le premier chapitre de notre analyse, lorsque la mère et les deux filles, avec leur nombre restreint face au nombre des hommes pendant la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton, utilisent la parole d'une façon remarquable.

Le rendement de l'élément féminin est aussi grand dans la société que dans l'école. Une chose est sûre, c'est que l'une est à l'origine de l'autre, soit ce sont les pratiques sociales des filles qui influent sur leurs pratiques de classe ou c'est le contraire. Nous disons la même chose pour l'élément masculin. C'est alors que nous posons la question suivante. : qu'est-ce qui fait que le rendement de l'élément féminin est aussi élevé dans la classe que dans la société et qu'est-ce qui fait que le rendement de l'élément masculin n'est pas aussi productif dans la classe que dans la société ?

Si nous prenons en considération les représentations sur la classe dans la nouvelle perspective actionnelle envisagée comme une micro-société où l'apprenant, acteur social, s'engage avec les autres dans une co-action en utilisant la langue pour réaliser des tâches communes susceptibles de développer son apprentissage, Il est essentiel aussi ***d'envisager la société,*** à travers une approche sociodidactique***, comme une macro-classe***, où l'acteur social, apprenant, doit choisir de l'information, l'acquérir et la communiquer à des fins sociales. Le schéma ci-dessous explique plus notre idée (figure 46 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

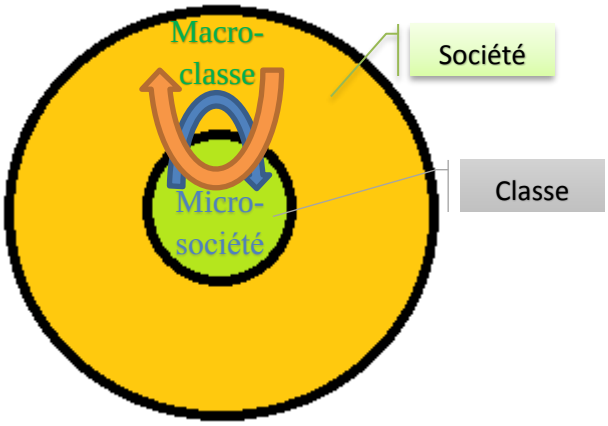


Figure 46 : L'influence société/classe

Les filles interviennent plus que les garçons, elles utilisent la parole pendant des longues durées aussi dans la société que dans l'école. La société, cette macro-classe, leur apprend à développer une compétence actionnelle pour faire face à la domination traditionnelle masculine. Une compétence qui donne lieu à une volonté, à une détermination et à une aptitude collaborative : cela se reflète dans la classe qui est une de leurs façons de s'affirmer.

2.1.3. Une parole collective pour celui qui a le plus de volonté

Après avoir vérifié la façon dont se distribue et s'utilise de la parole dans les collaborations réalisées en classe par les apprenants, il est temps de vérifier la façon de son orientation ainsi que sa nature. Il est essentiel de mettre en comparaison les résultats obtenus avec ceux relevés dans le premier chapitre et dans le deuxième chapitre qui présentent respectivement l'analyse des collaborations sociales et l'analyse des interactions-cours ordinaires de classe. Nous cherchons donc à donner plus de précisions aux interactions qui se passent entre les apprenants et nous cherchons en même temps à dégager leur degré de parenté et de différence avec les interactions sociales et les interactions didactiques.

C'est alors que nous relevons, dans un premier temps, les différentes orientations de la parole en dégageant le nombre des TP orientés vers chaque apprenant ainsi que le type des TP dominants pour chaque orientation. Dans un deuxième temps, nous classons dans un ordre descendant les orientations de l'apprenant vers qui les autres apprenants se sont orientés le plus par rapport à celui qui a eu moins d'orientation. Nous comptons donc le nombre des TP réalisés vers chacun et nous relevons également le type des TP dominants pour chaque cas. Le tableau ci-dessous résume les étapes suivies :

		Orientation de la parole	Nombre des TP	Nature des TP dominants	Classement descendant des orientations	Nombre des TP	Nature des TP dominants
Classe IC1	Groupe 1	A vers B	40	Spontanée	Vers Gr	119	Spontanée
		A vers C	5	Spontanée			
		A vers D	3	Spontanée			
		A vers Gr	26	Spontanée			
		A vers EN	5	Spontanée	Vers B	78	Spontanée
		B vers A	13	Spontanée			
		B vers C	7	Spontanée			
		B vers D	2	Spontanée			
		B vers Gr	37	Spontanée	Vers A	26	Spontanée
		B vers EN	3	Spontanée			
		C vers A	7	Spontanée			
		C vers B	22	Spontanée			
		C vers D	1	Spontanée	Vers C	15	Spontanée
		C vers Gr	27	Spontanée			
		C vers EN	3	Spontanée			
		D vers A	6	Spontanée			
		D vers B	14	Spontanée	Vers EN	11	Spontanée
		D vers C	2	Spontanée			
		D vers Gr	23	Spontanée			
		D vers EN	0	/			
		EN vers A	0	/			
		EN vers B	2	Solli. / Spont.	Vers D	6	Spontanée
		EN vers C	1	Spontanée			
		EN vers D	0	/			
		EN vers Gr	6	Spontanée			
	Groupe 2	A vers B	9	Spontanée	Vers Gr	46	Spontanée
		A vers C	5	Spontanée			
		A vers D	1	Sollicitée			
		A vers Gr	9	Spontanée			
		A vers EN	0	/	Vers B	13	Spontanée
		B vers A	5	Sollicitée			
		B vers C	2	Solli. / Spont			
		B vers D	1	Spontanée			
		B vers Gr	17	Spontanée	Vers C	9	Spontanée
		B vers EN	0	/			
		C vers A	3	Spontanée			
		C vers B	2	Solli. / Spont			
		C vers D	0	/	Vers A	8	Spontanée
		C vers Gr	10	Spontanée			
		C vers EN	0	/			
		D vers A	0	/			
		D vers B	2	Spontanée	Vers D	2	Solli./spont.
		D vers C	2	Spontanée			
		D vers Gr	10	Spontanée			
		D vers EN	0	/			
		EN vers A	0	/	Vers EN	0	/
		EN vers B	0	/			
		EN vers C	0	/			
		EN vers D	0	/			
		EN vers Gr	0	/			

Tableau 34 : Orientation de la parole et sa nature dans chaque groupe de la classe IC1

		Orientation de la parole	Nombre des TP	Type des TP dominants	Classement descendant des orientations	Nombre des TP	Type des TP dominants
Classe IC2	Groupe 1	A vers B	20	Spontanée	Vers Gr	59	Spontanée
		A vers C	3	Spontanée			
		A vers D	2	Spontanée			
		A vers Gr	20	Spontanée			
		A vers EN	5	Spontanée	Vers B	23	Spontanée
		B vers A	14	Spontanée			
		B vers C	1	Spontanée			
		B vers D	0	Spontanée			
		B vers Gr	25	Spontanée	Vers A	24	Spontanée
		B vers EN	1	Spontanée			
		C vers A	6	Spontanée			
		C vers B	2	Spontanée			
		C vers D	2	Spontanée	Vers EN	6	Spontanée
		C vers Gr	10	Spontanée			
		C vers EN	0	/			
		D vers A	1	Spontanée			
		D vers B	1	Spontanée	Vers C	5	Spontanée
		D vers C	1	Spontanée			
		D vers Gr	3	Spontanée			
		D vers EN	0	/			
		EN vers A	3	Sollicitée			
		EN vers B	0	/	Vers D	4	Spontanée
		EN vers C	0	/			
		EN vers D	0	/			
		EN vers Gr	1	Spontanée			
	Groupe 2	A vers B	16	Spontanée	Vers Gr	50	Spontanée
		A vers C	4	Spontanée			
		A vers D	0	/			
		A vers Gr	14	Spontanée			
		A vers EN	1	Sollicitée	Vers B	20	Spontanée
		B vers A	9	Spontanée			
		B vers C	3	Sollicitée			
		B vers D	1	Spontanée			
		B vers Gr	19	Spontanée	Vers A	13	Spontanée
		B vers EN	4	Solli. / Spont.			
		C vers A	4	Sollicitée			
		C vers B	1	Spontanée			
		C vers D	1	Spontanée	Vers C	7	Spontanée
		C vers Gr	7	Spontanée			
		C vers EN	0	/			
		D vers A	0	/			
		D vers B	2	Solli. / Spont.	Vers EN	6	Solli./Spont.
		D vers C	0	/			
		D vers Gr	8	Spontanée			
		D vers EN	1	Spontanée			
		EN vers A	0	/	Vers D	2	Spontanée
		EN vers B	1	Sollicitée			
		EN vers C	0	/			
		EN vers D	0	/			
		EN vers Gr	2	Spontanée			

Tableau 35 : Orientation de la parole et sa nature dans chaque groupe de la classe IC2

La première remarque que nous faisons est la ***situation d'interaction spécifique*** qui s'est produite pendant les 4 collaborations. Tout le monde s'adresse à tout le monde. Tous les apprenants ont réalisé des interventions orales et c'est à tous les apprenants qu'on a adressé la parole. Conformément à ce qui s'est passé dans les collaborations sociales, dans les collaborations de classe, nous assistons à une circulation spécifique de la parole ; chaque apprenant contribue à l'avancement de la tâche commune en prenant la parole et en adressant la parole à un autre apprenant. Cette interaction entre apprenants est plus proche des interactions qu'ils ont l'habitude de faire dans leur société où chacun peut à tout moment prendre la parole et a une liberté de s'orienter par la parole vers qui que ce soit.

Nous traçons dans la représentation ci-dessous toutes les orientations possibles de la parole relevées dans les quatre groupes :

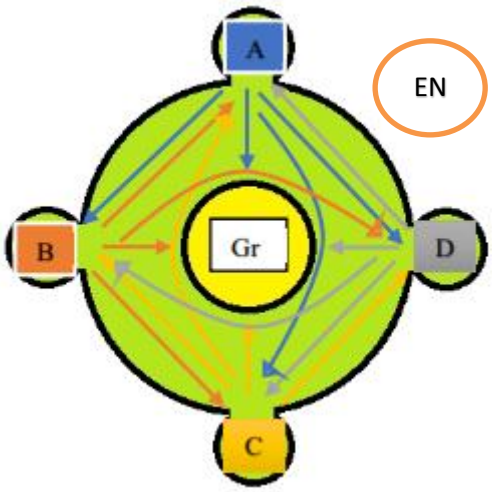


Figure 47 : Différentes orientations de la parole relevées dans les quatre groupes

Cette situation d'interaction spécifique, qui marque les collaborations sociales et les collaborations de classe, vient montrer et confirmer la ***construction de la zone d'échange*** qui se forme directement après la construction des conceptions identiques chez les apprenants et que nous avons expliquées précédemment. Elle vient surtout témoigner de l'écart qui se trouve entre les comportements langagiers des apprenants dans leur société, dans leur vie de tous les jours et entre leurs comportements en classe pendant les interactions-cours ordinaires où l'enseignant est au centre des échanges comme le montre la représentation suivante :

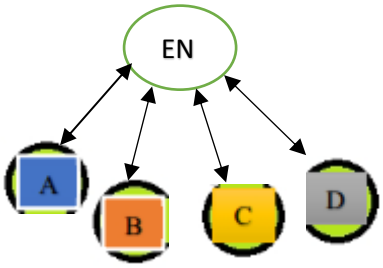


Figure 48 : Orientations de la parole relevées dans les interactions-cours ordinaires

La communication centralisée et bilatérale, qui marque les interactions didactiques, ne reflète pas les interactions habituelles des apprenants, ni ce qu'ils maitrisent le plus après des années d'expériences dans leur macro-classe. La question qui se pose, ici : est pourquoi priver les apprenants des connaissances qui leur sont propres et des outils qu'ils maitrisent au mieux, avant d'entrer en classe ? Pourquoi présenter la classe comme « un milieu de nulle part », alors qu'elle est en complémentarité et en perpétuel échange avec la société ? Pourquoi priver l'enseignant de ce que la société lui a appris faire alors qu'il est père, frère, fils, ami, etc. ?

En revérifiant les deux représentations précédentes, nous trouvons que l'enseignant est aussi présent dans la première que dans la deuxième. Cependant, dans les interactions collaboratives, il n'est pas au centre de la communication, il fait partie du groupe pendant quelques moments et contribue ainsi, comme chaque participant, au maintien de la zone d'échange et à la réalisation de la tâche commune. Les chiffres présentés dans les deux tableaux ci-dessus montrent que l'enseignant est le participant vers qui les apprenants s'orientent le moins. Dans le groupe 1 de la classe IC1 par exemple, il se trouve à l'avant-dernier rang avec 11 TP orientés vers lui. Nous remarquons presque la même chose pour les autres groupes.

Nous disons que, dans cette situation spécifique, les apprenants prennent les commandes, contrairement à la situation didactique habituelle où ils sont manipulés par l'enseignant. Les chiffres montrent que tous les apprenants participent au maintien de la zone d'échange ou plus précisément à la *ZVP*, puisque comme le montrent les tableaux, ils étaient volontaires dans leurs prises de parole et dans leurs engagements à travers une spontanéité présentée en chiffres. Cette dernière met en valeur l'authenticité des collaborations réalisées en classe ainsi que leur degré de parenté avec les collaborations sociales.

L'une des remarques qui attire notre attention est l'orientation des apprenants vers le groupe par la parole. Elle se trouve dans le premier rang du classement descendant des orientations dans chaque groupe. Nous relevons 119 TP et 46 TP dans le groupe 1 et dans le groupe 2 de la classe IC1 puis nous relevons 59 TP et 50 TP dans le groupe 1 et dans le groupe 2 de la classe IC2. Cette orientation montre la tendance collective des apprenants et aussi le maintien d'un éthos collectif qui s'est formé à travers les conceptions identiques de départ. Voici un exemple :

69. D : *ngoulou la pollution est dangereux*
(nous disons la pollution est dangereuse).

TCSco/C1/G2

L'emploi du pronom personnel « nous » confirme la construction de cet éthos collectif qui marque les comportements langagiers des apprenants. Rappelons que, dans l'analyse des collaborations sociales, nous avons trouvé que les échanges repérés sont *d'une nature collective* qui reflète la nature collective des échanges collectifs produits dans la société algérienne, ainsi que l'identité collective de cette dernière et la tendance commune du peuple algérien. Nous avons relevé également une ***dominance de la parole spontanée*** qui montre que la collaboration dans la société algérienne n'est pas demandée ou cherchée, mais plutôt qu'elle figurait et figure dans les habitudes et la vie quotidienne du peuple algérien donnant lieu à ***un éthos collectif algérien*** prenant en considération des valeurs sociétales et culturelles partagées.

La spontanéité, que nous remarquons envers le groupe, figure dans les interventions des apprenants dans les 4 collaborations de classe. Elle vient confirmer le prolongement de l'éthos collectif social. Nous affirmons que les apprenants sont avant tout des citoyens algériens, des acteurs sociaux dans leur société avant qu'ils le soient en classe. Ils forment une partie indissociable de l'éthos collectif marquant les interactions collaboratives dominantes dans la société algérienne. Un éthos qu'ils emmènent avec eux en classe et qui se manifeste par un déjà-là, par une volonté de collaboration et de partage.

Par ailleurs, nous constatons une orientation des tours de parole vers les apprenants plus ou moins équilibrée. La supériorité remarquée chez l'un ou chez l'autre est relative à deux données :

- il s'agit d'un apprenant-rédacteur vers qui les autres apprenants s'orientent par un ordre d'écriture, par leurs idées ou par leurs dictées après qu'ils se mettent d'accord sur une

phrase à rédiger. C'est le cas, par exemple, de l'apprenant B du groupe 1 de la classe IC1 vers qui s'orientent les participants A et D avec un ordre d'écriture très clair :

56. A : *écris Nour (4sec) écris en le cahier,*

68. D : *écris les exemples.*

TCSco/C1/G1

- l'apprenant se présente comme l'élément le plus compétent du groupe, sur qui comptent les autres participants pour faire avancer et réaliser la tâche commune. Alors, il est normal qu'il soit celui qui reçoit le plus de parole. Voici un exemple, tiré du groupe 1 de la classe IC2, dans lequel l'apprenant C demande une information de l'apprenant A qui, selon lui, a le plus de connaissances sur la tâche et sur la façon de la faire réussir :

70. C : *ta3 talawouth a safa ndanouhom / ~~~*
(Safa est-ce que nous parlons de la pollution).

TCSco/C2/G1

Ce qu'il faut retenir dans tout ce qui est dit, c'est que chaque apprenant s'adresse spontanément par la parole vers chaque apprenant participant à la tâche commune. Une spontanéité et une volonté de parole relevées qui se manifestent de différentes façons telles que nous l'avons repéré dans les collaborations sociales. Elles alternent entre changement de tour, interruption, chevauchement et aide. Le tableau ci-dessous présente la répartition de la parole et la part de chaque type d'intervention spontanée :

	Groupes	Simple changement de tour	Interruption	Chevauchement	Aide
Classe IC1	Groupe 11	168	54	17	3
	Groupe 2	58	8	2	1
Classe IC2	Groupe 1	87	15	3	2
	Groupe 2	55	14	10	3

Tableau 36 : Répartition des interventions spontanées dans chaque groupe

La répartition des interventions spontanées montre une tendance des apprenants dans les échanges collaboratifs vers le simple changement des tours comme le montre la première colonne du tableau. Les apprenants ont l'habitude dans leur vie sociale de s'engager volontairement dans la réalisation de la tâche commune. Ils savent, par expérience sociale, qu'ils doivent contribuer à l'avancement de l'opération, qu'ils doivent s'engager volontairement pour que cette coaction aboutisse à sa fin. Voici une suite d'interventions

tirée du groupe 1 classe IC1, à travers lequel nous remarquons des simples changements des tours d'un apprenant à un autre :

183. B : *part*
184. D : *la pollu ~ tion euh*
185. A : *par exemple*
186. D : *d'autre part.*

TCSco/C1/G1

Nous constatons également que la spontanéité de la parole se manifeste aussi par des interruptions, comme le montrent les chiffres réalisés par les apprenants. Chaque apprenant se trouve motivé pour accomplir la tâche à un point intervient spontanément pendant qu'un autre apprenant parle. Il ne cherche pas par son action à voler le tour de l'autre mais il voit qu'il est nécessaire d'intervenir à ce moment-là et contribuer ainsi à améliorer une information dite ou qu'il veut suggérer. Voici un exemple tiré du groupe 1 de classe IC2 :

64. B : *la diminution de an- des animaux*
65. A : c'est la cause de::
66. B : de maladie de l'homme /.

TCSco/C2/G1

La spontanéité de parole relevée, qu'elle soit manifestée par un simple changement de tour ou une interruption, montre que les apprenants savent avant même d'arriver en classe comment et de quelle façon ils peuvent et doivent réaliser et faire réussir une collaboration. Ils savent qu'ils doivent assumer leur responsabilité et prendre part aux échanges verbaux par n'importe quel moyen. C'est ce qui montre aussi le nombre des chevauchements repérés dans chaque groupe. La prise de parole collective est présente dans les initiatives des apprenants, elle reflète leur aptitude collaborative et leur attention pour la tâche commune et pour son achèvement. Voici un exemple :

111. A : *de plusieurs oiseaux*
112. B : *oiseaux.*

TCSco/C2/G1

Les chevauchements, qui prennent part dans la parole spontanée des apprenants, montrent un ajustement dans les idées des apprenants formant ainsi un développement dans leurs points de ressemblances suscités au début par les conceptions identiques. Il apparait qu'une ***« adaptation » thématique*** s'est formée entre les différents apprenants. Cette notion, qui semble être la clé de l'avancement de toute tâche collaborative, formera le point à améliorer dans les prochaines sections.

Les interventions d'aide viennent s'ajouter aux initiatives verbales des apprenants. Chaque apprenant se trouve responsable des interventions des autres. Il ne doit non pas

seulement assurer la bonne formulation de ses tours de parole, mais il doit également assurer la bonne formulation des tours de parole des autres apprenants en les aidant à surmonter les difficultés et contribuer ainsi à l'accomplissement de l'objectif commun qui est de faire réussir la collaboration. Voici un exemple tiré du même groupe précédent :

66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. B : *dangereuses.*

TCSco/C2/G1

L'apprenant B a prononcé presque toute la phrase en français sauf le mot « dangereuses » pour lequel il trouve une difficulté à prononcer en français, alors l'apprenant B l'aide en lui soufflant le mot et contribue ainsi à l'avancement de la tâche.

Nous disons donc que la parole dans les collaborations de classe est orientée vers tous les apprenants et n'exclut personne comme nous l'avons remarqué dans les collaborations sociales. Les apprenants viennent en classe avec des connaissances acquises dans leur société sur comment et quoi faire pendant cette interaction spécifique. Ils savent par habitude et par expérience qu'ils doivent s'engager spontanément et qu'ils doivent adresser leur parole à tout élément pour pouvoir réaliser la tâche commune. Une dernière question, dans cette section des orientations de la parole, reste à poser : quelle est la part prise aux orientations des filles dans ces collaborations de classe et est-ce qu'elle donne lieu à une supériorité féminine et confirme ainsi leur supériorité dans les interventions verbales ?

Nous prenons en considération dans cette comparaison que les groupes se composent d'un nombre égal des filles et des garçons. Nous résumons les résultats obtenus dans le diagramme suivant :

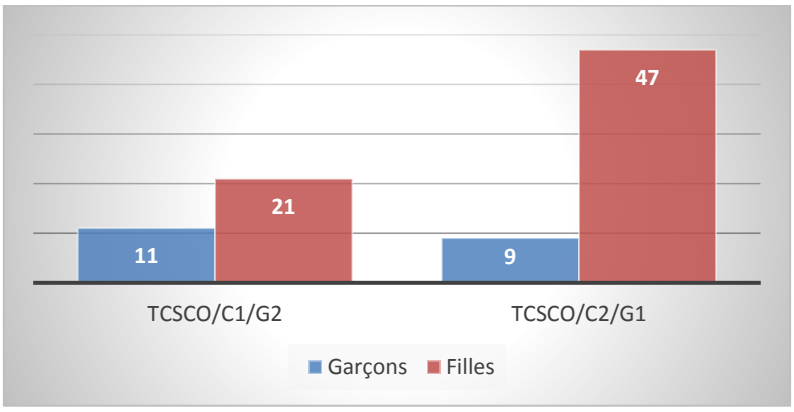


Figure 49 : Répartitions des orientations de la parole entre garçons et filles

Dans un premier constat, nous remarquons une prédominance de la parole adressée aux filles. C'est vers elles que s'orientent le plus les membres du groupe par leur parole. Si nous nous référons aux données déjà présentées sur la supériorité de l'un des participants ou de l'autre, nous disons que cette supériorité peut être due au rôle de rédacteur[33] qu'adoptent les filles dans les 4 groupes, contrairement aux garçons. Elles se présentent comme celles qui assument le plus la responsabilité du groupe et de la réalisation de la tâche. C'est ce que nous remarquons aussi à travers l'emploi abondant du pronom personnel du féminin en arabe dialectal « ectb**i**, dir**i**, etc ». Voici des exemples tirés du groupe 1 de la classe IC2 :

76. D : *ektbi KTIBA mafhouma*
(écris clairement),

78. C : *hiya ektbi sa3 galtlk ektbi sa3*
(écris pour le moment elle t'a dit écrit),

89. D : *hizi sot*
(lève ta voix).

TCSco/C2/G1

Les filles se présentent aussi comme les plus compétentes. Dans plusieurs des interventions relevées, nous remarquons le besoin des garçons des contributions des filles. Ils s'adressent à elles directement en leur demandant de l'information ou ils les interpellent par leurs noms. Les interventions suivantes viennent confirmer notre constat :

68. C : *fahm**i** hali bi aarbia (06sec)*
(fais-la moi comprendre en arabe).

TCSco/C2/G2

138. C : ***Oumaima Oumaima*** *par exemple.*

TCSco/C1/G1

Les filles ne réalisent pas seulement un nombre d'interventions plus grand que les garçons, elles les dépassent aussi dans l'implication dans la réalisation de la tâche commune avec une grande orientation par la parole vers elles. Elles ne sont pas seulement les plus motivées, elles sont les plus responsabilisées pour amener à bien la collaboration. Elles s'imposent comme les membres du groupe qui ont le plus de volonté par leurs connaissances, par leurs habitudes et par leurs expériences.

[33] Rappelons qu'il s'agit de produire un texte écrit.

2.1.4. Une adaptation linguistique pour assurer la volonté de partage

Dans notre analyse des collaborations sociales, nous avons constaté que les participants ont utilisé à des degrés divers l'arabe dialectal, le français, le français arabisé et l'anglais. Nous avons constaté aussi que ces langues forment des contributions linguistiques afin de faire avancer les tâches collaboratives et les mener à bien. Dans cette section, nous vérifions la part de chaque langue dans la production verbale de chaque apprenant et dans chaque groupe. Nous vérifions s'il y a une alternance ou un mélange des codes, comme nous l'avons remarqué dans les collaborations sociales puis nous expliquons la nature des contributions que cette alternance ou mélange des codes peut ajouter à la réalisation de la tâche commune. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus :

		Participants	Français	Arabe dialectal	Français arabisé	Anglais
Classe IC1	Groupe 1	A	452	13	1	0
		B	302	19	3	0
		C	258	10	0	0
		D	176	6	1	0
		EN	**99**	**4**	**0**	**0**
		Total	1287	52	5	0
	Groupe 2	A	53	76	2	0
		B	83	56	0	0
		C	33	39	0	0
		D	41	32	0	0
		EN	0	0	0	0
		Total	210	203	2	0
Classe IC2	Groupe 1	A	144	116	1	0
		B	85	78	2	0
		C	28	43	1	0
		D	3	24	0	0
		EN	**5**	**2**	**0**	**0**
		Total	265	263	4	0
	Groupe 2	A	82	45	0	0
		B	229	56	0	0
		C	11	42	1	2
		D	19	10	1	0
		EN	**13**	**0**	**0**	**0**
		Total	354	153	2	2

Tableau 37 : Nombre des mots produits dans chaque langue par participant et dans chaque groupe

Le premier constat que nous faisons est l'alternance des codes dans les collaborations des apprenants. Tout comme les collaborations qu'ils réalisent dans leur société, les apprenants ***utilisent différentes langues*** afin de réaliser la tâche. Ils utilisent à des degrés divers le français, l'arabe dialectal, le français arabisé et l'anglais. Si, dans les collaborations sociales, nous remarquons une dominance de l'arabe dialectal présenté

comme leur langue maternelle et la langue de la réalisation de la collaboration, dans les collaborations de classe, nous remarquons une dominance du français qui se présente comme la langue cible et la langue du produit final. Les apprenants doivent donc collaborer en employant le français et se mettre d'accord sur les phrases à rédiger en français. Nous disons donc que la prédominance du français est justifiée. La question qui se pose n'est pas : Pourquoi telle langue domine telle langue, mais : Pourquoi la présence d'une alternance des codes français, arabe dialectal et anglais ? Pourquoi aussi la présence de ce mélange des codes présenté dans ce qu'on peut appeler le français arabisé ?

D'après les résultats présentés dans le tableau, les apprenants se décomposent en apprenants bilingues (français, arabe dialectal), trilingues (français, arabe dialectal, anglais). Les bilingues et les trilingues n'ont pas forcément des connaissances équivalentes dans chaque système. Pendant la collaboration, les apprenants ne sont peut-être pas conscients qu'ils emploient plusieurs codes et ils se sentent peut-être qu'ils ont utilisé ou qu'ils utilisent un seul code. Le seul but qu'ils ont dans leurs têtes, est d'assurer l'intercompréhension entre les membres du groupe, de transmettre et de communiquer leurs informations entre eux et contribuer ainsi à l'avancement et à la réalisation de la tâche. Pour plus de précision, ils cherchent à assurer une volonté de partage, à la maintenir et la faire réussir. L'apprenant qui a à sa disposition deux codes ou plus, par une volonté de partager ses informations, désire s'adapter aux autres apprenants.

L'adaptation de la parole ou « accommodation theory » (Giles, Taylor, Bourhis, 1973), (Giles et Coupland, 1991), est omniprésente dans toutes les interactions. Nous pensons qu'elle a pour rôle, plus que l'amélioration de la communication entre les apprenants, plutôt un ajustement des comportements communicationnels pour assurer, faciliter et maintenir le partage de leurs informations. L'alternance des codes et le mélange des codes paraissent comme ***deux sortes d'adaptation*** parmi d'autres qu'utilise consciemment ou inconsciemment l'apprenant bilingue ou trilingue. L'adaptation dans la collaboration et dans toute coaction parait différente de l'adaptation dans les autres types d'interaction. Dans ces derniers, l'adaptation part des différences qui caractérisent les participants et vise à les assumer, tandis que dans la coaction, elle se base sur les conceptions identiques qui se construisent au début de la collaboration, dépasse les différences, et cherche à maintenir les ressemblances et à les développer. La représentation suivante explique en quelque sorte les deux tendances de l'adaptation :

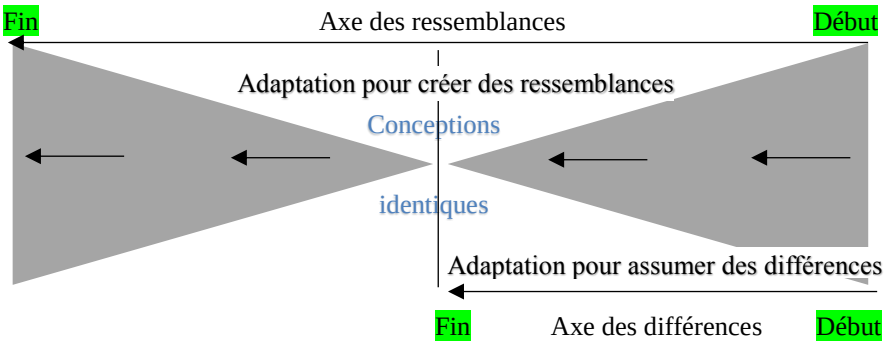


Figure 50 : Les deux tendances de l'adaptation

Les conceptions identiques, qui se présentent comme les piliers de la construction des ressemblances entre les apprenants, permettent une adaptation qui ne vise pas seulement à faciliter l'intercompréhension et la communication entre eux, mais aussi à maintenir et développer ces ressemblances. La réalisation et la réussite de la tâche commune s'appuient essentiellement sur ces ressemblances dans la mesure où à chaque fois que cette zone grandit, la zone de volonté des apprenants de partager leurs informations, leurs stratégies et pourquoi pas leurs citoyennetés, grandit également. Prenons, par exemple, la séquence ci-dessous :

48. B : *l'introduction naHkou fiha ala la thèse*
(dans l'introduction, nous parlons de la thèse)
49. D : *wana introduction~~ trois arguments bark*
(quelle introduction, que trois arguments)
50. B : *l'introduction puis les arguments*
51. A : *d'abord ensuite enfin sahla/*
(d'abord ensuite enfin c'es facile)
52. D : *la pollution de l'environnement*
53. C : *wach maanaha youadi//*
(que veut dire contribue ?)
54. B : *la pollution de l'environnement il faut*
55. A : *aha il faut tajanab yakhi tajib*
(non « tajib » c'est il faut et non pas contribue)
56. C : *aatini khatar*
(donne-moi un danger)
57. B : *khatar maanaha danger*
(« khatar » veut dire danger).

TCSco/C1/G2

Ces échanges, qui se passent entre les 4 membres du groupe, montrent une alternance des codes entre le français et l'arabe dialectal. Ces apprenants savent d'une façon ou d'une autre qu'ils doivent maintenir leurs conceptions identiques et développer ainsi leurs ressemblances nécessaires à la réalisation de la coaction. Chaque apprenant essaye de s'adapter à l'autre, généralement d'une façon inconsciente, en utilisant chacun le français ou l'arabe selon sa motivation et son expérience. Dans le TP 48, l'apprenant B emploi le

français pour les mots « introduction » et « thèse » et emploi l'arabe dialectal pour le reste pour expliquer ce qu'ils doivent faire. Le français est la langue cible et la langue du produit final. Les apprenants se trouvent obligés d'échanger leur parole en français. L'emploi de l'arabe dialectal semble être une tentative de l'apprenant B de s'adapter à l'apprenant A qui n'a pas assez de connaissances en français.

Cette adaptation est appelée par Trudgill (1962) « accommodation convergente », c'est-à-dire que c'est une tentative de la part de l'apprenant B de réduire les différences entre lui et l'apprenant B pour assurer une meilleure intercompréhension et ainsi une meilleure communication. Il faut prendre en considération que l'emploi de l'arabe dialectal par l'apprenant peut être expliqué comme un signe de faiblesse de sa part. Il essaye peut-être de s'adapter à lui-même avant de s'adapter aux autres. La question que nous voulons soulever, ici, c'est que rien ne montre que ce que réalise l'apprenant B est une tentative de réduire les différences. Comme on dit, une personne X n'aura rien de plus qu'un remerciement d'une personne Y qu'elle a retirée du puits. Nous remarquons la même chose pour la situation didactique en classe où l'enseignant voit toujours les apprenants d'en haut. Il pense que son rôle est de leur transmettre des connaissances et minimiser ainsi à travers le temps ces différences qui les écartent. Cependant, dans la société, les choses sont différentes de ce qu'on pense. La majorité des interactions s'achève par un produit final concret ou abstrait. Les participants se voient obligés de dépasser leurs différences, mais aussi de créer une base à leurs interactions pour qu'ils puissent sortir avec un produit, une chose qui ne permet pas d'« affirmer des différences » mais qui permet « créer des ressemblances ». Dans la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton, par exemple, les membres de la famille, s'ils se contentent d'assumer leur différence (convaincre l'autre qui n'aime pas qu'on égorge le mouton, changer l'avis de l'autre qui veut le faire autrement, un autre qui n'aime pas être présent avec cette personne ou l'autres, etc.), cela peut contribuer à l'échec de l'opération et même si elle s'achève correctement, elle peut ne pas l'être de la meilleure façon. Nous disons, alors, que pour ce faire, les membres de la famille partent par la construction d'un minimum de ressemblances (fêter l'Aïd de l'Adha, s'entraider pour faire réussir la tâche, négocier en même temps les étapes, etc.) et les développer à chaque fois qu'ils progressent dans l'opération.

Nous ajoutons que pour le cas déjà évoqué, l'apprenant B emploi l'arabe dialectal parce qu'il sait que l'apprenant A a également ce code dans son répertoire verbal, en plus du français, il cherche à créer une piste partagée entre lui et l'autre apprenant pour former une base et un appui dans leur collaboration afin de réaliser la tâche commune. Les deux dessins ci-dessous expliquent ce que permet l'adaptation dans chaque tendance :

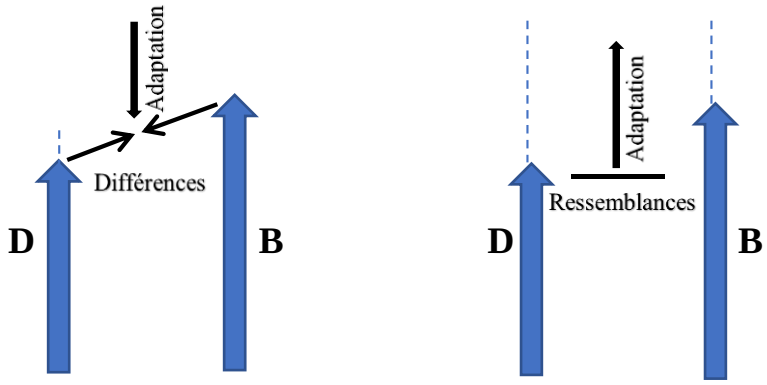


Figure 51 : L'adaptation entre « assumer des différences » et « créer des ressemblances »

Dans sa tendance à « créer des ressemblances », le participant B s'adapte linguistiquement à l'apprenant D, non pas pour réduire les différences entre eux, mais pour former une base de ressemblances et stimuler ainsi les contributions de l'apprenant D comme le montre l'intervention de ce dernier, dans laquelle il a employé également l'alternance codique du français et de l'arabe dialectal. Si l'apprenant B emploie l'alternance codique pour stimuler la réponse et la contribution du participant D, ce dernier l'emploi pour répondre aux attentes du participant B et contribuer ainsi à la progression de la tâche. Les deux partent d'une base commune et essayent d'aller vers l'avant en accomplissant la collaboration comme le montre l'utilisation des nouveaux mots en français par l'apprenant D « trois arguments ».

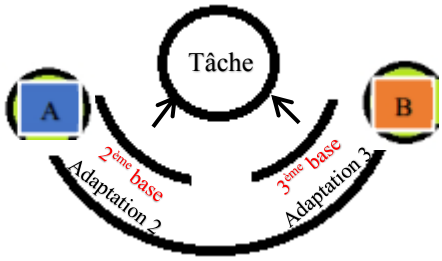
En plus de l'alternance codique, une autre stratégie d'adaptation linguistique apparait dans les interventions des apprenants, c'est le « mélange codique » présenté par ce que nous appelons le « français arabisé ». Nous avons relevé dans les collaborations sociales qu'une partie importante des participants utilisent le français arabisé bien qu'ils ne soient pas obligés de parler en français et que le produit final ne l'exige pas. Nous avons relevé également que tel participant utilise tel mot en français arabisé parce qu'il lui parait plus adéquat pour une meilleure intercompréhension et une meilleure communication avec les autres participants vers le but d'atteindre. Les collaborations de classe forment un lieu

pour les apprenants de mobiliser leurs acquis sociaux, d'actualiser leurs connaissances et leurs expériences. Dans les collaborations sociales, l'emploi du français arabisé est motivé par une habitude sociale présentée par une adaptation du locuteur à son interlocuteur afin de faire réussir la coaction. Son emploi dans les collaborations de classe forme une suite de cette habitude et surtout une tentative de forcer l'autre, de le motiver pour l'amener à produire verbalement et à contribuer à la réalisation de la tâche. Voici un exemple :

94. A : *nougaadou ndirou fi c'est la cause /* ***changeha*** *eh*
(nous répétons à chaque fois c'est la cause, change-la)
95. B : nchangeouha */ la cause wechiya maanetha al nathaij wela sababe /*
(je la change, que veut-dire la cause, conséquences ou cause).

TCSco/C2/G1

Le mélange des codes, que présente le mot « changeha », est une stratégie linguistique apprise dans la société comme le prouve le mélange des codes relevé dans les collaborations sociales. La participante A a employé ce mot pour créer une sorte de terrain de ressemblances qui formera par la suite une base pour une familiarisation avec la participante B, pour que cette dernière s'engage plus dans la réalisation de la tâche commune. C'est ce qui confirme l'adoption du même mot par la participante B qui dit « nchangeouha ». Nous disons donc que l'emploi du français arabisé présente l'une des bases des ressemblances entre les deux apprenants, à travers laquelle se forme une adaptation qui permet d'exploiter ces mêmes ressemblances et de les orienter vers la réalisation de la tâche commune, en stimulant ainsi l'engagement volontaire de chaque apprenant :



Base principale des ressemblances
Adaptations 1

Figure 52 : La construction des adaptations dans la collaboration

D'après cette représentation, les conceptions identiques, présentées par l'objectif et le principe partagés ainsi que les modes d'action commune, forment la base principale des ressemblances, ou autrement dit, la première adaptation qui a permis la connectivité entre

les apprenants ainsi que leur acceptation de s'engager collectivement. A l'intérieur de cette zone, il se réalise plusieurs autres adaptations qui donnent à d'autres ressemblances qui se manifestent par plus d'engagement individuels et collectifs vers la réalisation de la tâche commune.

2.2. Une adaptation thématique pour maintenir la volonté de partage

Si nous reprenons la dernière représentation de la construction des adaptations avec plus de détail, nous trouvons qu'après l'adaptation principale (celle qui permet la connectivité entre les apprenants et les oriente vers un engagement collectif), il se passe d'autres adaptations qui ne sont pas tous d'une nature linguistique. Il se peut qu'il se passe des adaptations relatives à l'organisation thématique : nous les appelons « adaptations thématiques ». Nous nous basons, ici, sur la citation de Thérèse Jeanneret (1995 : 155) qui préfère la notion d'« ajustement » plutôt que d'adaptation :

> *« Ceci fait que la procédure de construction de la conversation par paires adjacentes est provisoirement suspendue et que l'ajustement des locuteurs les uns aux autres se matérialise d'une manière différente, par la fabrication conjointe d'éléments. Dans ces séquences, chaque prise de parole représente un tour de parole mais il y a entre ces tours de parole un type de solidarité tout à fait distinct de la paire adjacente. Cette solidarité a un ancrage syntaxique très solide, mais elle trouve des appuis également dans le lexique et dans le sens. »*

Si nous appliquons cette citation de Thérèse Jeanneret aux collaborations de classe et aussi aux collaborations sociales, nous trouvons que pendant ces échanges collaboratifs, il se passe plusieurs adaptations ou ajustements entre les participants qui se manifesteront sur le plan conversationnel par une fabrication conjointe d'éléments, par une « co-énonciation » définit comme *« la co-construction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel »* (Jeanneret, 1991 : 259). Nous avons donc un participant qui prend la parole et un autre participant qui prend par la suite la parole non pas pour dire autre chose, mais pour compléter le tour du premier participant. Thérèse Jeanneret parle d'une solidarité qui caractérise ce type d'échanges et qu'on ne trouve pas dans les échanges de paire adjacente de type initiation-réaction. Cette dépendance ou solidarité comme l'évoque l'auteure, marque les structures syntaxiques des échanges, leurs structures lexicales ainsi que la progression thématique du discours.

2.2.1. Une adaptation thématique matérialisée par une formulation conjointe

Contrairement à ce que nous avons fait pendant l'analyse des collaborations sociales dans lesquelles, nous avons repéré la progression thématique en prenant en compte

l'intervention initiative dans chaque échange puis les interventions réactives à cette même intervention. Chaque sous-thème correspond donc à la fin des réactions des participants suite à l'initiation de l'un d'eux. Notre recours à cette procédure de la progression thématique dans le premier chapitre de notre analyse nous est apparu le plus convenable à ce moment-là pour dégager la partition invisible de ce type d'interaction. Dans les collaborations de classe, nous suivons les adaptations thématiques manifestées par des formulations conjointes ; chaque sous-thème correspond à l'ensemble des tours de parole qui complètent la première prise de parole. Ici, nous parlons de prise de parole et non pas d'initiation. Nous parlons de « partage de flux conversationnel » plutôt que de répartition. Selon Thérèse Jeanneret (1995 : 143), dans ce type d'interaction :

> *« il n'est plus évident que tour de parole et prise de parole d'un locuteur soient liés, il n'est plus sûr qu'il soit pertinent de parler de places transitionnelles, il semble y avoir plutôt partage de flux conversationnel (shared floor) que répartition. »*

Nous choisissons donc de parler, pour cette formulation conjointe, d'apprenant intervenant (celui qui prend ou qui s'empare du tour de parole) et des apprenants adjoints qui, à travers une base commune, l'aident dans son discours. Nous résumons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous[34] (tableau 38 pages suivantes par souci de cohérence visuelle) :

[34] Nous ne prenons pas en considération les interventions qui ne participent pas à la progression thématique des échanges.

		Échanges	Interventions	Sous-thèmes	Apprenants intervenants	Apprenants adjoints
Classe IC1	Groupe 1	1	De 44 à 47	La pollution de l'environnement	B	A, B, C
		2	De 48 à 55	La pollution de l'air ou de l'environnement ?	A	A, B, C, D
		3	De 61 à 65	La pollution de l'environnement est nocive pour la santé humaine	D	A, B
		4	De 66 à 70	Introduction ou argument ?	C	B, C, D
		5	De 71 à 79	La pollution de l'environnement est nocive pour la santé humaine	A	A, B, D
		6	De 80 à 96	La pollution de l'air, les maladies et les déchets comme des exemples	B	A, B, C, D
		7	De 97 à 104	La pollution de l'environnement engendre des maladies	B	A, B, C
		8	De 105 à 112	Pollution de la nature et maladie	D	A, B, C, D
		9	De 113 à 134	L'intoxication et les maladies respiratoires comme exemples	A	A, B, C, D
		10	De 140 à 141	Maladie respiratoire	C	D
		11	De 142 à 145	L'argument est-il clair ?	B	A, B
		12	De 146 à 154	La biodiversité et la pollution de la mer	B	A, B, C
		13	De 159 à 177	Les problèmes de vision et la déshydratation des yeux comme exemples	C	A, B, C, D
		14	De 178 à 185	Mettre aussi, d'autre part ou par exemple ?	A	A, B, C, D
		15	De 186 à 190	L'homme est la cause principale de la pollution	A	A, C, D
		16	De 191 à 195	L'homme responsable de la pollution	B	A, B, D
		17	De 196 à 200	Revenir sur le premier argument	B	A, C, D
		18	De 201 à 219	Les dangers qu'engendre la pollution	D	A, B, C, D
		19	De 232 à 245	L'homme est la cause principale	A	A, B, C, D
		20	De 246 à 277	L'homme est le responsable de toutes les causes	C	A, B, C, D
		21	De 278 à 295	Les déchets comme exemple	A	A, B, EN
	Groupe 2	01	De 45 à 47	La pollution de l'environnement	A	A, C
		02	De 48 à 55	Introduction ou argument ?	B	A, B, C, D
		03	De 56 à 70	Les dangers de la pollution	C	A, B, C, D
		04	De 71 à 77	Introduction, développement, conclusion	C	A, B, C, D

		Échanges	Interventions	Sous-thèmes	Apprenants intervenants	Apprenants adjoints
		5	De 82 à 98	Les ordures, l'asthme et le cancer	D	A, B, C, D
		6	De 99 à 120	Asthme ou asthmatique ?	B	A, B, C, D
Classe IC2	Groupe 1	1	De 63 à 69	La pollution c'est la cause des dangereuses maladies	A	A, B
		2	De 70 à 87	Les dangereuses maladies pour les êtres vivants	C	A, B, C, D
		3	De 90 à 94	La cause de la diminution des oiseaux	A	A, B
		4	De 95 à 105	Que veut-dire la cause ?	B	A, B, C
		5	De 106 à 117	C'est la raison de la diminution de plusieurs oiseaux	B	A, B, C
		6	De 122 à 140	La disparition de plusieurs animaux	B	A, B, C
		7	De 142 à 155	Le déséquilibre naturel	D	A, B, C, D
		8	De 161 à 178	La pollution engendre le déséquilibre naturel	A	A, B, C, D, EN
	Groupe 2	1	De 62 à 63	Quel articulateur à choisir pour le début ?	B	B
		2	De 66 à 67	Des arguments pour les conséquences de la pollution	B	B
		3	De 68 à 77	Quoi faire pendant la collaboration	C	A, B, C, D
		4	De 78 à 85	La pollution provoque des maladies dermatologiques	B	A, B, C
		5	De 88 à 97	La pollution de l'air et ses types	D	A, B, D
		6	De 98 à 108	Comment dire « yossabib » (la cause) ?	C	A, B, D
		7	De 109 à 115	La désertification et la diminution de l'être vivant	A	A, B
		8	De 116 à 128	Les maladies respiratoires ?	B	A, B, C, D, EN
		9	De 129 à 137	Les maladies de la gorge, l'asthme et le concert	B	A, B, C, D
		10	De 138 à 143	Les conséquences du déséquilibre naturel ?	B	A, B, C
		11	De 144 à 149	Exemples des maladies de la gorge	A	A, B, D
		12	De 150 à 160	L'homme est la cause de la pollution	B	A, B, C

Tableau 38 : Organisation des échanges dans les collaborations de classe

Les résultats obtenus dans le tableau montrent un partage de la parole entre les apprenants. Il n'y a pas un apprenant qui s'empare à lui seul des tours de la parole. Prenons, par exemple, le groupe 1 de la classe IC1, le nombre total des prises de parole (il faut faire attention ici parce que prise de parole ne veut pas dire tour de parole) est le même que le nombre des échanges relevés et qui est de 21 prises de parole. Elles sont partagées comme suit : 7 pour l'apprenant B, 7 pour l'apprenant A, 4 pour l'apprenant C et 3 pour l'apprenant D. Ce partage équitable de la parole entre les apprenants intervenants confirme les résultats obtenus auparavant à travers lesquels, nous avons constaté que dans la collaboration, nous ne parlons pas d'un participant qui détient la parole, ni d'une répartition égalitaire puisque, nous le répétons, « égalité n'est pas toujours justice ». Nous parlons donc d'un ***partage équitable de la parole*** suivant la volonté et la motivation de chaque apprenant pour la réalisation de la tâche. Certes, nous constatons une participation et un engagement de tout le monde, mais cela ne veut pas dire que chacun individuellement aura le même nombre d'interventions.

Ce constat vient d'être confirmé par les résultats marqués par les apprenants adjoints. Nous remarquons la présence presque aussi forte des 4 apprenants dans chaque échange, mais avec un nombre qui varie d'un apprenant à un autre. Prenons par exemple l'échange suivant :

71. A : *la pollution de l'environnement est très euh*
72. B : *est: très euh:*
73. A : *est très ~~ nocive sur*
74. D : *la santé humain*
75. A : *sur la santé*
76. B : *sur la santé*
77. A : *humaine*
78. B : *c'est très bien*
79. D : *ah oui bien sur.*

TCSco/C1/G1

Dans cet échange 5, l'apprenant A est ce que nous appelons l'apprenant-intervenant. Il s'empare du tour de parole pour donner appui à la progression thématique et par la suite à la progression de la tâche. C'est ce qui fait la différence entre prise de parole et tour de parole (considéré comme une simple initiation de la parole). Dans sa prise de parole, l'apprenant A s'empare de la parole pendant un instant pour donner le début d'une idée « la pollution de l'environnement est très euh… ». Une intervention qui n'est pas complète et qui demande l'aide des apprenants adjoints. Alors, nous assistons à plusieurs complétudes qui varient d'un apprenant à un autre : l'apprenant B 3 fois, l'apprenant D 2

fois et l'apprenant A 3 fois. Nous constatons un partage dans la formulation conjointe du discours et dans la complétude de l'idée de l'apprenant A. Ce dernier, qui à un moment donne l'impression qu'il est le patron qui guide le travail, semble changer de posture puisqu'il complète ses propos pendant trois interventions. Il est l'apprenant-intervenant et en même temps il est l'apprenant-adjoint.

Nous disons donc que, dans cette collaboration comme toute autre, il se passe un ***« partage du flux conversationnel*** » et que tous les apprenants sont concernés pour prendre part à la co-construction de la tâche. Cette opération collective ressemble dans ses détails à celle que fait un groupe de marins sur un bateau à rames. Pour que ce dernier puisse prendre la mer, les marins doivent partager un flux énergétique. Si l'un d'eux s'empare à lui seul de cette action de ramer, le bateau peut ne pas démarrer ou peut ne pas aboutir à sa destination. Dans notre lecture des différentes définitions du mot « rame » dans la version électronique du dictionnaire *Larousse*, nous avons trouvé une définition qui a attiré notre attention : *« Branche ou perche de bois servant de tuteur à certaines plantes grimpantes cultivées (pois, haricots). »*

La « rame » est la perche qui sert d'appuis aux branches des plantes grimpantes. Elle forme le support et la base commune de toutes ces branches qui doivent la partager pour pouvoir grimper et grandir. Ce que font les apprenants dans ces collaborations n'est pas loin de ce que font les branches des plantes grimpantes. La base commune des ressemblances (les conceptions identiques), que permet la collaboration, est la rame des idées des apprenants. Ces derniers doivent utiliser cette base commune pour s'adapter les uns aux autres dans une formulation conjointe du discours. Ils partagent donc un flux conversationnel pour réaliser la tâche commune et la faire réussir.

En mettant les complétudes des apprenants-adjoints l'une à côté de l'autre et en les reliant avec la prise de parole de l'apprenant intervenant, nous trouvons que cela donne à la formulation de l'idée ou du thème de l'échange. Dans l'échange présenté précédemment, nous avons la prise de parole suivantes : « la pollution de l'environnement est très… » et nous avons les complétudes suivantes : « est: très », « est très ~~ nocive sur », « la santé humain », « sur la santé », « sur la santé humaine ». Une lecture compréhensive forme le message suivant : « La pollution de l'environnement est très nocive pour la santé humaine ». C'est à travers plusieurs tentatives d'adaptations thématiques, matérialisées

par des formulations conjointes, que les apprenants ont abouti à la co-construction de cette phrase.

Nous constatons également la présence de l'enseignant en tant que participant-adjoint dans plusieurs groupes. Il participe à la formulation conjointe, soit à la demande de l'apprenant, soit par sa propre volonté. La complétude qu'il permet diffère de la situation et de la progression thématique des idées des apprenants. En voici un exemple :

291. A : *leurs déchets et*
292. EN1 : *ses déchets ses déchets*
293. A : *ah mokhalafatihi monsieur*
(ses déchets monsieur)
294. EN1 : *mech leur déchets l'homme ses déchets*
295. A : *moukhalafet moukhalafet*
(les déchets les déchets)
296. EN1 : *ses déchets mahouch leurs déchets*
297. A : *ses déchets et*
298. EN1 : *ses déchets qu'est-ce qu'il y a d'autre*
299. B : *les déchets en a euh*
300. EN1 : *les déchets ses déchets hah par exemple ah euh rahet (frappe doucement la table)*
301. B : *d'abord ah d'autre part la pollution de l'environnement est très nocive de la santé humaine des maladies respiratoires et déshydratation de.*

TCSco/C1/G1

Dans cette partie de l'échange 21, l'enseignant apparait comme un participant comme tous les autres. Il participe à la formulation conjointe de la tâche. L'apprenant A dans le TP 291 complète le propos d'un autre apprenant en disant « leurs déchets », l'enseignant complète à son tour le propos de l'apprenant A en le reformulant comme suit « ses déchets ses déchets ». Dans ses complétudes, l'enseignant soit reformule les propos des apprenants, soit les corrige, soit leur souffle des mots. Malgré sa présence seulement dans quelques échanges, il apparait comme le participant-adjoint qui a le plus de compétence et le plus de performance.

Un autre point qui attire notre attention est la part des contributions des filles par rapport aux garçons dans cette formulation conjointe. Dans cette comparaison, nous prenons en considération que le groupe 2 de la classe IC1 et le groupe 1 de la classe IC2 présentent une égalité dans le nombre des participants entre filles et garçons. Nous présentons les résultats obtenus dans les diagrammes ci-suivants :

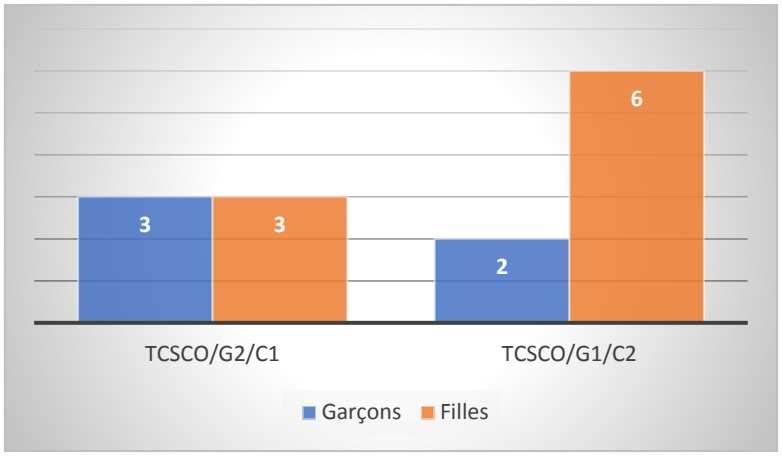


Figure 53 : Comparaison du nombre des interventions des garçons et des filles

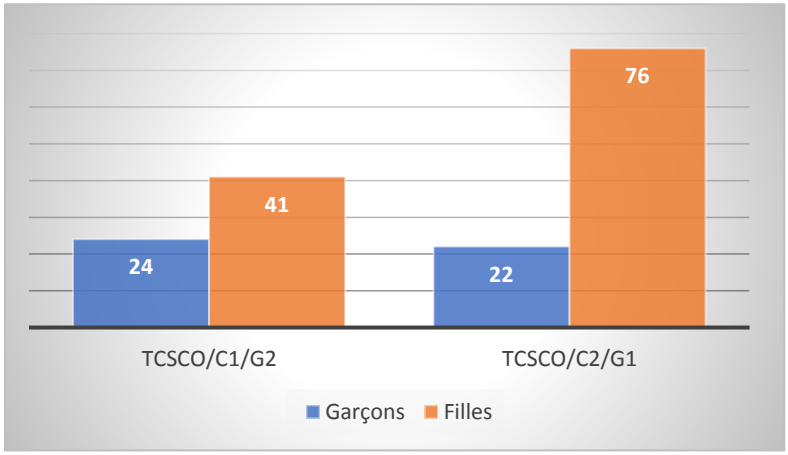


Figure 54 : Comparaison du nombre des complétudes des garçons et des filles

Les résultats obtenus montrent une prédominance des contributions des filles sur les contributions des garçons, malgré l'égalité marquée dans leurs interventions dans le groupe 2 de la classe IC1. Ce constat vient confirmer les autres résultats relatifs aux nombres des productions verbales ainsi que leurs durées, où nous avions remarqué que les filles détiennent la parole avec des grands écarts sur les garçons. Ces résultats nous amènent à évoquer le point de vue de Coates (1994), cité par Thérèse Jeanneret (1995 : 142), qui affirme que la formulation conjointe du discours est un trait caractéristique du parler féminin. Si nous acceptons le point de vue de Coates, nous devrions nous interroger sur les raisons qui en font une opération féminine et non pas masculine. Si nous ne l'acceptons pas, alors comment peut-on justifier cette mainmise de la parole par les filles ? Nous essaierons de trouver des réponses à ces questions dans les prochaines sections.

2.2.2. Des complétudes qui reflètent une volonté de partage

Dans ce qui suit, nous nous nous basons sur la typologie à quatre points de la complétude développée par Thérèse Jeanneret (1999). Selon l'auteure, la complétude est formée suivant les points de vue du locuteur et des autres participants : un tour de parole achevé du point de vue du locuteur est vu comme un tour de parole à achever ou à ne pas achever par les autres participants. Et un tour de parole inachevé du point de vue du locuteur est vu comme un tour de parole à achever ou à ne pas achever par les autres participants. C'est la position de l'apprenant intervenant et des apprenants adjoints qui donne le rôle et le type de chaque co-énonciation. Dans le tableau ci-dessous nous résumons cette réflexion développée par Thérèse Jeanneret (1999) :

Apprenant intervenant	Apprenants adjoints	Rôle de la co-énonciation	Type de la co-énonciation
TP achevé	TP à achever	Reformuler/ajouter un énoncé	Par attachement
TP achevé	TP à ne pas achever	/	/
TP inachevé	TP à achever	Terminer un énoncé	En réparation
TP inachevé	TP à ne pas achever	/	/

Tableau 39 : Rôles et types des complétudes

Il est donc important de repérer le type de chaque complétude pour que nous puissions dégager les types des échanges. Pour cela, nous relevons toutes les complétudes et nous les classons selon leurs rôles puisqu'il s'agit de reformuler l'énoncé de l'autre, de lui ajouter un mot, une expression ou de le terminer. Le type de la co-énonciation dominante est celui qui détermine le type de l'échange. Nous classons les résultats obtenus dans le tableau suivant (tableau 40 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

		Échanges	Rôles de la co-énonciation			Nature de la co-énonciation dominante
			Reformuler un énoncé	Ajouter un énoncé	Terminer un énoncé	
Classe IC1	Groupe 1	1			TP 45, TP 47	En réparation
		2			TP 52, TP 53, TP 54	En réparation
		3			TP 65	En réparation
		5	TP 75		TP 72, TP 73, TP 74, TP 77	En réparation
		6			TP 83, TP 90, TP 92, TP 94	En réparation
		7	TP 102, TP 104	TP 100, TP 103	TP 98, TP 101	Par attachement
		8	TP 108		TP 107	En réparation Par attachement
		9	TP 115, TP 119, TP 124	TP 123, TP 132	TP 114, TP 125	Par attachement
		10			TP 141	En réparation
		12		TP 149		Par attachement
		13		TP 160, TP 163, TP 164	TP 171	Par attachement
		15		TP 189, TP 192	TP 191	Par attachement
		17			TP 199, TP 202	En réparation
		18	TP 209, TP 221		TP 212, TP 215, TP 219	En réparation
		19		TP 239	TP 245	En réparation Par attachement
		20	TP 264	TP 259, TP 262, TP 267, TP 275	TP 258, TP 261, TP 274, TP 279	Par attachement
		21	TP 282, TP 289		TP 288	Par attachement
	Groupe 2	1	TP 46			Par attachement
		2		TP 51	TP 54	En réparation Par attachement
		3		TP 60, TP 63		Par attachement
		4		TP 74, TP 76		Par attachement
		5	TP 85, TP 96	TP 87	TP 88, TP 89	Par attachement
		6		TP 113		Par attachement

Tableau 40 : Fonctions des co-énonciations repérées dans les collaborations de classe IC1

		Échanges	Fonctions des co-énonciations			Nature de la co-énonciation dominante
			Reformuler un énoncé	Ajouter un énoncé	Terminer un énoncé	
Classe IC2	Groupe 1	1	TP 67	TP 68	TP 66	Par attachement
		2		TP79		Par attachement
		3		TP 93	TP 92	En réparation Par attachement
		4	TP 105		TP 102	En réparation Par attachement
		5			TP 111	En réparation
		6	TP 132			Par attachement
		7		TP 147		Par attachement
		8	TP 167		TP 166, TP 173, TP 177	En réparation
	Groupe 2	1			TP 62, TP 72	En réparation
		4			TP 81	En réparation
		5		TP 95, TP 97	TP 90, TP 91	En réparation Par attachement
		6		TP 108		Par attachement
		7			TP 115	En réparation
		8	TP 126			Par attachement
		9	TP 139		TP 134, TP 136, TP 138	En réparation
		10	TP 144	TP 145	TP 143	Par attachement
		11	TP 150	TP 148	TP 149	Par attachement
		12	TP 156	TP 157	TP 155	Par attachement

Tableau 41 : Fonctions des co-énonciations repérées dans les collaborations de classe IC2

D'après les résultats obtenus, nous constatons une orientation de l'adaptation thématique entre apprenants tantôt vers la réparation et tantôt vers le prolongement. Les apprenants dans leurs complétudes se concentrent à réparer ce qui est dit comme ils se concentrent à ajouter des nouvelles informations. « Terminer un énoncé » apparait, dans un premier temps, comme le trait caractéristique dominant des adaptations thématiques entre apprenants. Prenons l'exemple suivant :

209. A : *choufi d'abord l'homme est la cause principale de pollution par leurs déchets euh*
210. C : *non non d'autre part ~~~ d'autre part euh quand polluer ~~~ quand polluer quand polluer l'environnement ah* ***tout tout kol tout c'est euh***
211. B : *non non (05 sec)*
212. A : ***tous les ~~~ HAH d'êtres vivants des êtres vivants tous les êtres vivants.***

TCSco/C1/G1

Dans cet échange, l'apprenant C trouve une difficulté à achever son énoncé. Alors, c'est à l'apprenant A de le terminer pour lui. Les énoncés inachevés formulés par certains apprenants et leur achèvement par d'autres s'imposent comme les premières matérialisations des adaptations entre les apprenants.

Nous relevons également une tendance de la part des apprenant à donner des complétudes qui visent non pas à terminer l'énoncé de l'autre, mais à le prolonger. C'est le cas, par exemple, du TP 237 du groupe 1 de la classe IC1 qui forme une sorte d'aide à la formulation. La co-énonciation apparait, ici, comme attachée à ce qui est dit :

236. C : *d'autre d'autre part*
237. A : *l'homme euh est le cause principale de polluer par leurs déchets*.

TCSco/C1/G1

Dans cet exemple, l'apprenant A se présente comme celui qui aide son camarade à formuler son idée en ajoutant un énoncé à ce qu'il dit.

Les résultats obtenus dans le tableau montrent également une participation de la part des enseignants dans cette adaptation thématique. Ils aident les apprenants à formuler des énoncés en leur donnant soutien à travers des reformulations et en les aidant à ajouter ou à terminer un énoncé. Voici des exemples :

247. B : l'homme est la cause principale
248. C : *comment on écrit un argument monsieur /*
249. EN1 : non ce n'est pas la cause principale c'est le responsable de toute les causes,

288. A : leurs déchets et
289. EN1 : ses déchets ses déchets
290. A : *ah mokhalafatihi monsieur*
(ses déchets monsieur)
291. EN1 : mech leur déchets l'homme ces déchets
(ce n'est pas mech leur déchets l'homme ces déchets).

TCSco/C1/G1

Dans le premier échange, l'enseignant reformule l'énoncé de l'apprenant B en lui précisant que l'homme n'est pas seulement la cause principale de la pollution, mais qu'il est le responsable de toutes les causes. Dans le deuxième échange, il reformule l'énoncé du même apprenant en lui précisant qu'il doit dire ses déchets et non pas leurs déchets. L'enseignant apparait dans quelques moments des échanges collaboratifs comme le participant le plus expert et celui qui favorise les adaptations entre les apprenants.

2.3. Une adaptation relationnelle pour faire réussir le partage

Nous avons assisté, dans les collaborations réalisées dans la société, à des situations dans lesquelles les participants mêlent des rôles institutionnalisés, plus « accablants » avec des rôles « occasionnels », moins « accablants » et plus « performants », non pas à la recherche d'une égalité mais plutôt à la recherche d'une meilleure performance afin d'atteindre le but commun. Nous avons décrit cette situation en disant qu'il s'agit d'une tentative de repositionnement de la part des participants afin de créer des ressemblances

et élargir la ZVP avec l'autre, en assurant ainsi une meilleure performance dans la réalisation de l'action commune.

Il est clair que cette opération dépasse le simple repositionnement à des tentatives d'adaptation entre les participants. Nous disons alors que, pendant ces collaborations sociales, ***les cadres interactifs et les espaces interactifs alternent*** dans des tentatives d'adaptations entre les participants afin d'assurer un meilleur rendement dans la réalisation de la tâche commune. Dans la collaboration de l'égorge et du dépècement du mouton, par exemple, il se réalise des adaptations des statuts à l'intérieur des cadres interactifs. Il arrive, on l'a vu, qu'un participant d'un statut de fils, par exemple, prenne la position hausse devant un autre participant d'un statut de père sans rompre le cadre interactif qui les rassemble. Ce repositionnement mêle également d'une façon alternative ***rôle institutionnalisé et rôle occasionnel*** dans le seul et unique but commun de réaliser et de mener à bien cette collaboration.

Dans les collaborations de classe, nous constatons également des ***tentatives d'adaptations relationnelles*** entre les apprenants. Nous pouvons dire qu'elles forment un prolongement de ce qu'ils ont l'habitude de faire dans leur société. Nous assistons premièrement à une tentative d'adaptation entre les apprenants à l'intérieur des cadres interactifs. Malgré l'absence de l'enseignant dans la plupart des temps des collaborations, nous assistons à la réapparition des rapports des places dominants entre apprenants mêmes : élève fort / élève faible, élève compétent / élève moins compétent, élève qui sait tout / élève qui sait moins. A chaque fois que deux apprenants échangent la parole, il apparait ce type rapport de places dominants, c'est-à-dire, il se réalise une alternance des rapports de place dominants. Nous avons quatre apprenants par groupe alors, il se produit une alternance de 4 rapports de places dominants. La représentation suivante explique notre idée(figure 55 page suivante par souci de cohérence visuelle) :

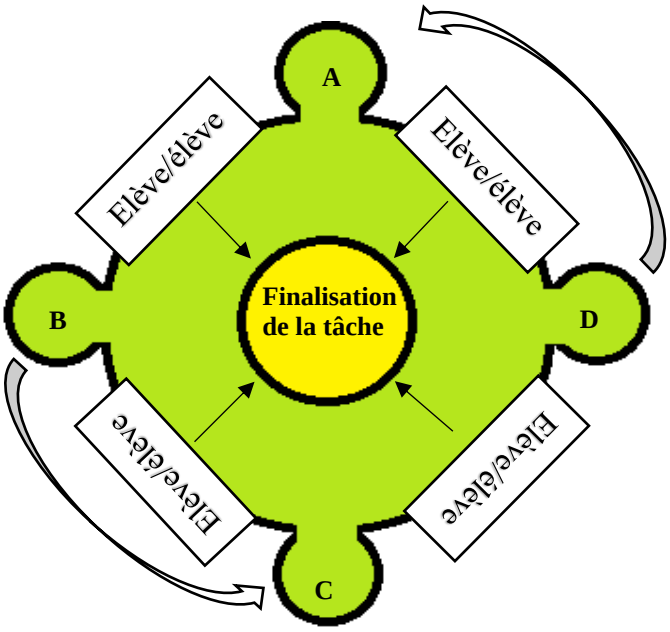


Figure 55 : Alternance des rapports de place dominants dans les collaborations de classe

En l'absence de l'enseignant, une adaptation à l'intérieur du cadre interactif élève / élève semble nécessaire. Un apprenant doit prendre la parole plus que les autres, il doit donner des ordres comme un grand chef et doit veiller à ce que la tâche commune se réalise comme il souhaite. Dans des collaborations comme les nôtres, qui rassemblent plus de deux participants, nous assistons à l'apparition de plusieurs apprenants avec cette tendance. La plupart du temps, à chaque fois que deux apprenants échangent la parole, l'un d'eux se présente comme le patron. Nous assistons à une alternance des rapports de place dominants comme le montre la représentation ci-dessus. Prenons par exemple l'échange suivant :

71. A : *akom mba3ed takrouh*
(vous allez lire cela après)
72. C : *belwahed /*
(un par un ?)
73. D : *nakra ana*
(c'est moi qui lit le premier)
74. C : *eh nakra ana ba3dek*
(moi après toi)
75. A : *maladie astana*
(maladie attends)
76. D : *ektbi KTIBA mafhouma*
(écris une écriture lisible).

TCSco/C2/G1

Dans cet échange, l'apprenant A dans son TP 71 apparait comme le patron du groupe en interpellant les autres participants avec une langue sérieuse disant qu'ils devraient lire ce

qu'ils ont rédigé à la fin. Ici, l'apprenant A est dans une position haute par rapport aux autres qui sont dans une position basse. Ce rapport de place dominant ne dure pas puisque nous assistons à l'intervention du participant D dans le TP 73 qui l'adresse vers le groupe qui exige d'un ton autoritaire que c'est lui qui doit commencer la lecture, puis dans son TP 76 adressé à l'apprenant B (la rédactrice) qui lui donne l'ordre pour qu'elle écrive bien. Comme le montre cet échange, les collaborations de classe ont comme un trait caractéristique l'alternance des rapports de place dominants.

Un autre trait caractéristique vient s'ajouter au premier, c'est celui de l'adaptation que présentent les apprenant à travers l'alternance entre rapports de place dominants et rapports de place subordonnés. Afin de réaliser la tâche, les apprenants qui ont eu à un certain moment la position haute, se trouvent devant une nécessité de s'adapter aux autres apprenants et porter ainsi des rôles plus ou moins équivalents : il peut être un conseiller comme il peut être conseillé, il peut être un gérant comme il peut être géré, il peut être un guide comme il peut être guidé. Prenons comme exemple l'échange suivant :

43. A : *chkoun li yekteb /*
(qui écrit ?)
44. B : ***tektbi inti****// A : la pollution est ::*
(c'est toi qui doit écrire. La pollution est)
45. C : *la pollution de l'environnement*
46. A : *NORMAL*
47. B : ***l'introduction naHkou fiha ala la thèse***
(dans l'introduction, on parle de la thèse)
48. D : ***wana introduction~~ trois arguments bark***
(de quelle introduction tu parles ? trois arguments seulement)
49. B : *l'introduction puis les arguments.*

TCSco/C1/G2

L'apprenant B se présente dans cet échange comme celui qui détient la situation. Il donne des ordres comme le montre le TP 44 « tektbi inti ». Il gère et organise la tâche comme le montre son TP 47 « l'introduction naHkou fiha ala la thèse ». Jusqu'à ici, il parait qu'un rapport de place dominant est installé. Cependant, l'intervention de l'apprenant D dans le TP 48 « wana introduction~~ trois arguments bark » semble conduire l'apprenant B à s'adapter à l'autre en acceptant sa proposition comme le montre son intervention « l'introduction puis les arguments ». L'apprenant accepte donc, après qu'il a eu le rôle de l'élève le plus compétent, de porter le rôle d'un guidé pour quelques instants afin de faire avancer la tâche commune et la faire réussir. Une adaptation relationnelle matérialisée par une alternance entre rapports de place dominants et rapports de place subordonnés semble nécessaire pour assurer l'avancement et la réussite de la

collaboration. Ainsi, nous présentons la représentation finale de cette adaptation relationnelle comme suit :

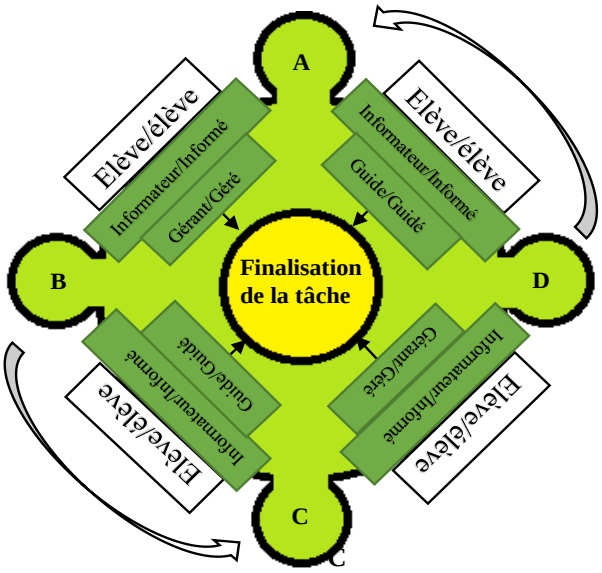


Figure 56 : Adaptation relationnelle dans les collaborations de classe

Les collaborations de classe apparaissent alors comme des situations où se réalisent non seulement des adaptations linguistiques et thématiques, mais également des adaptations relationnelles. Si les premières assurent le déroulement du partage de flux conversationnel et les deuxièmes le maintiennent, les troisièmes garantissent sa réussite. Ces différentes adaptations, qui partent d'une base de ressemblances commune, donnent lieu à une ZVP. Dans le prochain chapitre, nous vérifions ***l'impact de cette dernière sur le potentiel acquisitionnel des apprenants,*** sur leur identité verbale ainsi que sur la compétence professionnelle de l'enseignant.

Toutes les étapes d'analyse suivies dans ce chapitre nous confirment que la ***collaboration en classe est une situation spécifique***, qu'elle permet une dynamique interactionnelle spécifique entre les apprenants. Elle leur fournit la possibilité de réinvestir ce qu'ils ont l'habitude de faire, ce qu'ils savent le plus et ce qu'ils maitrisent parfaitement avant d'arriver même en classe. La collaboration se présente comme le terrain favori des apprenants qui les incite à s'engager dans une volonté de partage en leur faisant rapprocher situation sociale et situation de classe qu'on la considère dans sa vision habituelle comme un milieu de nulle part.

La ***base de ressemblances communes*** forme le point fort de la collaboration. Dès l'explication de la consigne par l'enseignant, il se passe un partage de conceptions communes ou représentations opératoires entre les apprenants. Ils partagent le même objectif et le même principe ainsi que les modes d'action commune. Cette base de ressemblances communes va inciter les apprenants à élargir leurs points de parentés et d'accord afin de réaliser la tâche et la faire réussir. L'adaptation se montre alors comme une stratégie collective et le trait caractéristique principal de cette coaction. Elle se matérialise sur le plan linguistique par une alternance codique et un mélange des codes nécessaire pour assurer une volonté de partage de la part des apprenants. Elle se matérialise sur le plan thématique par une formulation conjointe du discours nécessaire au maintien du partage du flux conversationnel. Sur le plan relationnel, il se passe plusieurs tentatives de repositionnement et d'alternance des rôles que ce soit à l'intérieur des cadres interactifs mêmes ou lors du passage des cadres interactifs aux espaces interactifs. Une adaptation relationnelle qui semble primordiale pour l'avancement et la réussite de la tâche commune.

Chapitre 4 - Didactisation de la collaboration, potentiel acquisitionnel et éthos communicatif : un atout pour la situation didactique

Contrairement aux autres types d'interactions, nous le rappelons, la collaboration en classe se présente comme un espace où les apprenants s'engagent dans leurs échanges à partir d'une base de ressemblances communes (cf. *notre chapitre contextuel*). Cette dernière se manifeste par des représentations opératoires partagées qui ouvrent la voie à une dynamique interactionnelle spécifique, caractérisée par des tentatives d'adaptation entre les apprenants à plusieurs niveaux, dans le but d'élargir la base de ressemblances et de contribuer ainsi à la réalisation de la tâche et à ses prolongements éventuels. Ces différentes tentatives d'adaptation ou d'« ajustement », comme préfère les appeler Thérèse Jeanneret, forment les mécanismes de la construction de la « partition invisible » de la collaboration, qui se matérialise par un « partage de flux conversationnel » ou ce que nous préférons nommer une *ZVP*. Nous allons expliquer cette position théorique, terminologique et donc analytique dans ce qui suit.

Kerbrat-Orecchioni (2005) évoque la notion de « négociations conversationnelles » pour expliquer les différentes tentatives d'adaptation qui caractérisent les interactions verbales en général. Elle suppose, pour qu'il y ait négociation, que se manifeste un désaccord (manifestation des différences) et un désir de la part des sujets parlants pour restaurer l'accord (volonté d'assumer ces différences révélées). Dans notre analyse des collaborations sociales et des collaborations de classe, les résultats montrent que les « négociations conversationnelles » peuvent se réaliser même s'il n'y a pas de désaccord ; elles peuvent se réaliser à partir d'un accord entre les sujets parlants, à travers une base de ressemblances communes. Ils viseraient alors par ces négociations non pas à rétablir un accord entre eux mais à maintenir et à élargir la base de ressemblances.

Les résultats obtenus dans notre recherche donnent une description différente des « négociations conversationnelles » établies par Kerbrat-Orecchioni (2005). Elles sont d'une nature consensuelle et se matérialisent par une formulation conjointe du texte dit, du tissu textuel verbalisé. Les apprenants passent un contrat implicite de co-énonciation et, à partir de leurs échanges co-énonciatifs, ils arrivent à partager volontairement le flux conversationnel du groupe. Voici un exemple où le groupe cherche à démarrer sa réflexion :

51. C : *la pollution de l'air* ***<u>wela</u>*** */*
(la pollution de l'aire ou ?)
52. A : *<u>de l'environnement</u>*
53. B : *<u>de l'environnement</u>*
54. D : *de l'environnement*
55. C : *non non la pollution euh ~~~ comment on le dit (4sec) provoqué / ~~ c'est quoi /*
56. A : *écris nour (4sec) écris en le cahier*
57. B : *oui ~~ cherchez cherchez ah cherchez*
58. C : *le mot- le mot*
59. A : *oui en arabe- en arabe*
60. B : *je ne sais pas.*

TCSco/C1/G1

Le contrat de co-énonciation et les échanges co-énonciatifs se manifestent, comme le montre cet exemple, par un partage de mots, d'idées et des positions qui se complètent et n'entrent pas en conflit. L'analyse montre également que si « assumer les différences » constitue le but de la recherche d'une mise en entente et d'un accord, dont la volonté n'est pas assurée, « *créer des ressemblances* » est la motivation vers un volontaire engagement pour le maintien et le développement de l'accord. Dans ce qui suit, le groupe se met d'accord sur des points communs (la structure des arguments). Ils ont pour cela besoin de passer par la daridja, leurs connaissances en français n'étant pas suffisantes pour cette mise au clair des ressemblances :

45. A : *la pollution est ::*
46. C : *la pollution de l'environnement*
47. A : *NORMAL*
48. B : *l'introduction naHkou fiha ala la thèse*
(dans l'introduction, nous parlons de la thèse)
49. D : *wana introduction~~ trois arguments bark*
(quelle introduction, que trois arguments)
50. B : *l'introduction puis les arguments*
51. A : *d'abord ensuite enfin sahla/*
(d'abord ensuite enfin, c'est facile)
52. D : *la pollution de l'environnement*
53. C : *wach maanaha youadi//*
(que veut dire, il contribue ?)
54. B : *la pollution de l'environnement il faut*
55. A : *aha il faut tajanab yakhi tajib*
(non il faut éviter veut dire il faut)
56. C : *aatini khatar*
(donne-moi un danger)
57. B : *khatar maanaha danger*
(khatar veut dire danger)
58. A : *aha aha*
(non non)
59. B : *disparition des animaux~~disparition des animaux.*

TCSco/C1/G2

On accède ainsi à un point avancé dans la dynamique interactionnelle : celui qui consiste à s'engager dans une *volonté de partage*. La ZVP dans laquelle les apprenants s'engagent

afin de réaliser la tâche commune représente pour nous la forme maximale de la base des ressemblances communes. Après plusieurs tentatives d'adaptation dont voici un exemple:

64. B : *la diminution de an- des animaux*
65. A : *c'est la cause de:: euh*
66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les dangereuses maladies)
68. B : *dangereuses*
69. A : *dangereux maladie ~~~ dangereux maladie,*

TCSco/C2/G1

les apprenants réussissent le plus souvent à accéder à ce stade avancé dans leur travail et leur relation de groupe. Il est nécessaire donc de montrer les reflets de cette amélioration dans le travail collectif sur le contenu des échanges : le passage ci-dessous, qui advient après un long échange de recherches bilingue, en est un résultat probant, résumé par B et A :

178. D : *déséquilibre naturel*
179. A : *istana*
(attends)
180. C : *aandi rboa saaa :::*
(j'ai un quart d'heure)
181. A : *ah//*
182. B : *madame// youadi (25 sec)*
(Madame ? il contribue)
183. C : *adji naqraha~~ ah rayHa taqri//(30 sec)*
(donne-moi, je vais la lire, tu vas lire)
184. B : *ensuite~ ensuite la raison de la diminution de plusieurs oiseaux est la disparition de plusieurs animaux*
185. A : *enfin la pollution de l'environnement mettre :: est l'équilibre de la nature (27 sec)*
186. Ensemble : *J'AI FINI MADAME.*

TCSco/C2/G1

Nous pouvons alors mettre en valeur le potentiel acquisitionnel des collaborations de la classe, tant sur le plan linguistique que relationnel.

L'interaction véhicule des informations, des *stratégies d'aide*. Ci-dessous, on voit C aider ses camarades en prononçant un mot français en anglais, langue avec laquelle ils se sentent mieux familiarisés :

76. A : *kifach taw ntarjmouha hadhi /*
(comment nous allons la traduire celle-là ?)
77. C : *pollution (prononce le mot en anglais) ~~ bich manabkouch naawdouha talawout ngoulou pollution pollution (pronounce le dernier mot en anglais)*
(pollution (prononce le mot en anglais, pour que nous la répétons pas, nous disons pollution)
78. B : *kifach naamlouha mokadima awel haja*
(comment nous faisons premièrement l'introduction).

TCSco/C2/G2

Les éléments discursifs seront marqués par le partage qui aura des influences sur les comportements communicatifs des apprenants, ainsi que sur leur apprentissage. Le

partage résulte d'un mécanisme complexe, basé dans sa construction sur les différentes adaptations faites par les apprenants, matérialisées sur le plan conversationnel par une *alternance et un mélange de codes*, qu'on a vus à plusieurs reprises dans les exemples ci-dessus, et aussi par une co-énonciation et par une *alternance des rôles* : en 89, dans la classe IC2, c'est un élève qui prend l'initiative de lire à haute voix un passage du manuel pour aider le groupe :

> ***89. B :*** *(lit sur le manuel) la pollution de l'air est l'une des pollutions les plus connues elle est causéeprincipal- principalement par les gaz et les XXX jetés dans l'atmosphère par l'automobile dans les euh.*
>
> ***TCSco/C2/G2***

Ainsi, nous pouvons résumer le mécanisme de partage de flux conversationnel et les résultats de toute l'analyse technique que nous avons menée dans les trois chapitres précédents dans le schéma ci-dessous :

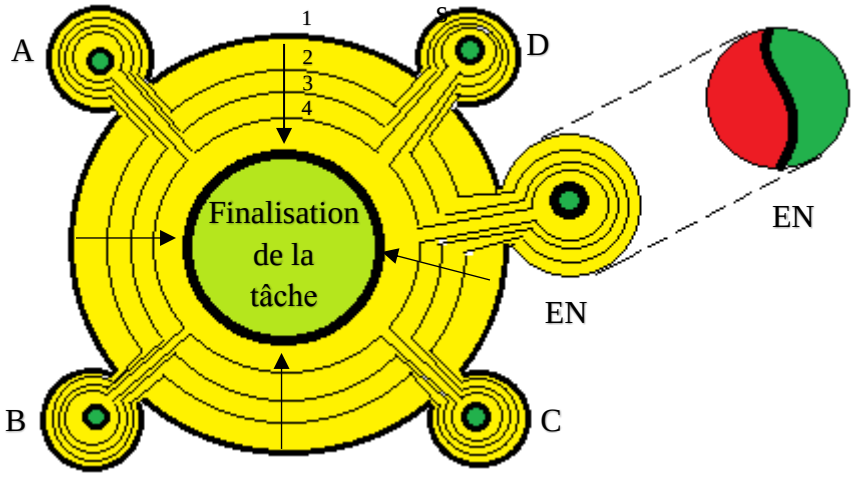


Figure 57 : La dynamique interactionnelle dans la collaboration

Ce schéma, sur le traçage duquel nous basons les résultats obtenus précédemment, décrit d'une façon détaillée et synthétique à la fois les échanges collaboratifs. Ce qui est en jaune est la zone qui présente l'engagement des apprenants vers une volonté de partage construite entre eux et qui s'oriente principalement vers la finalisation de la tâche. Les cercles à l'intérieur de cette zone, numérotés du 1 à 4, présentent consécutivement la base commune des ressemblances construite au début de la collaboration et les différentes tentatives d'adaptation sur les différents niveaux linguistique, thématique et relationnel. Comme le montre le schéma, le partage de flux conversationnel et son influence sur le déroulement de la collaboration semblent dépasser le niveau du groupe vers celui de

l'individu où le comportement communicatif de chaque apprenant aura sa part d'influence.

L'enseignant, quant à lui, est présent dans la collaboration, il prend part au partage de flux conversationnel. Son éthos professionnel semble n'être pas loin des changements qu'exige l'éthos collectif du groupe pendant la collaboration.

Il est donc nécessaire pour nous d'approfondir notre analyse et d'apporter ainsi des détails sur le partage de flux conversationnel. La collaboration offre plus qu'un simple échange linguistique. Elle est porteuse d'informations, de stratégies et de citoyenneté. Il est primordial de nous interroger sur ce que se passe pendant la réalisation de la tâche commune, et plus précisément pendant le phénomène de partage. Il est aussi primordial de nous interroger sur la didactisation de la collaboration, sur son potentiel acquisitionnel et sur ce qu'elle apporte de plus à la situation didactique et surtout à l'amélioration de la compétence communicative en langue cible chez les apprenants. Si le schéma précédent résume en quelque sorte les trois chapitres précédents de notre analyse, le schéma suivant présente le plan et les points à développer dans le quatrième volet de notre analyse qui va suivre :

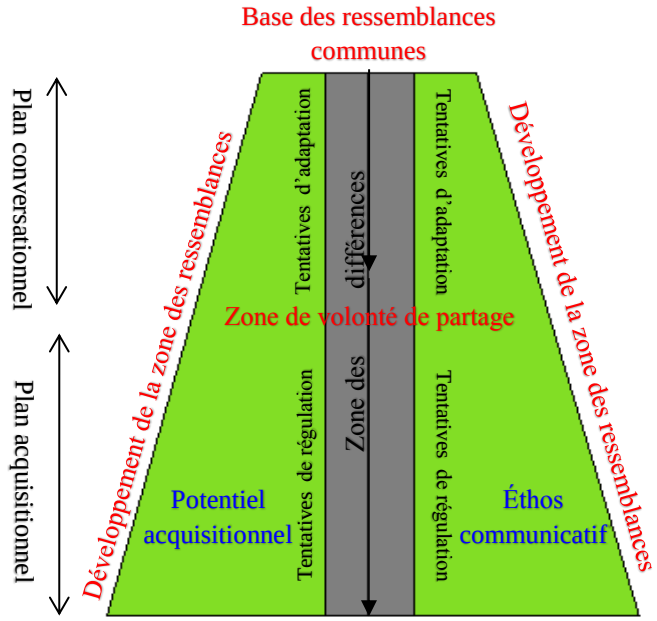


Figure 58 : Potentiel acquisitionnel et éthos communicatif dans les collaborations de classe

La base des ressemblances communes forme une possibilité pour les apprenants non pas pour « assumer leurs différences » mais plutôt pour « dépasser leurs différences » car on ne peut jamais demander à une personne de changer son avis, sa façon de parler, ses

habitudes ou sa culture pour entrer en interaction avec elle, ce serait illogique et « injuste ». La différence et le désaccord existent dans toute interaction. Ils marquent son ouverture, son développement, sa fin ou les trois moments ensemble. Dire, par exemple, qu'un vendeur et un client essayent à travers leur interaction d'assumer leurs différences (gagner un maximum d'argent pour le vendeur et dépenser moins d'argent pour le client) conduit la plupart des temps à l'échec de l'opération. Pourquoi ne pas dire qu'ils essayent de dépasser leurs différences, de créer une mise en entente, c'est-à-dire, de trouver des points de ressemblances ou une zone qui présente une volonté conjointe de vendre et d'acheter ? De cette façon, l'opération et l'interaction même auront plus de chance de réussir et cela à chaque fois que la ZVP affleurera ou se développera : on arrive donc à une sorte d'opération structurelle en 3 temps, où le 3ème résout et dépasse les différences exposées dans les deux premiers.

La collaboration, par sa nature, offre aux apprenants dès le début des dialogues une base des ressemblances communes qui leur permet d'aller au-delà de leurs différences. A travers cette première adaptation et d'autres types d'adaptations, les apprenants arrivent à élargir la zone ressemblances et contribuent à la réalisation et l'accomplissement de la tâche de façon optimale. Le partage de flux conversationnel, qui forme la matérialisation et l'issue de ces différentes tentatives d'adaptation, n'est pas sans conséquences sur le contenu et sur la forme des échanges. Notre objectif, dans ce 4ème et dernier chapitre de l'analyse, est surtout de vérifier le potentiel acquisitionnel de la collaboration envisagée à des fins linguistiques et didactiques, de vérifier la nature de l'éthos communicatif collectif et individuel des apprenants qui se construit pendant la collaboration, et de vérifier ainsi s'il y a une possibilité pour un changement probable, par retour, dans l'éthos professionnel de l'enseignant.

Pour ce faire, nous mettons en comparaison les deux classes, dans ce quatrième chapitre de notre analyse. Rappelons que, dans la première, les apprenants sont habitués à faire des collaborations, tandis que dans la deuxième, les apprenants ne le sont pas. Dans les sections qui suivent, nous développerons les apports de cette ZVP sur le potentiel acquisitionnel de la collaboration, sur l'éthos communicatif du groupe ainsi que sur l'éthos professionnel de l'enseignant.

1. Partage du flux conversationnel et potentiel acquisitionnel des collaborations

La ZVP dans laquelle les apprenants s'engagent mutuellement afin de réaliser une tâche commune représente ainsi pour nous la forme maximale de la base des ressemblances communes. Après plusieurs tentatives d'adaptation et sur plusieurs niveaux, les apprenants réussissent à accéder à ce stade avancé dans leur travail de groupe et dans leur relation collective. Il est nécessaire donc de montrer les reflets éventuels de cette amélioration dans le travail collectif sur le contenu des échanges. Pour ce faire, nous évaluons le potentiel acquisitionnel des collaborations de classe.

Nous postulons que l'interaction est véhiculaire d'informations, de stratégies et de citoyenneté. Alors, il est fort possible que ces éléments soient marqués par le partage et que ce dernier aura des influences sur les comportements communicatifs des apprenants, leurs pratiques linguistiques ainsi que sur leur apprentissage. Ce partage, qui résulte d'un mécanisme complexe, est basé dans sa construction sur les différentes adaptations de départ matérialisées sur le plan conversationnel par une alternance et un mélange de codes, par une co-énonciation et par une alternance des rôles. Pour expliquer le mécanisme de partage qui se passe à chacun de ces trois niveaux, nous traçons le schéma ci-dessous :

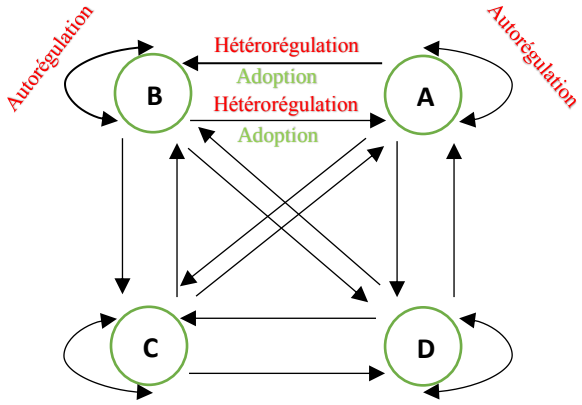


Figure 59 : Mécanisme du partage sur le plan acquisitionnel

Sur le plan acquisitionnel, les différentes adaptations repérées précédemment sont matérialisées par des tentatives d'hétérorégulation, d'autorégulation puis d'adoption. Chaque tentative d'adaptation d'un apprenant A1 à un autre apprenant A2 forme une tentative de régulation inconsciente de l'apprentissage de ce dernier. Cette régulation aura une continuité dans la cognition puisque A2 mènera une autorégulation de son propre apprentissage qui se matérialisera par l'explicitation de ce qu'il a appris. Dans les

prochaines sections, nous tenterons d'expliciter ce mécanisme du partage ; nous montrerons qu'il marque les niveaux de l'information, des stratégies cognitives et de la citoyenneté. Nous montrerons également que ce partage diffère d'une classe à une autre, selon leurs habitudes pédagogiques et qu'il aura donc un impact plus ou moins grand sur l'apprentissage des apprenants.

Dans les prochaines sections, nous montrerons premièrement comment se passe le partage de l'information ainsi que son impact sur le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Nous montrerons également comment se passe le partage des stratégies cognitives puis des comportements citoyens et nous verrons aussi leurs apports aux apprentissages linguistiques des apprenants.

1.1. Le partage de l'information : pour une autorégulation spontanée

Dans cette section, nous décrivons le mécanisme de partage de l'information dans chaque groupe, de chaque classe, habituée / non habituée au travail collaboratif. Pour ce faire, nous vérifions l'apport des adaptations développées précédemment sur la communication de l'information entre les apprenants, sur le développement de leur intercompréhension et pourquoi pas sur le développement de leurs compétences linguistiques.

1.1.1. Un bilinguisme régulateur pour une information stimulée

Sur le plan conversationnel, l'alternance codique et le mélange des codes sont des moyens régulièrement employés pour adapter l'information à l'interlocuteur. Pendant la collaboration, afin d'accomplir une tâche commune, chaque apprenant a recours au bilinguisme dans une tentative d'adapter son information aux maximums d'autres apprenants, voire à toute la classe. A première vue, il nous parait qu'il se passe un simple partage d'informations entre les apprenants à l'intérieur de ce partage du flux conversationnel. Cependant, sur le plan acquisitionnel, il semble que les choses ne soient pas aussi simples que cela. Voici un exemple :

48. B : *l'introduction naHkou fiha ala la thèse*
(dans l'introduction, nous parlons de la thèse)
49. D : *wana introduction~~ trois arguments bark*
(quelle introduction ? que trois arguments ?).

TCSco/C1/G2

La tentative d'adaptation se présente ici comme une hétérorégulation de l'information. Celui qui s'adapte par son information n'a pas pour unique but de la transmettre à l'autre, mais plutôt d'assurer qu'elle aura un effet réactif et d'amener l'autre apprenant, récepteur

de l'information, à développer cette même information afin de faire avancer la tâche et de l'accomplir.

Il s'agit d'un bilinguisme stimulant qui exige de celui à qui il est adressé une réaction et une contribution dans le développement de l'information. Nous admettons, dans un premier temps, ce que confirment certains chercheurs sans en faire une interprétation exhaustive, à savoir que, dans la plupart des interactions exolingues, les participants utilisent l'alternance ou le mélange des codes comme une sorte de stratégie pour recouvrir une incompétence lexicale dans la langue cible ou afin de maintenir le plus possible leurs échanges. Mais dans un deuxième temps, nous pensons que cette même stratégie dépasse le cadre de l'incompétence et de l'insuffisance. Nous estimons qu'elle joue un rôle important dans la régulation de la connaissance et de l'information chez les deux apprenants (producteur et récepteur) afin de les inciter à s'impliquer encore plus dans la réalisation de la tâche commune. La régulation de l'information à travers ce bilinguisme se manifeste de différentes manières. Dans un premier temps, elle se présente comme un facilitateur d'accès à l'information comme le montre l'exemple cité auparavant.

Dans cet échange, l'apprenant B transmet une information à l'apprenant D, qui porte sur deux notions principales : l'« introduction » et la « thèse ». Au lieu de dire tout en français, l'apprenant B emploie l'arabe dialectal pour relier ces deux notions et pour dire ce qu'il faut faire. Si nous admettons que, dans un premier temps, le recours à la langue maternelle dans cette situation est relatif à une incompétence linguistique présumée dans la langue cible ou à la tentative de maintenir l'interaction avec autrui, il est important, dans un deuxième temps, de voir les choses sous l'angle des interactants et non pas de l'observateur évaluateur. Il est clair que l'apprenant B, dans cette situation, cherche par tous les moyens à faire avancer la tâche. Un objectif qui ne peut se réaliser qu'à travers l'implication de l'autre et aussi par sa contribution. Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant B essaye par l'emploi de l'alternance des codes français/arabe dialectal de faciliter l'accès de l'information à l'apprenant D et assurer ainsi sa réaction et pourquoi pas sa contribution à la réalisation de la coaction : il est donc dans une initiative empirique et pragmatique, qui se révèle juste car efficace.

En effet, elle amène l'apprenant D, comme le montre TP 49, à mener une autorégulation spontanée de l'information, à traiter l'information et à entrer dans la tâche. Sa réaction montre qu'il adopte l'information et apprend à *prendre la parole*, à *donner son point de*

vue puisqu'il répond à son camarade en disant qu'ils ont à rédiger trois arguments et non pas l'introduction. Cela l'amène également à *adopter un vocabulaire adéquat et acquérir ainsi de nouveaux termes spécialisés* en langue maternelle et surtout en langue cible : « introduction ». C'est surtout une occasion pour *employer et réemployer le vocabulaire* acquis ou déjà acquis, comme le montre l'utilisation de l'expression « trois arguments ». De ce fait, nous disons que l'autorégulation spontanée qu'offre l'emploi du bilinguisme donne l'opportunité à un apprenant au départ peu sûr de lui de s'améliorer et de perfectionner sa compétence linguistique.

Ce type de régulation de l'information est remarquablement représentée aussi par l'autre face du bilinguisme à savoir le mélange des codes. Rappelons que, dans notre analyse des collaborations sociales, nous avons constaté que le mélange des codes, français/arabe ou ce que nous appelons français arabisé, forme une sorte de fusion entre langue cible et langue maternelle, entre français et arabe. Son emploi est pour nous relatif à la nécessité de faciliter l'accès de l'information à autrui, et de permettre une sorte de familiarisation et d'équilibrage linguistiques entre les apprenants, toujours dans le but d'assimiler l'information et de favoriser l'action commune : c'est une sorte de « pont » linguistique et pragmatique. Prenons par exemple l'échange suivant :

94. A : *nougaadou ndirou fi c'est la cause /* ***changeha*** *eh*
(nous répétons à chaque fois c'est la cause, change-la)
95. B : nchangeouha */ la cause wechiya maanetha al nathaij wela sababe /*
(je la change, que veut-dire la cause, conséquences ou cause).

TCSco/C2/G1

L'apprenant A peut ne pas dire « changeha », il peut utiliser simplement sa langue maternelle et dire « nbadelha » ou bien dire le mot en français « change-la ». Les questions qui se posent sont : pourquoi le recours au français arabisé, à ce mélange de codes ? et comment cela peut-il aider l'apprenant à développer ses compétences linguistiques et communicatives ?

L'apprenant A peut avoir dans sa tête le synonyme de ce mot en français, comme il peut ne pas le connaitre. L'utilisation du français arabisé semble avoir deux dimensions : une première dimension qui est de créer un équilibrage linguistique avec l'autre, ici apprenant B, et une deuxième dimension qui est de permettre une familiarisation entre langue cible et langue maternelle. Les apprenants n'ont peut-être pas la même compétence linguistique ou assurance linguistique en français et en arabe. Ils ont besoin de trouver un lieu de croisement de leurs compétences linguistiques afin de faciliter l'accès à l'information et

pour ne pas casser le suivi du travail. Dans le même but, ils ont également besoin de maintenir le contact entre la langue cible considérée comme la langue du produit final et la langue maternelle qui se présente comme étant la banque, le terreau de leur richesse informationnelle, sociale et culturelle. Le français arabisé forme une stratégie linguistique employée par les apprenants afin de faciliter l'accès à l'information, assurer sa transmission et inciter l'autre à intervenir et contribuer à l'avancement de la tâche. Il est donc important de permettre son existence et son usage dans la classe de langue.

L'autorégulation et l'adoption de l'information, offertes par l'emploi de ce mélange des codes, permettent à l'apprenant B comme le montre le TP 95 *de prendre la parole* en français arabisé (nchangeouha), en langue maternelle (wechiya maanetha al nathaij wela sababe) et *d'employer des mots en langue cible* « la cause ». Nous disons que le français arabisé, régulateur de l'information chez l'apprenant, est également stimulateur de son information et de son apport linguistique en langue maternelle et en langue cible. Il est de plus facteur de justice scolaire puisqu'il permet au plus grand nombre possible de s'exprimer dans la classe.

Que ce soit à travers l'alternance codique ou à travers le mélange des codes sous ses différentes formes, le bilinguisme permet une première régulation de l'information en facilitant son assimilation par l'apprenant d'un côté et d'un autre, en amenant tout le monde à réagir face à cette même information. Voici un autre exemple de ce fonctionnement :

66. B : *d'abord (20 sec) d'abord (13 sec) aujourd euh avec euh un euh aujourd'hui avec les progrès scientifiques il donnait des arguments pour les conséquences de la pollution*
67. A : *les euh*
68. C : *fahmi hali bi aarbia (06 sec)*
(fais-moi comprendre ça en arabe)
69. B : *bi maana inou inta taatina asbab taatina nihayet wa nataij la pollution*
(c'est-à-dire que toi, tu dois nous donner les résultats de la pollution)
70. A : *la pollution*
71. D : *aawakib*
(les conséquences)
72. B : *awakib la pollution*
(les conséquences de la pollution)
73. C : *eh ana krinaha fi l'anglais*
(nous l'avons étudié en anglais)
74. B : *awakib talawoth*
(les conséquences de la pollution)
75. C : *eh ana krinaha fi l'anglais ~~ ah kifah jit euh*
(nous l'avons étudié en anglais, comment elle est venue)
76. A : *kifach taw ntarjmouha hadhi /*
(comment nous allons traduire ceci)
77. C : *pollution (prononce le mot en anglais) ~~ bich manabkouch naawdouha talawouth ngoulou pollution pollution (pronounce le dernier mot en anglais)*
(pollution (prononce le mot en anglais, pour que nous répétons pas à chaque fois la

pollution, nous disons pollution (prononce le dernier mot en anglais)).

TCSco/C2/G2

Dans cet échange, l'apprenant B donne une information en français en expliquant aux membres de groupe ce qu'ils doivent faire pendant cette collaboration. Cette information n'est pas assimilée par tous les apprenants, comme le montre l'intervention 68 de l'apprenant C qui demande de dire l'information en arabe *« fais-moi comprendre ça en arabe »*. L'apprenante B se trouve obligée de lui faciliter l'accès à la consigne en employant l'arabe dialectal. Dans cet échange, il est clair que l'apprenant B est dans une position plus élevée que celle de l'apprenant C, autrement dit, elle apparait plus compétente que lui. Alors, qu'est-ce qui l'oblige à donner cette simplification de l'information en arabe, alors qu'elle peut tout simplement se contenter de faire ce qu'elle a compris et sait faire toute seule ?

L'apprenante A, de sa position haute, sait que l'apprenant C, malgré sa position basse dans cette situation, peut apporter des éléments à l'avancement et à la réalisation de la tâche. Elle a pris en charge la tâche de lui simplifier l'information en employant l'arabe dialectal pour l'inciter à s'impliquer dans la collaboration et contribuer à travers ses réactions à faire réussir et optimiser la tâche commune. Même dans cette situation, le bilinguisme, en plus de son rôle de régulateur, joue un rôle de stimulateur. En employant l'arabe dialectal pour expliquer une information donnée en français, les apprenants ne cherchent pas seulement à simplifier l'information pour l'autre, mais surtout, à inciter l'autre à donner plus d'effort et d'engagement dans la réalisation commune.

C'est ce que montrent les trois interventions de l'apprenant C repérées après l'hétérorégulation faite par l'apprenant A, dans lesquelles il donne des indices de compréhension, d'assimilation et d'autorégulation spontanée. Cela lui permet de *prendre la parole* même en langue maternelle et *d'utiliser d'autres mots dans d'autres langues* comme le montre sa prononciation du mot « pollution » en anglais.

L'hétérorégulation apparait, dans un deuxième temps, à travers les tentatives d'enrichissement des propos communs. Un apprenant emploie alors l'arabe dialectal pour modifier l'information donnée en français et contribuer à son amélioration. C'est le cas par exemple dans l'échange suivant :

65. A : *c'est la cause de:: euh*
66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme, les maladies dangereuses)
68. B : *dangereuses*

69. A : *dangereux maladie ~~~ dangereux maladie.*

TCSco/C2/G1

Dans cet exemple, l'apprenant A donne une information dont la première moitié est en français « de maladie de l'homme » et la deuxième moitié est en arabe « al amrathe lkhatira ». Les expressions utilisées en arabe viennent nuancer l'information donnée par l'apprenant B. Elles forment des ajouts qui visent à améliorer l'idée avancée. L'intervention de A forme donc une tentative d'hétérorégulation de l'information de B. Elle l'amène à proposer une autorégulation spontanée qui se manifeste par l'acceptation et l'adoption de l'expression plus précise ajoutée, comme le montre son emploi du mot « dangereuses ». A travers cette hétérorégulation, l'apprenant A modifie l'information donnée par l'apprenant B non pas simplement pour le plaisir de la reprendre mais surtout pour l'enrichir et stimuler les contributions du groupe en langue cible. Il donne l'impression de dire : « moi j'ai trouvé l'idée en arabe, alors vous devez la trouver en français ». Voilà une bonne occasion pour l'apprenant B et les autres apprenants d'*enrichir leur vocabulaire* et d'*acquérir de nouveaux mots*. Cela donne l'opportunité également d'actualiser les prérequis *en employant et en réemployant des mots* qu'ils possédaient en langue cible.

La tentative d'hétérorégulation de l'information peut aussi se réaliser à travers une demande directe en langue maternelle. En voici un exemple :

53. C : *wach maanaha youadi//*
(que veut dire il contribue)
54. B : *la pollution de l'environnement il faut*.

TCSco/C1/G2

Ce procédé incite l'apprenant B à prendre la parole et employer la langue cible pour *répondre à la demande* de son camarade. Il peut aussi se réaliser du français à l'arabe. Dans ce cas, l'apprenant *demande le sens en arabe d'un mot donné en français*, comme le montre l'exemple ci-dessous :

109. A : *a Noha désertification d'abord ~~~ désertification wachi hi /*
(Noha désertification d'abord, c'est quoi désertification /).

TCSco/C2/G2

Dans ce cas, l'apprenant est amené à réaliser une autorégulation spontanée à travers laquelle il apprend un nouveau mot et sa signification.

Le bilinguisme est donc à la fois régulateur et stimulateur. Que ce soit pour faciliter l'accès à l'information, la nuancer ou pour l'enrichir, les apprenants ont l'occasion d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives.

1.1.2. Une co-énonciation régulatrice pour une information pertinente

Sur le plan conversationnel, la *co-énonciation* apparait comme une stratégie employée par les apprenants pour s'adapter thématiquement les uns aux autres. Un apprenant 1 plus compétent ou plus dynamique que les autres tente de s'adapter à un autre apprenant 2 qui essaye de développer une idée mais qui éprouve des difficultés à terminer son énoncé. A travers cette adaptation, l'apprenant 1 porte soutien au 2 en l'aidant à terminer un énoncé incomplet ou en ajoutant d'autres énoncés à un premier déjà complet mais qu'on peut améliorer, comme le montre l'échange ci-dessous :

148. B : *le malade de la gorge asthmatique et de la*
149. D : *cancer*
150. B : *des cancers.*

TCSco/C2/G2

Sur le plan acquisitionnel, la co-énonciation fournit à l'apprenant en difficulté ponctuelle plus qu'une simple aide. Elle lui fournit la possibilité de développer sa propre compétence informationnelle sans couper le fil de son discours. Lorsqu'un apprenant termine l'énoncé d'un autre apprenant ou le prolonge, il lui facilite l'accès à son propos, et le pousse vers une autorégulation spontanée de son propre discours, vers son appropriation. Prenons, par exemple, la séquence ci-dessous :

71. A : *la pollution de l'environnement est très euh*
72. B : *est: très euh:*
73. A : *est très ~~ nocive sur euh*
74. D : *la santé humain*
75. A : *sur la santé*
76. B : *sur la santé*
77. A : *humaine*
78. B : *c'est très bien*
79. D : *ah oui bien sÛr.*

TCSco/C1/G1

Elle montre, dans le TP 71 et le TP 73, que A éprouve des difficultés à terminer son énoncé ou son idée, comme on le voit par l'emploi de l'interjection « euh » à la fin. Il a pu dire : « la pollution est très nocive sur ». D intervient alors et complète l'énoncé en lui soufflant les mots « la santé humain ». Pour A, l'information est maintenant complète. L'intervention de D lui a facilité l'accès à sa propre idée, à sa propre intention, et lui a permis de mener une *autorégulation spontanée* pour adopter cette même information (TP 77). De plus, la co-énonciation régulatrice lui a permis *d'enrichir son vocabulaire, d'ajouter des mots à sa banque lexicale,* de *nuancer l'expression* « humain » prononcé par D qui lui souffle le mot « humaine » pour respecter l'accord de l'adjectif qualificatif.

L'*hétérorégulation* adressée à A semble toucher les autres puisqu'elle amène B et D *à prendre la parole* consécutivement (TP 78 et TP 79). Elle leur offre la possibilité *d'exprimer leur satisfaction*, comme le montre le « c'est très bien » de B, ou *de présenter leur accord* comme le montre « ah oui c'est bien sûr » de l'apprenant D. Reprenons un autre exemple, déjà évoqué plus haut :

65. A : *c'est la cause de:: euh*
66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. B : *dangereuses*
69. A : *dangereux maladie ~~~ dangereux maladie.*

TCSco/C2/G1

Ici, nous assistons à une *suite de co-énonciations* dont le TP 66 est l'élément déclencheur. Dans ce dernier, B intervient pour compléter l'énoncé de A en difficulté (« EUH »). Cette complétude est une tentative d'hétérorégulation qui a pour rôle de faciliter l'issue de l'énoncé. Une autorégulation spontanée se produit chez A, marquée par la reprise de l'information donnée (TP 67 : « de maladie de l'homme les maladies dangereuses »). Dans ce cas, la co-énonciation régulatrice donne l'occasion de *reprendre la parole* de façon plus longue. A apprend à *prolonger un énoncé*. Il apprend à *demander de l'aide* aux autres apprenants, comme le montre la deuxième partie de son intervention produite en arabe « de maladie de l'homme al amrathe lkhatira ». B, quant à lui, apprend *à répondre à la demande* de l'autre, à *traduire vers la langue étrangère* puisqu'il lui souffle le mot « dangereuse ». La co-énonciation régulatrice incite enfin les autres apprenants à mener eux aussi des autorégulations spontanées pour adopter une information première. Pendant son explicitation, les apprenants montrent des indices remarquables de compétence et d'adaptation linguistiques.

La régulation de l'information, qu'elle soit manifestée par complétude ou par ajustement, offre ainsi aux apprenants la possibilité d'autorégulations spontanées qui se manifestent par une adoption de l'information donnée ou même par son amélioration. La co-énonciation régulatrice permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et communicatives, en leur offrant une implication croissante vers la formulation conjointe de leur discours et vers la co-construction d'un énoncé complexe et pertinent.

Dans un autre cas de figure, la co-énonciation régulatrice peut offrir aux apprenants la possibilité d'enrichir leurs propres informations. Ci-dessous, nous assistons à une

tentative pour améliorer les propos d'un autre apprenant, en lui apportant précision et pertinence. Voici cet extrait :

159. C : *et toute les pollutions écrit par exemple des problèmes de vision*
160. A : *par exemples des maladies respiratoires*
161. C : *toires*
162. A : *euh des problèmes de vision*
163. C : *et des problèmes de vision*
164. D : *aha déshydratation des yeux*
(non déshydratation des yeux)
165. A : *des yeux eh*
166. B : *déshydratation C'EST L'AIR*
167. A : *déshydratation des yeux normale.*

TCSco/C1/G1

Dans le TP 164, l'apprenant D apporte une précision (« déshydratation ») à l'information (« problèmes de vision ») donnée par l'apprenant C. L'information originale porte sur le fait que « la pollution engendre des problèmes de vision ». L'information après l'enrichissement précise que « la pollution engendre des problèmes de vision comme la déshydratation des yeux ». L'emploi de la négation « non » en arabe énoncée par l'apprenant D n'est pas là pour contredire l'information originale, mais pour dire qu'on peut faire mieux en la précisant. L'enrichissement de l'information originale offre aux autres membres du groupe la possibilité de mener pour eux une autorégulation spontanée et de l'adopter par la suite, comme le montre l'affirmation donnée par l'apprenant A dans le TP 167 « déshydratation des yeux normale ». L'enrichissement adopté permet au discours des apprenants d'être plus précis, amélioré et surtout pertinent pour atteindre l'objectif final de la collaboration. L'apprenant A apprend ici à *améliorer son énoncé*, à se l'approprier en ajoutant à sa banque des mots la notion « yeux » qui forme une variation lexicale de la notion « vision ».

Faciliter l'accès à une information ou l'enrichir représentent deux manifestations de la co-énonciation régulatrice. Ce procédé interactionnel offre à chaque apprenant la possibilité de mener une autorégulation de son information ou de l'information de l'autre dans l'unique but de rendre cette information plus pointue et pertinente. La recherche perpétuelle de cette pertinence incite les apprenants à élargir le champ de la formulation conjointe, et à donner plus d'efforts dans la co-construction de la collaboration et à perfectionner ainsi leur apprentissage de la langue cible, en devenant toujours plus exigeants dans la formulation de leur pensée. Cette exigence va de pair avec une évolution de leurs rôles dans le groupe apprenant.

1.1.3. Une alternance des rôles régulatrice pour une information échangée

Dans le chapitre précédent, nous avons relevé que des tentatives de repositionnement des rapports de place mêlent d'une façon alternative rôles institutionnalisés et rôles occasionnels, dans le seul but commun de mener à bien une collaboration. Mais pour assurer la réussite d'une tâche, un apprenant ne peut pas garder perpétuellement une position haute vis-à-vis des autres apprenants. Il doit la délaisser de son propre chef avant d'être forcé de quitter cette position. Sur le plan conversationnel dans la classe, l'alternance des rôles offre aux apprenants la possibilité de s'adapter les uns aux autres, de créer un terrain de rapprochement, d'entente et d'accord favorable au travail commun. Parallèlement à l'équilibrage linguistique et thématique, l'alternance des rôles interactionnels et sociaux permet d'équilibrer les rapports de place susceptibles de faire réussir leur collaboration. Cela signifie qu'un apprenant aura, pendant le dialogue collaboratif, parfois un rôle de meneur ou d'entraineur, et que parfois il adoptera le rôle du suiveur ou de l'exécutant.

Sur le plan acquisitionnel, comme dans les deux autres cas, l'alternance des rôles permet de réguler les échanges verbaux. Imaginons que dans une situation didactique, l'enseignant est celui qui détient pendant toute la leçon la position haute tandis que l'apprenant serait toujours passif (ce qui se passe hélas très souvent). Il se peut que l'enseignant arrive à imposer ou transmettre sa pensée ou ses savoirs, mais nous ne possédons alors pas d'indices qui nous garantissent que l'apprenant ait assimilé au mieux l'information qu'on lui donne, que celle-ci restera organisée dans sa tête ou qu'il aura participé à son amélioration. Dans la pédagogie ordinaire, il arrive qu'on demande à l'enseignant, pour les aider à une acquisition optimale de l'information, de se mettre au niveau de ses apprenants. Pourtant d'après notre analyse, la régulation de l'information n'a rien avoir avec la baisse du rôle de l'enseignant, mais plutôt elle a une relation avec la capacité à faire alterner rôles institutionnalisés et rôles occasionnels, qu'il s'agisse de l'enseignant ou des élèves.

En effet, concernant les tâches collaboratives, si un apprenant, se disant ou se pensant plus compétent que les autres pour une tâche donnée, détient à lui seul la parole ou le travail, on pourra parler davantage de travail individuel que collectif. Dans la collaboration, l'apprenant le plus compétent n'est pas toujours le patron et l'apprenant considéré comme possédant une compétence moins importante peut avoir pendant

quelques moments à jouer le rôle du patron, du conseiller, du gérant ou autre rôle de responsabilité. Dans cette partie, parallèlement à ce que nous avons fait dans les parties précédentes, nous voulons vérifier les apports de cette alternance des rôles pour la régulation de l'information. Nous vérifierons, dans un premier temps, si elle offre aux apprenants la possibilité d'accéder facilement au savoir ou à l'information visée. Nous vérifierons également, par des exemples issus de notre corpus, ce que ce repositionnement leur permet en termes d'organisation et d'enrichissement informatif. Prenons comme exemple l'échange suivant :

63. B : *pollution de l'air pollution de la terre pollution ::de l'eau*
64. A : *nkhayrou mawdhoua naHkou alih am lkoul kamlou safa kamlet wenti mazelti testani*
(nous choisissons un thème, tout le monde a bien fini Safa aussi et toi non)
65. B : *de l'air walla de la terre//*
(de l'air ou de la terre ?)
66. D : *ndirou pollution en général*
(nous faisons la pollution en général).

TCSco/C1/G2

Dans cet extrait, l'apprenant B, à travers son TP 63, donne une information qui porte sur les types de la pollution à développer pour cette tâche. Elle apparait comme celle qui possède le plus d'informations, elle se présente également comme la plus compétente. A ce moment précis, elle se présente donc comme celle qui peut se mettre en position haute par rapport aux autres apprenants, jusqu'à l'intervention de l'apprenant A dans le TP 64. Ce dernier, après la proposition donnée par l'apprenant B sur les différents types de pollution, gère l'information donnée et ne l'accepte pas telle qu'elle est. Il fait une sélection et un choix dans cette même information. Au lieu d'être soumis informationnellement à l'apprenant B, l'apprenant A prend sa propre direction en gérant le point où en est le discours collectif et en proposant de traiter un seul thème, c'est-à-dire, un seul type de pollution. L'alternance des rôles ou la prise de la même position occupée par l'apprenant B pendant quelques instants, a permis à l'apprenant A de traiter cette information, de la réguler pour qu'elle ne soit pas monopolisée, d'inciter les autres apprenants à mener une autorégulation spontanée de cette même information pour qu'elle soit partagée et d'améliorer le travail commun.

L'alternance des rôles occasionnels apprenant compétent/apprenant moins compétent entre l'apprenant B et A permet de faire évoluer l'information donnée pour qu'elle ne soit pas monopolisée par une seule personne, enseignant ou apprenant. Adopter la position haute, dans ce cas, signifie prendre le relais de ce qui a été dit pour faire avancer tout le groupe vers la réalisation commune.

Dans ce même extrait, nous assistons à un repositionnement de l'apprenant B qui ouvre la voie vers une régulation optimisée de l'information. L'apprenant B dans le TP 65 pose la question : « de l'air ou de la terre ? ». Cette demande est un point de changement dans le déroulement de l'échange collaboratif. L'apprenante B qui était au début en position haute se trouve en position basse de celle qui demande l'aide de l'autre. Elle adopte, ici, le rôle occasionnel d'une personne qui demande à être momentanément guidée. Être guidée ne veut pas dire être moins compétente, puisque d'après la façon dont elle formule sa demande, elle met les autres membres du groupe devant une situation de choix, comme pour dire : « vous choisissez que nous développions quel type de pollution, de l'air ou de la terre ». Elle choisit donc de ne pas décider, d'interpeller les autres en leur demandant délibérément leur avis ; elle offre ainsi une dynamique de l'information en faveur du bon déroulement de la tâche.

Dans le TP 66 de ce même échange, en réaction à la demande de l'apprenant B, l'apprenant D intervient d'un ton sérieux et propose de développer l'idée de la pollution en général, c'est-à-dire de ne pas se limiter à un seul type. Il ne se limite pas à la proposition de l'apprenant A, ni à la demande de faire un choix formulée par l'apprenant B, il apporte ce qui est pour lui une amélioration au propos collectif, il l'enrichit et l'élargit. Se repositionner ne va donc pas toujours dans le sens d'organiser ce qui est déjà là, cela peut avoir comme objectif de lui donner plus d'envergure et d'amener ainsi les autres apprenants à un autre stade, plus ambitieux, du développement de la tâche. Enrichir l'information, à travers un repositionnement dans le groupe, offre aux autres membres l'occasion d'autoréguler la nouvelle information commune, de l'adopter, de la partager et de porter ainsi la réussite de la tâche commune plus loin que ce qui était prévu au départ. On assiste alors à une réussite collective qu'aucun traitement individuel de la tâche n'aurait permis.

L'alternance de rôles forme ainsi un terrain adéquat pour les apprenants pour qu'ils améliorent leurs compétences linguistiques et communicatives en langue cible. L'autorégulation de l'information, leur permet *d'argumenter pour expliquer leur avis* comme le montrent les interventions 64 et 66 des apprenants A et B. Cela permet aussi de *se poser des questions et d'utiliser des formes interrogatives* complexes comme c'est le cas avec le TP 65 de B. Les apprenants apprennent également à *nuancer et préciser leur expression* comme le montre l'énumération faite sur les types de pollution.

L'alternance des rôles, qui semble être une expansion des co-énonciations qui caractérisent la collaboration, donne plus d'opportunité aux apprenants pour développer leur apprentissage de la langue cible, chacun à son niveau, suivant le déroulement discursif de la conversation.

Prenons un autre exemple qui montre l'influence de l'alternance des rôles sur la dynamique de l'information chez les apprenants et surtout sur le développement de leurs compétences linguistiques :

66. B : *d'abord (20 sec) d'abord (13 sec) aujourd euh avec euh un euh aujourd'hui avec les progrès scientifiques il donnait des arguments pour les conséquences de la pollution*
67. A : *les euh*
68. C : *fahmi hali bi aarbia (06 sec)*
(fais-moi comprendre ça en arabe)
69. B : *bi maana inou inta taatina asbab taatina nihayet wa nataij la pollution*
(c'est-à-dire que toi, tu dois nous donner les résultats de la pollution).

TCSco/C2/G2

Dans cet échange, l'apprenant B utilise l'arabe dialectal pour simplifier une information qu'il a déjà donnée au début en français. Nous avons donné cet exemple dans une section précédente et nous avons dit que le bilinguisme manifesté ici à travers l'alternance codique français / arabe offrait aux apprenants la possibilité de mener une autorégulation de l'information, d'assimiler l'information, de stimuler leurs contributions et de permettre à tous de suivre les échanges. Mais dans ce même extrait, il semble que le bilinguisme ou l'alternance des codes ne soit pas le seul régulateur de l'information. L'alternance des rôles se présente aussi comme l'un des régulateurs importants. Si dans cette situation, l'alternance des codes permet de faciliter l'accès de tous à l'information et de faire avancer la tâche commune, l'alternance des rôles permet également de simplifier l'information pour, cette fois-ci, qu'elle soit partagée également dans les têtes de tous les membres du groupe : on recherche ainsi un équilibrage positionnel qui sera au bénéfice de tous. L'apprenant B, dans sa première position haute, se présente comme l'apprenant compétent et l'apprenant C de sa position basse se présente comme l'apprenant le moins compétent. Ce dernier confirme sa position prise à travers son TP 68 lorsqu'il demande à l'apprenante B de lui faire comprendre en arabe l'information donnée en français. Nous attendons de B qu'elle continue dans sa position haute sans tenir compte de la demande de C. Cependant, elle se repositionne directement après sa demande et endosse alors le rôle occasionnel d'informatrice. Elle simplifie et facilite l'accès de l'information à l'apprenant C qui se trouve, à ce moment, dans une position d'informé : « c'est-à-dire que

toi, tu dois nous donner les résultats de la pollution ». Ainsi il reste dans le groupe et peut apporter sa contribution.

Dans cet exemple, l'autorégulation que permet l'alternance des rôles offre une occasion pour les apprenants B et C d'apprendre la langue cible. C'est une occasion pour l'apprenant C pour apprendre *à demander une explication ou une précision* en langue maternelle et en lange cible. C'est également une occasion pour l'apprenante B d'apprendre *à expliquer en simplifiant une information*. Autrement dit, tout le monde y gagne, y compris ceux qui écoutent et enregistrent inconsciemment l'échange et ses spécificités linguistiques.

Parallèlement aux autres régulateurs que sont le bilinguisme et la co-énonciation, l'alternance des rôles est donc un facteur supplémentaire régulateur de l'acquisition. Les apports de cette activité relationnelle se manifestent de trois façons : elle facilite l'accès à l'information, elle l'organise et enfin elle l'enrichit. Les trois régulateurs se complètent et diffèrent en ce qu'ils visent des objectifs légèrement différents, sur les plans linguistique et communicatif.

Voyons à présent ce qu'il en est de ces processus relationnels, définis de façon indifférenciée pour l'instant, dans les deux classes observées.

1.1.4. Le partage de l'information entre la classe IC1 et la classe IC2

Dans notre analyse, le mécanisme du partage de l'information et des savoirs en construction apparait comme une opération complexe. Sur le plan conversationnel, il est marqué par des tentatives d'adaptation aux niveaux linguistique, thématique et des rapports de place. Sur le plan acquisitionnel, il se manifeste par des tentatives d'hétérorégulation et d'autorégulation de l'information qui prennent en charge des formes linguistiques nouvelles destinées à mener à bien la collaboration. Dans cette dernière, nous assistons à la disparition des frontières entre approche conversationnelle et approche acquisitionnelle. Les différentes tentatives d'adaptation, issues du plan ordinaire conversationnel, semblent avoir un double effet. Un premier effet apparait sur le plan acquisitionnel où les informations sont gérées par les apprenants. Un deuxième effet réactif sur le même plan conversationnel, amène les apprenants à améliorer leurs contributions aux niveaux linguistique et thématique, grâce aux apports des variations de place : l'alternance codique stimule les informations et les échanges, déclenche des collaborations, la co-énonciation maintient et fait avancer la collaboration et enfin

l'alternance des rôles améliore la qualité des informations partagées et rassemblées en vue de la tâche commune.

Nous avons constaté ces phénomènes de partage d'information dans les groupes des deux classes. Rappelons que l'une IC1 est une classe habituée à ce genre de tâches collaboratives et que l'autre IC2 ne l'est pas et que chacune comprend 2 groupes d'élèves observés. La question qui se pose est la suivante : est-ce que le partage de l'information se réalise dans les mêmes proportions et avec la même valeur dans les deux classes ? si non, et sur les plans méthodologique et didactique, sur quels indices pouvons-nous nous appuyer pour dire qu'un partage entre les membre d'un groupe est différent d'un autre ? et enfin, quels indices nous permettent de dire qu'un partage est d'un plus ou moins grand rendement pour le développement de la compétence linguistique des apprenants ? C'est à ces questions que nous allons essayer de répondre dans ce qui suit.

En nous référant aux résultats quantitatifs obtenus dans le chapitre 3 dans les deux classes, nous pouvons relever le nombre d'alternances codiques dans chaque groupe et dans chaque classe : il s'agit de compter les tours de parole qui contiennent des mots en arabe ou en français arabisé. Nous pouvons relever également le nombre des co-énonciations et le nombre des repositionnements discursifs par les apprenants. Ici nous considérons tout changement interactionnel marqué par un tour de parole comme un changement de rôle. Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus :

		Alternances codiques	Co-énonciations	Alternances des rôles
IC1	Gr1	30	102	247
	Gr2	61	28	78
IC2	Gr1	69	18	119
	Gr2	46	27	97

Tableau 42 : Le volume de partage des informations dans chaque groupe de chaque classe

Les différences chiffrées observées sont-elles significatives ? On peut lire le tableau ci-dessus de façon horizontale ou verticale. Il présente des chiffres variables réalisés d'un groupe à l'autre. Pour les cerner et pour donner plus de précision à notre analyse, nous mettrons en comparaison le premier groupe de chaque classe : TCSco/C1/G1 et TCSco/C2/G1.

Horizontalement, les résultats obtenus montrent une tendance dans le groupe C1/G1 à peu utiliser l'arabe ou le français arabisé, puisque nous relevons l'emploi d'alternances codiques dans seulement 30 TP sur un total de 247 TP, ce qui équivaut à 12% des

interactions. De l'autre côté, le groupe C2/G1 a recours aux alternances codiques dans 69 TP sur un total de 119 TP, et donc pour un taux de 57%.

Le groupe C1/G1 est habitué à ces tâches collaboratives, tandis que le groupe C2/G1 ne l'est pas. Pourquoi cette répartition inégale dans l'emploi des alternances codiques des deux groupes ? Pourquoi C1/G1 utilise-t-il moins l'arabe et le français arabisé que C2/G1 alors qu'il utilise un plus grand nombre des tours de parole ?

Nous avançons l'hypothèse explicative suivante : les apprenants C1/G1 sont habitués aux échanges collaboratifs, ce qui veut dire qu'ils sont habitués à s'impliquer par leurs contributions et à impliquer les autres dans la réalisation de la tâche commune. Ils n'ont pas besoin qu'à chaque fois l'un d'eux stimule l'activité cognitive d'un autre ou du groupe. Alors que dans C2/G1, les apprenants n'ont pas l'expérience suffisante pour mener une collaboration de façon optimale. Ils ont intérêt à recourir à chaque fois à l'arabe ou au français arabisé pour avancer dans la tâche. Nous disons alors que, dans une collaboration, le petit nombre des alternances codiques est le signe d'une habitude collaborative chez les membres du groupe et par la suite d'une grande volonté de partage. Partager une information pendant une collaboration ne veut pas dire attendre le signal ou le stimulus d'un autre apprenant, c'est plutôt s'impliquer directement par ses contributions, sans passer obligatoirement par la transition de langues-ponts. On peut en déduire ***que les apprenants habitués au collaboratif marquent une plus grande maitrise de la langue cible que les autres apprenants qui sont habitués à des méthodes plus classiques d'enseignement.***

Regardons à présent les chiffres qui concernent la co-énonciation ; ils nous aident à comprendre ce que veut dire « partager une information ». Le groupe C1/G1, habitué à la collaboration, a réalisé un nombre élevé de co-énonciations avec 102 TP. Au contraire, C2/G1, le groupe non habitué à la collaboration, a réalisé un nombre très faible avec seulement 18 TP. Comment expliquer ce grand écart qui sépare les deux groupes ?

Rappelons que la co-énonciation régule l'information et stimule la pertinence des informations à traiter : les apprenants visent, à travers leurs complétudes discursives et énonciatives, à arriver à une formulation conjointe et pertinente. La grande expérience collaborative de C1/G1 lui a permis de se concentrer sur la rédaction des phrases ciblées qui répondent avec précision aux objectifs de la tâche. Les membres de ce groupe ont dépassé par leur habitude l'étape de la simple stimulation de l'information pour

l'améliorer. De leur côté, les apprenants C2/G1 donnent des signes d'une intercommunication insuffisante. Ils ont du mal à construire leur propre information et s'impliquent donc avec difficulté dans la co-construction d'un tiers. Une deuxième règle de fonctionnement découle donc de notre comparaison : ***le partage des informations et des activités évaluatives dans un groupe est relatif à la capacité des membres du groupe à s'impliquer dans la formulation conjointe des informations collectives en direction de la tâche commune à réaliser***.

Les chiffres présentés dans la dernière colonne de droite, celle des alternances de rôles, montrent une dominance dans le nombre des alternances des rôles chez le groupe C1/G1 par rapport au groupe C2/G1. Le groupe qui arrive à réaliser le plus d'interventions spontanées est celui qui réalise le grand nombre d'alternance des rôles. Le groupe C1/G1 réalise 247 TP, ce qui est logique puisque c'est le groupe qui a le plus d'expérience collaborative, c'est celui dont les membres s'impliquent le plus dans la construction, la co-construction et l'amélioration de l'information, des savoirs, des réponses à la tâche. Le partage d'information se présente alors comme la capacité des membres du groupe à réinvestir l'information donnée en adoptant des rôles discursifs différents dans le groupe. Dans la représentation suivante, nous avons voulu visualiser la réalisation du partage de l'information en C1/G1 et C2/G1, d'après les 3 critères que nous venons d'étudier :

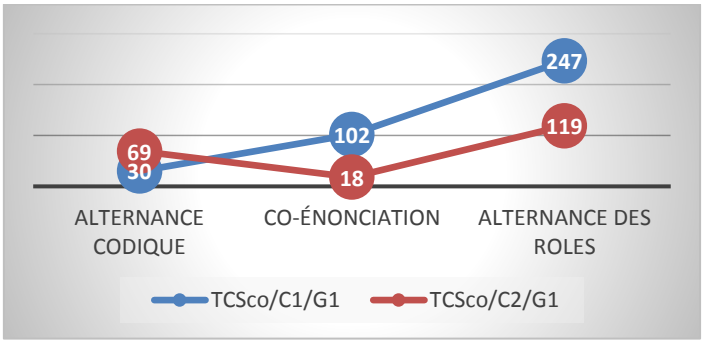


Figure 60 : Le partage de l'information dans chaque classe

La courbe bleue est celle du groupe C1/G1 habitué à la collaboration. Sa tendance ascendante montre que le partage de l'information, dans un groupe d'apprenants avec une expérience collaborative, fait une économie des alternances codiques pour aller vers un grand nombre de rôles alternés durant les activités communes. Le groupe commence par un nombre restreint d'adaptations linguistiques (les apprenants sont tous expérimentés et

n'ont besoin que d'un léger équilibrage linguistique), passe par adaptations par co-énonciations et entraides puis réalise de nombreuses adaptations positionnelles qui se matérialisent par un maximum de tours de parole. Le partage de l'information entre les apprenants sera plus facile en C1/G1. Ils ont l'expérience de l'équilibrage linguistique nécessaire au déclenchement du partage sans perdre de temps avec la langue maternelle. Ils savent créer un équilibrage thématique, dépasser leurs propres difficultés, s'entraider et maintenir le partage à un haut niveau d'activité. Ils ont surtout la capacité de créer un équilibrage positionnel susceptible de développer au maximum la qualité de leurs contributions pour assurer ainsi la réussite du partage.

La courbe jaune est celle du groupe C2/G1. Elle montre une tendance non stable du partage ou plus précisément, des difficultés à assurer le partage de l'information et du travail linguistique entre les membres du groupe. Les apprenants ont besoin dans un premier temps de maintenir un équilibrage linguistique qui aura un effet décisif sur la réalisation de l'équilibrage thématique et de l'équilibrage positionnel : cette première étape leur prend beaucoup d'énergie et ils y éprouvent des difficultés, malgré les nombreux recours à la langue maternelle. Cela influe sur les autres types d'équilibrage : la difficulté de l'équilibrage linguistique conduit à des problèmes dans l'intercompréhension et le travail avec l'autre, autrement dit les apprenants rencontrent des difficultés pour s'entraider et avancer dans la tâche demandée.

Ainsi, nous pouvons dire que le partage varie d'un groupe à l'autre. Nous le qualifions de stable chez les apprenants C1/G1 et d'instable chez les apprenants C2/G1. Sur le plan de développement de leurs compétences linguistiques et communicatives, nous relevons une tendance de la part des apprenants C2/G1 à acquérir plus de nouvelles aptitudes langagières pendant les alternances codiques que dans les deux autres occurrences à savoir les co-énonciations et les alternances des rôles. Les apprenants C1/G1 montrent une tendance croissante dans l'acquisition des aptitudes langagières. Dans le tableau ci-dessous, nous résumons ces différentes aptitudes acquises, en mettant en gris la colonne qui marque plus de manifestations langagières des apprenants C2/G1 et laissant en blanc les colonnes qui présentent plus de manifestations langagières des apprenants C1/G1 :

		Hétérorégulation de l'information		
		Bilinguisme	Co-énonciation	Alternance des rôles
Autorégulation spontanée de l'information	Faciliter l'accès à l'information	- prendre la parole - employer des mots en langue cible - utiliser d'autres mots dans d'autres langues	- prendre la parole - enrichir son vocabulaire - ajouter des mots à sa banque lexicale - nuancer une expression - exprimer sa satisfaction - présenter son accord - répondre à une demande - traduire un mot	- se poser des questions et utiliser les formes interrogatives - argumenter pour expliquer leur avis - nuancer son expression
	Enrichir l'information	- enrichir son vocabulaire - acquérir de nouveaux mots - employer et réemployer des mots déjà acquis - demander une information - répondre à une demande	- améliorer son propre énoncé - Enoncer clairement une opinion	- demander une explication ou une précision - expliquer en simplifiant une information

Tableau 43 : Partage de l'information et développement des compétences linguistique et communicative

Comme le montre le tableau ci-dessus, pendant le partage de l'information, les apprenants développent des compétences langagières importantes qui reflètent des compétences linguistiques et communicatives en développement. Il montre également une tendance croissante de la part des apprenants C1/G1 à développer des comportements langagiers nécessaires à l'avancement et à la réalisation de la tâche commune, contrairement aux apprenants C2/G1 pour qui, comme le montre la colonne en gris, les comportements langagiers développés se limitent à des tentatives d'assurer l'intercompréhension entre les membres du groupe plutôt que de veiller au bon déroulement de la tâche et à la qualité du produit final.

Dans la prochaine section, nous verrons un autre niveau dans le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Nous verrons que ce développement est le fruit de l'élargissement de la zone du partage qui touche non

seulement les informations échangées par les apprenants, mais aussi les stratégies employées.

1.2. Le partage des stratégies : vers une autorégulation réfléchie

Faisons un peu le point. Pendant la collaboration entre les apprenants, rechercher et donner l'information est au centre de leurs intérêts. Le partage de l'information se présente comme l'élément-clé de cette co-action. Sur le plan conversationnel, chaque apprenant essaye de s'adapter à l'autre et aux autres par la recherche d'un équilibrage sur plusieurs niveaux linguistique, thématique et positionnel.

Mais le partage de l'information n'est pas la seule caractéristique de ce partage du flux conversationnel entre les apprenants. Il semble que, pendant leurs tentatives pour hétéroréguler et autoréguler leurs activités discursives, se réalisent parallèlement des hétérorégulations et des autorégulations dans les stratégies employées. En plus d'être des régulateurs informationnels, les différentes adaptations employées par les apprenants seraient donc aussi des régulateurs stratégiques. Elles forment, dans ce deuxième moment de l'analyse, une tentative d'équilibrage pour outiller les apprenants et les amener ainsi à réfléchir à la façon de maintenir leur interaction et de faire durer la collaboration. Il ne s'agirait plus ici d'une simple adaptation destinée à stimuler l'information partagée, mais d'une adaptation réfléchie et réflexive destinée à assurer une continuité entre les diverses informations stimulées. Nous allons voir dans ce qui suit comment cette réflexivité s'exerce dans les trois processus décrits précédemment, puis comment on peut comparer l'activité linguistique et discursive des deux classes de ce nouveau point de vue.

1.2.1. Un bilinguisme régulateur pour une stimulation continue de la contribution

On l'a vu, pendant la collaboration, l'alternance codique français/arabe permet de simplifier, d'organiser et d'enrichir les échanges d'information apprenants. Pour le bon déroulement de la tâche, la stimulation de l'information devrait être permanente de façon qu'elle permette de maintenir l'interaction et d'assurer le développement de la collaboration. C'est pourquoi nous assistons, dans un deuxième temps, à un emploi réfléchi de la langue maternelle simultanément à un premier emploi spontané. L'emploi de la langue maternelle forme ici une boite à outils pour les apprenants, susceptible d'assurer la continuité de leurs apports informationnels. Par l'emploi de l'arabe, l'apprenant fournit à son camarade la solution pour une contribution sans heurt et lui

ouvre ainsi une piste vers une variété stratégique susceptible de l'amener à un niveau plus avancé d'implication dans la réalisation de la collaboration. Prenons l'exemple de l'échange suivant :

66. B : *d'abord (20 sec) d'abord (13 sec) aujourd euh avec euh un euh aujourd'hui avec les progrès scientifiques il donnait des arguments pour les conséquences de la pollution*
67. A : *les euh*
68. C : *fahmi hali bi aarbia (06 sec)*
fais-moi comprendre ça en arabe
69. B : *bi maana inou inta taatina asbab taatina nihayet wa nataij la pollution*
cela veut dire que toi tu vas nous donner les causes et les résultats de la pollution
70. A : *la pollution*
71. D : *aawakib*
les conséquences
72. B : *awakib la pollution*
les conséquences de la pollution
73. C : *eh ana krinaha fi l'anglais*
nous avons vu ça en anglais.

TCSco/C2/G2

À travers cet exemple, c'est à un emploi intentionnel de l'arabe que nous assistons, comme le montre l'intervention de l'apprenant C dans son TP 68 où il demande à sa camarade de lui faire comprendre en arabe ce qu'elle a dit au début de l'échange. Il est clair que l'apprenant C se sent moins à l'aise en français que l'apprenant B, il est clair aussi qu'il éprouve des difficultés surtout de compréhension comme l'indique l'expression « fais-moi comprendre » : pourquoi cet emploi de l'arabe dans son intervention ainsi que dans les autres interventions des autres apprenants ?

L'emploi de l'arabe par l'apprenant c'est sans doute une tentative d'hétérorégulation de la situation d'interaction qui vise à créer un équilibrage linguistique entre lui et les autres apprenants. L'utilisation de la langue maternelle dépasse la simple spontanéité et accède à un niveau beaucoup plus réfléchi. Elle montre une habitude chez cet apprenant et une expérience issue peut-être de sa vie sociale pour combler ses lacunes ou ses problèmes interactionnels. L'utilisation de la langue arabe est ici une stratégie employée comme une réparation à une situation de malaise ou d'insécurité dans la langue cible. Cela nous confirme que l'apprenant C n'utilise pas la langue arabe pour la première fois, mais plutôt qu'il est habitué à ce genre d'emploi qui lui offre la possibilité à mener une autorégulation stratégique susceptible d'assurer la continuité de sa contribution avec les autres membres du groupe.

L'hétérorégulation stratégique employée par l'apprenant C à travers l'emploi de l'arabe conduit les autres apprenants à mener d'autres autorégulations stratégiques pour une

meilleure continuité dans leurs contributions. Ils trouvent que l'utilisation de la langue maternelle peut apporter de l'avancement à leur collaboration. Cette idée est confirmée à travers les interventions qui suivent l'intervention de l'apprenant C. L'apprenante B, qui emploie dans sa première intervention (TP 66) le français, se trouve poussée par l'hétérorégulation faite par C à mener une autorégulation réfléchie. Elle change de langue et utilise la langue arabe comme un moyen stratégique non pas en réparation à ce qui est dit mais plutôt en tant que reformulation. Elle apprend ainsi *à utiliser un procédé explicatif qui est la reformulation traduite*. L'apprenant D, dans son TP 71, utilise également l'arabe et plus précisément le mot « awakib » en réparation au mot « nataij » prononcé précédemment par B. Nous remarquons donc qu'après l'emploi du français au début de cet échange, l'hétérorégulation stratégique faite par C à travers l'emploi de l'arabe pousse les autres apprenants à mener une autorégulation réfléchie en employant l'arabe et le français pour *réparer, reformuler ou même traduire un énoncé* pour assurer ensemble la continuité de leurs contributions.

1.2.2. Une co-énonciation régulatrice pour une pertinence continue de la contribution

Compléter l'énoncé de l'autre ou *le prolonger* sert à organiser et enrichir l'information d'un locuteur. Aussi, suivant le degré d'implication des apprenants, ces deux réalisations forment des outils importants lors de leur interaction. Elles leur permettent de s'équiper de stratégies discursives efficaces. L'utilisation de la co-énonciation bilingue est donc un processus pour stimuler le cours de l'information collective.

Lorsqu'un apprenant intervient pour compléter ou pour prolonger l'énoncé d'un autre, il se peut qu'il l'amène, suivant sa motivation et son implication, à adopter l'outil linguistique par lequel est véhiculée cette information, à adopter la stratégie employée qui lui sert d'appui et dont il aura besoin par la suite. Reprenons l'hétérorégulation et l'explicitation de l'autorégulation spontanée réalisées dans l'exemple donné précédemment :

66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses).
68. B : *dangereuses*

TCSco/C2/G1

La complétude avancée par B pousse A à adopter l'information transmise. Ce dernier montre une grande motivation pour réaliser la tâche commune et adopte, dans une

autorégulation réfléchie, l'outil et la stratégie employés lors de la transmission de l'information. Nous constatons qu'il adopte, après réflexion, la co-énonciation qui lui est proposée. La complétude adoptée est une sorte de prolongement. Elle ne sert pas à réparer la première complétude (régulatrice), elle sert là aussi à reformuler ce qui a été dit. Dans son TP 67 « de maladie de l'homme les maladies dangereuses », A ne se contente pas d'adopter l'information hétérorégulée « de maladie de l'homme », il adopte la complétude employée et mène une reformulation en arabe en disant « de maladie de l'homme les maladies dangereuses ». Nous analysons que A apprend ici à *reformuler le propos de l'autre*, à *prolonger un énoncé*. Il développe à la fois ses qualités *d'écoute et d'expression*.

L'autorégulation réfléchie diffère de l'autorégulation spontanée car elle propose non seulement une information nouvelle proposée par autrui, mais choisit également la façon de transmettre cette information et de l'exploiter pour lui assurer une suite. Observons, maintenant, l'intervention qui suit la reformulation faite par A dans le même exemple précédent. B souffle le mot « dangereuse » à A. L'intervention de ce dernier, prolongement de l'intervention précédente, prépare l'intervention qui la suit. B, outre qu'il a adopté une information nouvelle, adopte la stratégie linguistique employée par son camarade employée pour la transmettre. Il emploie la co-énonciation pour reformuler et traduire ce qui est dit. Il apprend donc à *traduire un mot* et aussi à *aider un camarade* à enrichir son vocabulaire.

1.2.3. Une alternance des rôles régulatrice pour un échange continu des contributions

L'alternance des rôles forme une troisième tentative d'adaptation entre les apprenants. Chaque changement de rôle est une tentative d'hétérorégulation de l'information. Il oblige à mener une autorégulation spontanée par l'adoption d'une réaction améliorative de l'information. Il oblige également à mener une autorégulation réfléchie et user du changement de rôles, non pas comme une source d'information nouvelle mais surtout comme une stratégie de fluidité discursive. Le changement de rôles régulateur sert à échanger des contributions et à les outiller pour assurer la continuité de l'échange. Reprenons dans ce qui suit cet exemple :

63. B : *pollution de l'air pollution de la terre pollution ::de l'eau*
64. A : *nkhayrou mawdhoua naHkou alih am lkoul kamlou safa kamlet wenti mazelti testani*
(nous choisissons un thème, tout le monde a bien fini Safa aussi et toi non)

65. B : *de l'air walla de la terre//*
(de l'air ou de la terre ?)
66. D : *ndirou pollution en général*
(nous faisons la pollution en général).

TCSco/C1/G2

L'apprenant B, qui se présente comme le plus compétent, propose à ses camarades dans son TP 63 différents thèmes sur la pollution qui peuvent former le sujet de leur rédaction, il a donc une position haute dans cette étape. Dans le TP qui suit, l'apprenant A apparait comme un conseiller pour le groupe puisqu'il décide à lui seul de ne travailler qu'un seul thème des trois. L'apprenant A arrache donc à l'apprenant B sa position haute pendant les quelques instants de cette deuxième étape. A son tour (troisième étape), l'apprenant B revient à sa position haute sur un ton sérieux et demande à ses camarades de choisir entre pollution de l'air et pollution de la terre. Enfin, nous assistons à l'intervention d'un autre apprenant D qui apparait comme le guide ultime (quatrième étape) puisqu'il leur demande de parler de la pollution en traitant tous les types évoqués.

Si l'apprenant A n'intervenait pas et ne reprenait pas la position haute de l'apprenant B, ce dernier serait arrivé à imposer son information sans vraiment qu'il y ait une amélioration de celle-ci. Cette alternance de positions est importante car elle incite les apprenants à échanger sur la position de A en vue de l'affiner. Elle les incite également, par une autorégulation réfléchie, à jouer de l'alternance de la position haute comme d'une stratégie dans une dynamique améliorative. Prendre la position haute c'est pouvoir *reformuler le propos de l'autre*, c'est pouvoir *le réparer et le corriger,* c'est pouvoir également *négocier sa continuité*. Dans notre exemple, il nous semble que l'hétérorégulation de A l'amène avec l'apprenant D à adopter une position haute comme une stratégie de négociation envers B pour un meilleur résultat final.

Voyons ce qu'il en est de cette démarche réflexive collective dans les deux classes de notre corpus.

1.2.4. Le partage des stratégies entre la classe IC1 et la classe IC2

L'hétérorégulation permet de saisir une information dans sa spontanéité, mais également, à travers une autorégulation réfléchie, de choisir la façon par laquelle cette information va être transmise. Nous cherchons à vérifier dans quelle classe les apprenants sont capables de mener le plus de partage stratégique, et, le cas échéant, si le résultat obtenu a une relation avec l'habitude ou la non habitude collaborative de chaque groupe-classe.

Si nous reprenons les résultats obtenus dans le tableau 42 *(cf. 4.1.1.4),* nous avons montré que les apprenants de IC2 ont tendance à utiliser l'alternance codique plus que les apprenants de IC1. Quant aux apprenants de IC1, ils ont moins recours à la langue arabe qui apparait pour eux comme un outil stratégique peu important. Les apprenants qui ont moins d'expérience collaborative cherchent sans cesse à se stimuler les uns les autres, par l'usage du bilinguisme. Cependant, l'habitude collaborative des apprenants expérimentés de IC1 est pour eux une source d'organisation stimulatrice dans leur responsabilité d'engagement. Les moments où ils ont toutefois recours à l'alternance codique représentent peut-être des moments de rupture interactionnelle, relative à une expérience collaborative qui n'est pas encore arrivée à maturité.

Les résultats montrent aussi une tendance de IC1 à utiliser plus de co-énonciations et d'alternances des rôles. Des apprenants habitués à la collaboration portent plus d'attention à la pertinence et à l'amélioration des contributions collectives que les apprenants moins habitués qui passent plus de temps à chercher de l'information plus parcellaire et individuelle. L'habitude collaborative facilite le partage entre les membres du groupe et assure une meilleure qualité à la réalisation de la coaction.

Pendant ce partage des stratégies, les apprenants acquièrent grâce à leurs habitudes collaboratives des aptitudes langagières qui viennent renforcer leurs compétences linguistiques et communicatives déjà là. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différentes aptitudes langagières repérées dans les deux classes :

	Hétérorégulation de l'information		
	Bilinguisme	Co-énonciation	Alternance des rôles
Autorégulation réfléchie	- utiliser un procédé explicatif qui est la reformulation - réparer un énoncé - reformuler un énoncé - traduire un énoncé	- corriger l'énoncé de l'autre - reformuler le propos de l'autre - faire prolonger un énoncé - traduire un mot - aider un camarade à enrichir son vocabulaire - développer à la fois ses qualités d'écoute et d'expression	- réparer et corriger un énoncé - reformuler le propos de l'autre - négocier sa continuité

Tableau 44 : Partage des stratégies et développement des compétences linguistique et communicative

Les apprenants C2/G1 montrent plus d'aptitudes langagières à travers l'emploi des alternances codiques, comme le montre la colonne en gris. Cependant, ils n'arrivent pas

à réaliser la même chose à travers l'emploi des co-énonciations et des alternances des rôles. Si les apprenants C2/G1 arrivent à développer des aptitudes langagières et communicatives relatives à une stimulation continue des contributions, les apprenants C1/G1 arrivent à développer des aptitudes relatives à des contributions plus pertinentes et plus variées.

Le partage des stratégies atteint un haut niveau de partage du flux conversationnel à travers lequel l'apprenant arrive à une autorégulation réfléchie de son apprentissage et s'approprie ainsi de nouveaux outils et stratégies qui viennent enrichir ses compétences linguistiques et communicatives déjà acquises.

1.3. Le partage de la citoyenneté : vers une autorégulation maitrisée

Le partage à ce stade est d'un niveau avancé. Ici, l'apprenant ne partage pas une simple information ou une simple stratégie, mais il partage un comportement nécessaire dont il a testé l'efficacité. A ce stade, l'apprenant bénéficie d'une grande maitrise collaborative qui le pousse à s'adapter aux autres apprenants et mène le groupe à adopter des comportements qui déterminent sa participation active maximale. Celui-ci développe alors des comportements d'autonomie, de contrôle et de décision. Ces derniers sont des indices solides de solidarité, d'appartenance au groupe et de volonté de partage communs, qui dépassent la simple situation scolaire. Reprenons encore une fois, pour prouver cela, les trois indicateurs déjà évoqués.

1.3.1. Un bilinguisme régulateur pour une contribution autonome

Notre analyse, menée jusqu'à cette étape, montre que l'emploi de l'alternance codique n'a pas seulement comme objectif de combler des lacunes lexicales ou de maintenir une interaction quelconque, comme le prônent plusieurs recherches récentes. L'emploi de la langue maternelle est un phénomène régulateur qui améliore la compétence informationnelle des apprenants, qui enrichit leur compétence stratégique et qui les dote en outre d'une compétence citoyenne d'une grande rentabilité. Lorsqu'un apprenant emploie sa langue maternelle, il se peut qu'il vise par cette hétérorégulation à aider un autre vers un comportement discursif autonome. C'est l'autonomie manifestée par la prise du pouvoir interactionnel qu'il cherche ici. Il vise à ce que son camarade prenne librement la parole et le plus longtemps possible. L'hétérorégulation vise alors à donner plus de chance aux autres membres de groupe pour accéder à la parole et pour manifester une

autonomie qu'ils ne peuvent atteindre pour l'instant dans la langue cible. L'exemple suivant explicite cette démarche collective et solidaire :

87. D : *fait des maladies//*
88. B : *asthmatique*
89. A : *cancer*
90. B : *aw kima naHki maakoum a jmaaa*
(c'est comme je vous parle mes camarades)
91. C : *touchrbi lma toumrdhi bil cancer//*
(Tu bois de l'eau, tu tombes malade ?)
92. A : *ki touchrbi lma taa zigou matoumrdhich bil cancer//*
(quand tu bois de l'eau contaminée, tu ne tombes pas malade ?)
93. B : *aki qadra toumrdhi bil cancer l'intoxication ay Hatchay*
(il se peut que tu tombes malade du cancer, l'intoxication n'est quelque chose de grave)
94. D : *koullou chayin moumkin*
(tout est possible)
95. A : *kayen les maladies*
(il y a les maladies).

TCSco/C1/G2

Cet échange ne se termine pas en 95, il est encore long. Nous prenons simplement cette première partie pour montrer la présentation de force déployée à travers l'emploi de l'arabe et du français. Le début de l'échange, du TP 87 au TP 90, est marqué par trois courtes interventions en français et une quatrième longue en arabe : c'est un début d'échange que nous qualifions de pauvre. Du TP 90 au TP 95, nous assistons à un large emploi de la langue maternelle et à des prises de parole plus volumineuses. Pour tout observateur, il est évident que le TP 90 de B est le tour de parole décisif de cette progression de l'échange qui sépare des interventions courtes et pauvres et des interventions plus longues et riches. On peut alors se poser la question de savoir ce qui porte B dans TP 90 à pousser ses camarades pour qu'ils s'engagent de cette façon dans la parole collective.

L'apprenant B intervient dans un tour de parole précédent et propose l'une des maladies provoquées par la pollution « asthmatique ». Cette intervention courte semble ne pas attirer l'attention des autres membres de groupe ; alors il intervient une deuxième fois en employant la langue maternelle et domine l'échange pendant un moment avec « c'est comme je vous parle mes camarades ». Pour B, l'emploi de l'arabe est un élément important qui lui permet de *détenir la parole* le plus longtemps possible et de maintenir *le pouvoir de transmettre son point de vue*. Cette intervention « hétérorégule » les conduites des autres apprenants et les amène à adopter la même stratégie non pas pour prendre le pouvoir de parole mais pour *affirmer leur autonomie individuelle de pensée*. Nous disons donc que cette présentation de force est premièrement une participation

active des apprenants. Elle démontre également une *monopolisation de la parole* qui reflète un pouvoir d'autonomie nécessaire pour l'avancement et la réussite de la collaboration en cours.

Le recours au bilinguisme, ici, ou plus exactement l'orientation vers l'utilisation de la langue maternelle plutôt que de la langue cible, est due à une tentative pour aller vers plus d'efficacité et d'utilité communes. Ce comportement est social et citoyen dans la mesure où il a pu se développer peut-être à travers des habitudes et des expériences collaboratives menées en langue maternelle, dans sa vie sociale hors de l'école. Car l'apprenant a souvent eu l'occasion de manifester sa citoyenneté dans sa vie courante quotidienne. Sa langue maternelle est l'outil qui manifeste cette citoyenneté et la véhicule. Si l'apprenant arrive à être un bon citoyen dans sa famille, son quartier ou dans d'autres lieux de la société, c'est que la parole et l'utilisation de la daridja contribuent grandement à exercer ce comportement.

Quand on lit les interventions qui suivent l'intervention régulatrice de B, l'attention est attirée par la négociation et cette démonstration sociolinguistique de force entre les différents membres de groupe. Chacun essaye de *manifester une autonomie* qui le distingue des autres, de présenter à travers de longues phrases en arabe son pouvoir dans le groupe, qui peut faire de lui un membre respecté, capable d'appuyer la collaboration entamée. « Quand tu bois de l'eau, tu tombes malade du cancer ? », « quand tu bois de l'eau contaminée, tu ne tombes pas malade du cancer ?», « il se peut que tu tombes malade du cancer, l'intoxication n'est quelque chose de grave », « tout est possible » : ces différents points de vue des apprenants-citoyens montrent leur forte implication et leur participation active au débat.

Pour conclure, nous disons qu'à travers l'emploi de la langue maternelle, les apprenants expriment leur autonomie de pensée et d'existence citoyenne, ils présentent une maitrise de la parole interactive qui leur permet d'être réellement actifs dans le fonctionnement de leur communauté.

1.3.2. Une co-énonciation régulatrice pour une contribution contrôlée

Pendant la collaboration entre les apprenants, la co-énonciation établie entre deux individus, a des conséquences sur le groupe entier. La complétude et le prolongement des énoncés forment, dans le tissu conversationnel, des tentatives d'échanges actionnels, d'adaptation et d'amélioration. Ils leur offrent aussi, comme nous allons le voir, dans une

autre dimension, l'occasion d'adopter des comportements citoyens et altruistes. La co-énonciation apporte de l'aide, mais surtout elle met de l'ordre dans l'ensemble des comportements discursifs des apprenants. Dans la séquence qui suit, elle les dote des moyens nécessaires pour exprimer leur vivre ensemble par le contrôle partagé de la tâche commune. En voici un exemple :

97. B : *ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est euh*
98. A : *est très nocif*
99. C : *très nocif*
100. B : *est très nocif sur la santé*
101. A : *humaine*
102. B : *sur la santé humaine*
103. C : *parce qu'exemple il fait des maladies*
104. B : *par exemple il fait des maladies.*

TCSco/C1/G1

Dans cet échange, le TP 98 est l'élément déclencheur des co-énonciations et des régulations qui suivent. Chaque co-énonciateur se met à la place de l'autre, les co-énonciations successives créent des déplacements discursifs et donnent une orientation efficace au discours construit en commun. Cette orientation est le triple résultat de l'habitude collaborative, de la motivation et de l'implication des apprenants. La co-énonciation « est très nocif » permet qu'il y ait une suite d'autres co-énonciations, produits d'autorégulations maitrisées. Celles-ci amènent les apprenants à prendre leur place et construire leur citoyenneté à l'intérieur du groupe. Elles les amènent surtout, à travers le contrôle discursif qu'ils exercent, à découvrir de nouveaux comportements citoyens.

- *écouter la parole de l'autre* est le premier comportement découvert et adopté. La structure des interventions et les alternances de parole démontrent une compétence de nécessaire écoute chez celui à qui est adressé la complétude ou le prolongement. Chacun s'intéresse à la parole de l'autre et ce comportement réciproque est en retour utile au groupe.

- *accepter la contribution de l'autre* est un deuxième comportement citoyen qui résulte de cette suite de co-énonciations. Chaque interlocuteur montre des signes de satisfaction qui se manifestent par la répétition de l'expression ou du propos avancé par un autre pour compléter ou prolonger le sien.

- *exprimer son autonomie* est un troisième comportement citoyen acquis dans cette expérience. L'apprenant B ne se limite pas à compléter les propos de A, il ajoute l'expression « sur la santé » qui exprime son autonomie de pensée personnelle. Le même

phénomène apparait à travers les interventions suivantes : « humaine », « sur la santé humaine », ou « par exemple il fait des maladies ».

Prenons un autre exemple :

65. A : *c'est la cause de:: euh*
66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. B : *dangereuses.*

TCSco/C2/G1

Outre ce que nous avons déjà explicité dans l'exemple ci-dessus, dans cet échange nous relevons un quatrième comportement citoyen qui est la participation active des autres membres du groupe dans le contrôle du propos commun.

- *répondre aux besoins du groupe* est enfin le comportement le plus remarquable dans cet échange. L'apprenant B, qui souffle le mot « dangereuse » à son camarade, montre sa capacité de contrôle de l'échange. Son savoir-être peut être partagé par les autres et garantit rentabilité de l'ensemble.

Maitriser la co-énonciation comme un moyen stimulateur d'information, comme un outil stratégique interactif et comme un comportement citoyen revient à offrir à chaque apprenant la capacité de se réguler et de prendre volontairement sa place dans l'aventure commune.

1.3.3. Une alternance des rôles régulatrice pour une contribution décisive

A ce niveau réflexif, les apprenants ont enfin recours à l'alternance des rôles pour prendre part à des décisions prises susceptibles de mener le groupe vers son autonomie et sa réussite sociale. Participer à une décision du groupe est un comportement citoyen qui montre un stade avancé dans l'autorégulation menée par chaque participant. Savoir choisir le bon moment pour prendre une position haute ou basse, montre que chacun a conscience du chemin commun et qu'il sait à quel moment il doit ou peut intervenir, à quel moment il doit prendre du recul pour laisser le rôle aux autres, non pas parce qu'il ne sait pas, mais parce qu'il est convaincu que ce que va être apporté par son camarade peut être meilleur que ce qu'il aurait lui-même apporté. Ce comportement citoyen montre un certain courage, de la distance et une grande maitrise dans sa propre régulation. Prenons, comme exemple, l'échange suivant :

138. C : oumaima oumaima par exemple
139. D : aussi aussi j'écris
140. C : heh par exemple un autre maladie
141. D : la réspiratoire
142. B : tu tu compris cet argument /

143. A : *oui oui*
144. B : c'est bien
145. A : oui bien ~~ non
146. B : haya haya donnez un autre argument.
(allez-y allez-y donnez un autre argument)

TCSco/C1/G1

Dans cet échange, les interventions mises en caractère gras sont des interventions spontanées. Chacune d'elles manifeste dans le discours un repositionnement de l'apprenant intervenant dans une position haute par rapport à ses camarades qui prennent à ce moment une position basse. Ils adoptent ce repositionnement de façon collective pour participer aux décisions collectives. Le premier repositionnement de C, à travers le TP 138, est l'élément déclencheur de cette alternance sur la position haute. C'est une hétérorégulation qui a pour but de *faire réagir l'autre*, de *demander son apport et sa contribution*. Les tours de parole qui suivent montrent une tendance des autres à se conformer au comportement de C. Chacun veut être décisif et montre qu'il recherche le bien du groupe par ses ajouts : « oumaima oumaima par exemple », « aussi aussi j'écris », « heh par exemple un autre maladie », « haya haya donnez un autre argument ». Si *affirmer et ratifier l'information donnée par l'autre apprenant* est un comportement décisif qui l'encourage à prendre la parole comme le montre le TP 144 « c'est bien », *refuser et nier* forme l'autre facette de ce comportement : mais il intervient toujours dans le but d'assurer une implication positive dans la réalisation commune. C'est aussi le cas dans le TP 145 « oui bien, non ». A travers cet échange, les apprenants montrent une certaine maitrise du repositionnement, due peut-être à leur habitude collaborative en classe, mais aussi ancrée dans leurs pratiques sociales familiales. Nous faisons l'hypothèse que cette maitrise reflète le rôle joué par les pratiques sociales pour doter les apprenants de compétences éthiques et citoyennes dès leur plus jeune âge. Ces savoir-être sont ancrés dans leur imaginaire social et interactionnel. Prendre part de façon mesurée et consciente aux décisions d'un groupe est donc un comportement citoyen qui peut tirer ses origines des habitudes collaboratives et des volontés de partage acquises hors de l'école.

1.3.4. Le partage de la citoyenneté entre la classe IC1 et la classe IC2

Qu'en est-il, de ce point de vue, de la comparaison entre les deux classes ? Il nous semble évident que les apprenants habitués à la collaboration devraient partager une plus grande citoyenneté que les apprenants non habitués à la collaboration. Il se peut que les deux

catégories arrivent en classe avec un certain degré d'habitude collaborative relative à leurs pratiques sociales. Cependant, il est sûr qu'ils n'auront pas la même capacité à actualiser leurs acquis, à mener une autorégulation maitrisée si les pratiques scolaires ne viennent pas maintenir et renforcer ces habitudes sociales non conscientisées venues du milieu extérieur.

Dans IC2 où nous relevons une plus grande utilisation de la langue maternelle, des indices montrent que les apprenants recherchent pouvoir et autonomie. L'emploi de l'arabe, parfois interprété comme signe d'incompétence dans la langue cible, peut être aussi le signe d'une implication citoyenne à travers laquelle les apprenants cherchent à prendre la parole et montrer leur bonne volonté, mais leur implication et leur autonomie ne peuvent pas se réaliser adéquatement dans la langue cible.

Dans IC1, les apprenants ont pris l'habitude d'exprimer leur autonomie à travers l'utilisation du français. Ils sont citoyens en dehors de la classe et encore plus citoyens à l'intérieur de la classe puisqu'ils possèdent une expérience suffisante pour exprimer leur citoyenneté, leur lien aux autres, en français sans avoir besoin de l'arabe. La dominance du français sur l'arabe montre que les apprenants sont assez à l'aise pour manifester leur pouvoir dans une langue étrangère. Par ailleurs, l'utilisation même restreinte de la langue maternelle est une trace de leur richesse culturelle et de leur enracinement citoyen : elle fait le lien entre l'école et le hors l'école.

Les chiffres qui présentent l'emploi de la co-énonciation et de l'alternance des rôles montrent que les apprenants de IC1 savent contrôler et décider comment doit se dérouler une tâche. L'habitude collaborative en classe semble perfectionner leur compétence citoyenne et parfaire leur capacité à contrôler des contributions ciblées. Cependant, les chiffres restreints de l'emploi de la co-énonciation et de l'alternance des rôles en IC2 montrent leurs difficultés à s'organiser et à se structurer durablement. Le contrôle qu'ils exercent et les décisions qu'ils prennent ne s'épanouissent pas assez pour assurer jusqu'à son terme le déroulement de la collaboration.

En conclusion, nous pensons pouvoir affirmer que les apprenants de IC1 semblent présenter une volonté de partage plus grande que les apprenants de IC2. Leur volonté se manifeste par une régulation maitrisée de leur capacité citoyenne, se matérialise par l'expression permanente et fluide de leur autonomie et de leur pouvoir, dans le contrôle

incessant des contributions des uns des autres et à travers un engagement sans faille jusqu'à la réalisation finale de la tâche.

Dans le tableau ci-dessous, nous résumons les comportements éthiques et citoyens qui marquent les échanges des apprenants des deux classes :

	Hétérorégulation de l'information		
	Bilinguisme	Co-énonciation	Alternance des rôles
Autorégulation maitrisée	- détenir longuement la parole - transmettre son point de vu - affirmer son autonomie	- écouter la parole de l'autre - accepter la contribution de l'autre - exprimer son autonomie - répondre aux besoins du groupe	- faire réagir l'autre - demander une information - demander l'apport et la contribution de l'autre - affirmer et ratifier l'information de l'autre - refuser et nier l'information de l'autre

Tableau 45 : Partage de la citoyenneté et développement des compétences linguistique et communicative

Ainsi, le partage des comportements citoyens, qu'offrent les échanges collaboratifs, est une occasion pour accéder à un stade réflexif avancé qui sert, par sa richesse, les compétences linguistiques et communicatives à développer.

2. Partage du flux conversationnel et éthos communicatif chez les apprenants

Notre analyse menée dans la section précédente montre la collaboration comme une interaction régulatrice. Elle permet, grâce aux adaptations conversationnelles, d'élargir la ressemblance et l'accord entre les apprenants vers une ZVP (cf. *notre partie conceptuelle*). Cette dernière se manifeste sur le plan acquisitionnel par des tentatives d'hétérorégulation et d'autorégulation des informations, des stratégies et des comportements citoyens. Dans cette section nous vérifions ce que donne cet élargissement de la zone de ressemblance en termes de développement de la relation interpersonnelle entre les apprenants. Nous vérifions l'impact de l'éthos collectif manifesté par le partage de flux conversationnel sur l'éthos communicatif de chaque apprenant. Nous cherchons à voir surtout quelle identité verbale est construite dans cette interaction spécifique, et quels liens on peut faire entre tâche collaborative, développement conversationnel et qualités éthiques.

La collaboration offre une grande palette des comportements langagiers aux apprenants, alors il est fort possible que leurs identités « *se dévoilent, s'affirment, se masquent* » (Violaine Bigot, 2002 : 6), dans ce type d'activité pédagogique, d'une manière différente par rapport à d'autres types d'interactions plus classiques. L 'analyse menée jusqu'ici montre en effet que toute interaction n'est pas régulatrice et que tout échange entre deux personnes ou plus n'entraine pas automatiquement une régulation ni un apport cognitif ou acquisitionnel. Pour arriver à ce résultat, il faut qu'il y ait des « représentations communes » et des « reconnaissances mutuelles », comme proposé dans notre partie théorique. Il faut qu'il y ait une base de ressemblances communes qu'on peut maintenir et élargir par l'interaction guidée. La séquence ci-dessous illustre notre idée :

43. A : *écris le titre / ~~~ écris le titre*
44. B : *la pollution*
45. A : *de l'air ~~*
46. B : *(rire) la pollution de l'environnement / pollution*
47. C : *de l'environnement*
48. A : *l'introduction ~~ c'est l'introduction (04 sec) d'abord- d'abord la pollution- d'abord la pollution*
49. B : *quatre arguments*
50. A : *d'abord la pollution*
51. C : *la pollution de l'aire* ***wela*** */*
(la pollution de l'aire ou ?)
52. A : *de l'environnement*
53. B : *de l'environnement*
54. D : *de l'environnement.*

TCSco/C1/G1

Dans ces échanges qui présentent le début de la collaboration en C1/G1, les apprenants, malgré leurs différences (âge, sexe, situation familiale, compétence, habillement, etc.), partagent des représentations communes (connaissances, habitudes, pensées, etc.) et surtout des « conceptions identiques » que nous appelons aussi des représentations opératoires (objectif, principe, modes d'action) utiles en classe. Comme le montre la séquence ci-dessus, ils établissent une ressemblance (un accord) qui se manifeste par le partage d'un objectif (rédiger un texte sur la pollution), d'un principe (nécessité de contribuer à l'avancement de la rédaction), et des modes d'actions partagés (présentés ici par le plan de la rédaction et les étapes à suivre : titre, introduction, arguments, nombres d'arguments, etc.). La régulation qu'offre la collaboration s'accroit chaque fois que la zone de ressemblance s'élargit, c'est-à-dire chaque fois que les « négociations conversationnelles » et le « partage de flux conversationnel » s'accroissent. Nous assistons à un partage qui dépasse la zone de base (objectif, principe, modes d'actions) vers une zone plus grande (nouveaux mots, reformuler, prendre la parole, se taire,

négocier, autonomie, etc.). Cela montre que toute interaction régulatrice est une interaction consensuelle : on ne peut mener une autorégulation de l'information, des stratégies et de son comportement citoyen sans qu'il y ait une acceptation de l'hétérorégulation faite par l'autre, dans un mouvement réciproque. Les apprenants A, B, D dans leurs interventions (consécutivement 52, 53, 54) donnent des indices d'autorégulation sur le thème de « la pollution de l'environnement ». Et cette dernière ne peut se faire sans qu'il y ait une disposition cognitive de leur part.

Nous pensons donc pouvoir affirmer que, dans le travail collaboratif, la zone de ressemblance arrive vers la fin à un stade avancé que nous qualifions de « maximal » et qu'elle ouvre la voie à un grand nombre de nouvelles régulations. Cette situation détermine en quelque sorte l'« éthos collectif » du groupe, une façon de fonctionner avec autrui ou ce que plusieurs auteurs dans des recherches récentes préfèrent appeler l'« identité collective ». Elle peut être décrite, dans notre cas, par le point d'arrivée d'une collectivité qui s'engage dans une volonté de partage. Rappelons la définition de l'identité collective donnée par Michaud (1978) et qui a donné appui à la progression de notre chapitre contextuel. Selon l'auteur, l'identité collective

> *« se saisit à travers un système de représentations relativement intuitives où s'opposent un ensemble de traits négatifs (à éviter) et un ensemble de traits positifs (proposés par le groupe comme modèle idéal). Ce dernier constituant une sorte de noyau défensif, souvent générateur d'attitudes ethnocentristes, ces attitudes et ces aspects peuvent s'exprimer dans un discours qui implique un système d'idées relativement cohérent ou idéologie. »* (Michaud, Richard Wittorski, 2008 : 04).

L'auteur parle de « trait négatif » « à éviter » pour désigner toute représentation négative qui ne contribue pas à l'établissement de l'accord et de son maintien. Il parle de « trait positif » pour présenter toute représentation en faveur de la croissance de la zone des ressemblances. Cette dernière forme, comme le précise l'auteur, le « noyau défensif » nécessaire au maintien de toute interaction et auquel nous allons faire allusion dans ce qui suit. La description faite par Michaud de l'identité collective et de son noyau défensif est en adéquation avec notre représentation de la collaboration et de la ZVP qu'elle offre (cf. *figure 17 : 113*, la ZVP avant et après l'acquisition de la compétence co-actionnelle co-culturelle). Ce qui est en jaune est la zone de volonté de partage ou la zone maximale des ressemblances établie par les apprenants. En plus du fait qu'elle détermine leur identité collective, elle offre à chaque apprenant la possibilité de s'approprier une identité individuelle formant ainsi un noyau défensif à double effet : générateur d'attitudes

positives susceptibles de faire réussir la collaboration et inhibiteur d'attitudes négatives qui pourraient la rompre.

Sur le plan relationnel, cette identité est matérialisée par des stratégies de politesse employées par les apprenants *« pour valoriser l'autre, ou du moins ne pas trop le dévaloriser. » (*Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 242*)*. Nous pensons qu'à ce niveau, chaque apprenant emploie les stratégies communicatives adéquates pour assurer le maintien et le développement de la relation interpersonnelle nécessaire à la réussite du travail entamé. Chaque apprenant essaye de

> *« « préserver sa face » comme on souhaite qu'il préserve la vôtre et où l'envie de conquérir la sympathie, de gagner le partenaire l'emporte sur la simple envie de gagner la partie. »* (André Larochebouvy, 1984 : 65*).*

Pour ce faire, l'identité verbale de chaque apprenant se trouve enrichie par plusieurs procédés langagiers importants, que ce soit par la formulation d'actes non-menaçants ou par ce que Kerbrat-Orecchioni appelle FFAS (Face Flattering Acts), par l'emploi des intensifieurs qui renforcent le caractère poli des FFAS ou par l'emploi d'adoucisseurs qui visent à adoucir les actes menaçants ou ce que Brown et Levinson appellent FTAS (Face Threatening Acts). Nous allons nous appuyer sur ses concepts dans nos analyses.

Dans les sections qui suivent nous décrivons les procédés langagiers et les stratégies de politesse utilisées par les apprenants pendant ce processus d'élargissement de la zone de ressemblance ou ce que nous pensons être différentes tentatives d'adaptations conversationnelles. Nous décrivons donc le système de la régulation de la distance entre les apprenants en mettant en valeur les trois critères développés précédemment à savoir : le bilinguisme, la co-énonciation et l'alternance des rôles. Nous vérifions son impact sur l'acquisition de la langue cible, puis nous vérifions sa présence dans chaque classe.

2.1. Un bilinguisme régulateur de la distance : de la familiarisation entre les apprenants à la sécurité linguistique

Le bilinguisme régulateur de l'acquisition de la langue est également régulateur de la distance entre les apprenants. Le bilinguisme, qui permet un équilibrage linguistique, permet par là un équilibrage relationnel car il ménage leurs faces. Dans ce qui suit, nous décrivons le système de politesse véhiculé par les actes de langage produits en arabe par les apprenants dans les quatre groupes. Autrement dit, nous voulons vérifier que l'identité verbale se construit chez chaque apprenant grâce à l'emploi de sa langue maternelle et que cela favorise l'acquisition de la langue cible.

2.1.1. « sahiti », « andek el hak », deux FFAS pour encourager l'autre à prendre la parole

Nous relevons dans notre corpus deux compliments utilisés par les apprenants en arabe, qui viennent renforcer d'autres compliments en français. Il s'agit de « sahiti », « andek el hak » qui veulent dire consécutivement « tu as bien fait » et « tu as raison ». Ce sont des actes de langage anti-menaçants qui ont pour but de valoriser la face de l'autre. Souvent, pendant le travail collaboratif, les apprenants utilisent ce genre de compliment pour s'encourager les uns les autres ou pour récompenser une réponse ou une idée qui leur convient. Mais celui qui utilise ces compliments vise plus qu'une simple préservation de la face de son camarade, il cherche aussi à gagner l'autre à son engagement, à conserver son activité et surtout le pousser vers plus de rendement, vers plus de prise de parole. La question qui se pose est : comment et en quoi l'emploi de ces compliments favorise-t-il l'acquisition du français chez les apprenants ? Prenons l'exemple suivant :

76. C : *w la conclusion ndirou les solutions*
(dans la conclusion, nous donnons la solution)
77. D : *saHIti*
(tu as bien fait).

TCSco/C1/G2

Il montre le compliment « sahiti » adressé par D à l'apprenant C. Il montre également une accentuation de la consonne H du mot pour souligner l'accord qu'il donne et l'appréciation positive qu'il fait de la réponse de son camarade. Parce qu'il favorise sa face positive, « sahiti » devient ici un acte flatteur qui vise à encourager C vers plus de d'implication encore. Comme tout acte anti-menaçant, il contribue à créer un climat de confiance entre les apprenants en les amenant vers plus d'ouverture à l'autre et surtout en les encourageant à exprimer sans peur les idées nouvelles qui leur viennent. L'apprenant complimenteur montre des signes de satisfaction et donne l'image d'une personne rassurée qui a confiance dans les partenaires engagés avec lui dans la collaboration.

L'apprenant complimenté, après cette valorisation de sa face positive, est rassuré aussi : il est convaincu que ce qu'il donne est utile à l'avancement de la tâche et que ses camarades comptent sur lui. Le « moi rassuré », que développent les apprenants par le biais de cet acte flatteur, est une étape avancée dans la construction de l'identité de l'apprenant : cette assurance se développera non seulement par une confiance en soi mais également par une confiance en autrui. L'instauration du climat de confiance réciproque poussera les apprenants vers un sentiment de sécurité linguistique : « Comme il me flatte alors je peux être utile, je peux même faire mieux », tel est le discours inconscient que

peut se faire l'apprenant complimenté. Nous assistons donc à un redoublement des efforts et des productions langagières dans les deux langues, et surtout en français puisque c'est la langue du produit final et qu'elles peuvent se développer sans l'appréhension d'un jugement négatif par les pairs. Cette conséquence est confirmée par quelques interventions de l'apprenant complimenté C après réception du compliment :

91. C : *touchrbi lma toumrdhi bil cancer//*
(tu bois de l'eau tu tombes malade du cancer ?)

113. C : *des maladies okhrin par exemple l'intoxication ~ le choléra*
(d'autres maladies par exemple l'intoxication, le choléra).

TCSco/C1/G2

« Comme il a osé faire cela, je peux le faire également », peut se dire l'apprenant complimenteur ; et le système se perpétue par une aisance grandissante dans les prises de parole. L'apprenant D se sent alors plus confiant pour utiliser le français sans peur d'être critiqué ou sanctionné comme le montre l'intervention ci-dessous :

82. D : *madernach le troisième argument*
(nous n'avons pas fait le troisième argument)

87. D : *fait des maladies//.*

TCSco/C1/G2

On voit que la confiance en soi et en l'autre est contagieuse. Prenons un autre exemple de compliments :

87. A : *les maladies dans la deuxième argument*
88. D : *oui andek hak*
(oui tu as raison).

TCSco/C1/G1

« Andek hak » est un compliment adressé, dans ce cas, de l'apprenant D à l'apprenant A. l'apprenant complimenteur valorise la face positive de l'apprenant complimenté qui comprend cette expression comme une récompense à sa proposition. D cherche à valoriser la face de A pour le gagner à sa cause, qui est la cause commune (aller vers plus de contribution et de prises de parole). C'est également l'encourager à s'exprimer, quelle que soit la langue employée, sans peur de sanctions ou critiques.

La collaboration installée dans la classe est alors un des rares lieux sociaux où se concilient soi et l'autre. Pendant les interactions, les apprenants se sentent obligés de s'adapter les uns aux autres, d'écouter l'autre et de tenir compte de ses contributions. Chacun doit donc faire confiance à autrui autant qu'à soi-même. Car, à ce stade, chacun tient à valoriser sa face comme la face d'autrui, les deux étant indissociables. Dans ce qui suit, nous montrons le développement du « moi rassuré », de la confiance en soi et en

autrui par la préservation des faces qui veille à créer puis maintenir un sentiment de sécurité linguistique partagé.

2.1.2. Le « n…ou » pour se cacher derrière le nous

La plupart des verbes employés par les apprenants en arabe contiennent deux marques de la 1ère personne du pluriel. Ils disent par exemple « **n**dir**ou** », « **n**ektb**ou** » pour dire « nous faisons », « nous écrivons ». Si c'était la simple familiarisation avec l'autre qu'ils cherchaient, alors chacun pourrait utiliser l'arabe sans l'emploi du « nous ». Qu'est-ce qui se trouve donc dans le « n…ou » qu'on ne trouve pas dans les autres personnes verbales ? Que peut apporter le recours à « nous » dans presque tout acte de langage en arabe qui cherche l'amélioration du comportement communicatif dans un groupe ? L'exemple ci-dessous nous aidera à cerner cette tendance discursive :

68. C : *yaani khatar walla khatir*
(il veut dire danger ou dangereux)
69. D : ***n****goul****ou*** *la pollution est dangereux*
(nous disons la pollution est dangereuse)
70. B : *ay min nataij talawouth*
(ça fait partie des résultats de la pollution)
71. C : *aya* ***n****rouH****ou*** *le développement~~ talawouth tabiaa*
(allez-y nous passons au développement, c'est une suite de la pollution)
72. A : ***n****dir****ou*** *l'introduction la définition de la pollution*
(nous faisons dans l'introduction la définition de la pollution)
73. B : *le développement* ***n****dir****ou*** *d'abord w argument*
(dans le développement nous faisons d'abord puis argument)
74. D : *w mbaad ensuite w la disparition des animaux*
(puis ensuite la disparition des animaux)
75. B : *wach maanaha on doit prendre attention à l'importance*
(que veut dire on doit prendre attention à l'importance)
76. C : *w la conclusion* ***n****dir****ou*** *les solutions*
(dans la conclusion nous donnons les solutions).

TCSco/C1/G2

Dans cette seule séquence, nous relevons cinq fois l'emploi d'actes de langage en arabe avec la marque de la 1ère personne de pluriel « n…ou ». « Ngoulou », « nrouhou », « ndirou » montrent des faits individuels réalisés par chaque apprenant mais qui se cachent derrière le collectif. Chaque apprenant apparait ici comme le porte-parole du groupe. Pour celui qui cherche à préserver sa face ou la face d'autrui, une telle action assumée par « je » formerait un vrai acte menaçant pour les autres.

Bien que cette prise de parole au nom des autres participants puisse être perçue comme une agression de la face positive de celui qui l'utilise (on peut ne pas accepter son initiative) et puisse donc former une menace pour le territoire (face négative) des autres participants (ils peuvent la considérer comme une privation de leur autonomie), on voit

au contraire une insistance de la part des apprenants pour adopter cet acte et se ranger à ce qu'il induit. Donc ils ne le voient pas comme un acte dangereux, mais le voient au contraire comme un acte non-menaçant qui les encourage vers plus d'action et d'implication à leur tour.

Si nous reprenons l'intervention de l'apprenant A dans le TP 72 qui emploie cette fois-ci la 1ère personne du singulier, elle se présente comme suit : « **n**dir l'introduction la définition de la pollution », (je fais dans l'introduction la définition de la pollution). L'emploi de la 1ère personne du singulier parait, sur le plan conversationnel, le plus adéquat parce qu'il s'agit d'une proposition individuelle. Cependant, sur le plan relationnel et pendant la collaboration, cette forme peut être un acte menaçant pour la face positive de celui qui l'émet (on peut ne pas l'accepter) et également comme un acte menaçant pour la face négative d'autrui (le non-respect de son opinion ou de son envie de faire lui aussi l'introduction). Ce qui parait logique sur le plan conversationnel peut ne pas fonctionner sur le plan relationnel et ce qui parait illogique sur le plan conversationnel peut bien fonctionner sur l'autre plan. Parler au nom du groupe, acte possiblement menaçant, se trouve transformé et vécu comme un acte non- voire anti-menaçant.

Dans des types d'échanges autres que la collaboration, l'emploi du « nous » peut servir de cachette pour la face de celui qui l'utilise dans le but de se protéger, sans que cela forme par la suite une cachette pour la face d'autrui. Pendant la collaboration, l'emploi du « nous » forme un atténuateur de l'acte menaçant. Celui qui l'utilise cherche à préserver en même temps sa propre face et celle de l'autre. L'emploi de cette stratégie renforce l'idée de développement d'un « moi rassuré » chez les apprenants pendant la collaboration. Chaque apprenant est conscient du fait que, comme il emploie des stratégies de communication pour valoriser autrui et préserver sa face, l'autre le fera également envers lui. En revanche, l'emploi du « nous » comme une stratégie régulatrice de la distance ne donne pas toujours lieu à des conséquences positives. Au contraire, son emploi excessif peut avoir un effet destructeur de la relation interpersonnelle : il faut observer dans quel contexte discursif et cognitif il se produit. Son échange entre les apprenants est un indice d'une amélioration des identités en présence vers plus d'assurance et de confiance en soi et dans l'autre, confiance doublée d'une sécurité linguistique accrue. Il encourage à s'exprimer peu à peu en langue cible. Dans l'exemple

suivant, c'est le « n…ou » en arabe qui pousse vers une production langagière en « nous » en français :

***72. A : n**dir**ou** l'introduction la définition de la pollution*
(nous faisons dans l'introduction la définition de la pollution)
***73. B :** le développement **n**dir**ou** d'abord w argument*
(dans le développement nous faisons d'abord puis argument)
***74. D :** w mbaad ensuite w la disparition des animaux*
(puis ensuite la disparition des animaux).

TCSco/C1/G2

Dans cet échange, les apprenants emploient le mot « ndirou » pour dire « nous faisons ». Le « n…ou » les encourage à prendre la parole en langue cible et surtout à réaliser une intervention d'un certain volume. L'emploi « n…ou » les pousse en outre vers une certaine créativité linguistique puisqu'on assiste alors à un mélange des codes français/arabe dans un même mot, comme « changeha », « nchangeouha ». Les apprenants ne se limitent pas donc pas à réemployer des mots en français, ils tentent d'en créer de nouveaux :

***94. A :** nougaadou ndirou fi c'est la cause / **changeha** eh*
(nous répétons à chaque fois c'est la cause, change-la)
***95. B : nchangeouha** / la cause wechiya maanetha al nathaij wela sababe /*
(je la change, que veut-dire la cause, conséquences ou cause).

TCSco/C2/G1

Cet exemple montre une tendance osée et courageuse pour s'exprimer en français, permise par l'emploi du «n…ou», même si c'est un français « mélangé ».

2.1.3. Acte de langage au passé avec « nous » : c'était notre décision

Une autre stratégie communicative, qui semble participer à instaurer un climat de confiance et une sécurité linguistique dans la langue cible, est l'emploi des actes de langage avec la 1ère personne du pluriel, mais cette fois-ci avec des verbes conjugués au passé. La marque qui caractérise ce genre d'acte est la terminaison « -na ». On relève par exemple dans nos corpus : « dirna », « ktebna » pour dire « nous avons fait » et « nous avons écrit ». Or celui qui fait ou qui écrit est toujours seul, donc le plus logique serait de dire « dirt ou dirti », « ktebt ou kteti » pour dire « j'ai fait ou tu as fait », « j'ai écrit ou tu as écrit ». Qu'y a-t-il dans le « -na » qu'on ne trouve pas dans le « -t » et le « -ti » ? C'est ce à quoi nous essayons de répondre à travers l'exemple suivant :

***102. B :** l'asthmatique la*
(l'asthmatique non)
***103. D :** waalah la// ana goulna la pollution fait des maladies comme l'asthme*
(pourquoi non ? nous avons dit la pollution fait des maladies comme l'asthme).

TCSco/C1/G2

L'apprenant B n'est pas d'accord avec l'un des membres du groupe pour prendre l'asthme comme exemple des conséquences de la pollution. L'apprenant D intervient pour dire : « nous avons pris ça déjà comme exemple » et ajouter que c'est la décision du groupe ; « ana goulna » (nous avons dit) est un acte de langage qui montre premièrement une actualisation du « noyau défensif », de cette zone de ressemblance pour protéger la collaboration de tout ce qui peut l'affecter. Dans un deuxième temps, nous disons que la terminaison « -na » joue le rôle d'un atténuateur qui a pour but de préserver la face du locuteur et la face d'autrui. L'apprenant peut dire par exemple « Ahmed a dit » mais cela pourrait être pris comme une menace pour la face positive de Ahmed (si ce qu'il a dit est incorrect, par exemple), ou une menace pour la face négative du locuteur (si Ahmed nie sa relation avec l'énoncé). Il pourrait dire aussi « j'ai dit « ; mais la face positive du locuteur serait alors en danger (on peut ne pas accepter sa proposition) et la face négative des autres courrait un autre risque (une décision individuelle qui pourrait être interprétée comme une atteinte à leur territoire). Nous relevons la même chose pour la formulation « tu as dit ». La terminaison « -na » est la matérialisation du « noyau défensif » actualisé et aussi une manifestation de ce « moi rassuré » construit pendant la collaboration. Voici un autre exemple qui nous éclairera un peu plus dans le même sens :

145. B : *ikhtilal tawazon bii (58 sec) d'abord ces pollutions est coute- d'abord ces pollutions est coute (11 sec) la pollution est très dangereux parce que c'est la cause de la diminution de l'animal ensuite elle euh*
(le déséquilibre (58 sec) d'abord ces pollutions est coute- d'abord ces pollutions est coute (11 sec) la pollution est très dangereux parce que c'est la cause de la diminution de l'animal ensuite elle euh)

146. A : *ensuite*

147. D *: ana ktibnaha hadhi*
(nous l'avons écrit celle-là).

TCSco/C2/G2

Dans cet exemple, l'apprenant pourrait tout simplement dire « ani ktibtha » (je l'ai écrit) ou « ak ktibtha » (tu l'as écrit) : cela paraitrait logique puisqu'une seule personne écrit et non pas tous les membres du groupe. Mais le fait de dire « ana ktebnaha » ne permet à personne de contester ou de contredire ce qui a été écrit puisque c'est présenté comme la décision du groupe. Là aussi, l'emploi de la terminaison « -na » permet une actualisation du « noyau défensif » qui définit l'éthos collectif du groupe et donne un appui à l'éthos individuel construit ou en construction de chaque apprenant. Pour que l'idée de l'apprenant soit acceptée, elle doit être soumise à la règle du « nous », elle doit être conforme avec les représentations communes des membres du groupe, avec ce qu'ils

partagent, sans mettre personne en avant. Elle doit renforcer également la façon de penser commune en amenant chaque apprenant à construire un « moi rassuré » susceptible de développer sa confiance en soi et sa confiance dans l'autre.

Comme le « n…ou », le « -na » offre donc aux apprenants la possibilité d'utiliser aisément la langue maternelle en même temps que la langue cible, de prendre la parole pour des interventions assez longues (TP 145), d'oser utiliser des nouveaux mots en français (l'asthme, l'asthmatique, diminution, etc.) qu'ils n'auraient pas été capables de tenter dans d'autres situations didactiques plus risquées. Derrière ce « nous » employé dans des actes du langage au passé, l'apprenant rassuré s'engage dans la parole pour appuyer ses camarades durant la réalisation de la collaboration, sans prendre en compte qu'il peut courir des risques ou se mettre en danger. L'emploi de ces stratégies communicatives en arabe algérien, et typiques de cette langue, offre aux apprenants plus qu'une simple familiarisation entre eux, il leur offre surtout une sécurité linguistique qui leur facilite l'accès à la langue cible et qui les aide à construire leur identité verbale dans des conditions optimales.

2.1.4. « wela », « haya », des atténuateurs pour préserver la face de l'autre

Parmi les atténuateurs dialogaux employés dans la collaboration, nous relevons « wela » (ou), et « haya » (allez-y). Si le premier laisse pour celui à qui est adressé la parole un certain espace pour choisir, le deuxième est plutôt un élément encourageant pour continuer. Les apprenants les utilisent généralement pour adoucir des actes de langage qui pourraient paraitre menaçants ou qui peuvent être mal compris. Voici quelques exemples qui actualisent la présence de l'atténuateur « wela » :

50. A : *d'abord la pollution*
51. C : *la pollution de l'air* ***wela*** */,*
(la pollution de l'aire ou ?)
52. A : *de l'environnement.*

TCSco/C1/G1

107. A : *ana taw nekteb wentouma euh mbaaed c'est la raison (05 sec) le raison le* ***wela*** *la /*
(moi je vais écrire et vous après c'est la raison (05 sec) le raison le ou la ?).

TCSco/C2/G1

Dans le premier exemple, c'est C qui donne cet espace de choix. Il ne se limite pas au fait de donner simplement une proposition, mais il l'ouvre par le mot « wela ». Le fait de dire seulement « la pollution de l'air » peut être vu comme une agression des faces positives des autres membres du groupe par son côté affirmatif et fermé. Cela pourrait être interprété comme une imposition presque violente de son opinion. L'emploi de « wela »

atténue le degré de gravité de cet acte potentiellement menaçant suggérant à celui qui écoute l'idée que son opinion peut être encore meilleure.

Nous remarquons le même processus dans le deuxième exemple où l'apprenant A se demande si on dit « le raison » ou « la raison ». Cette fois, c'est la face positive du locuteur qui court un risque. S'il n'ouvre pas cet espace de choix, il se peut que sa réponse soit jugée incorrecte. Par l'emploi de « wela », l'apprenant préserve sa face comme il cherche à préserver celle de ses camarades. Cette tendance est confirmée par l'emploi du même atténuateur « haya » dans les deux exemples ci-dessous :

146. B : *haya haya donnez un autre argument*
(allez-y allez-y donnez un autre argument).

TCSco/C1/G1

88. A : *foukna men lektbia haya akra akra haya*
(n'écrivons pas, vas-y lis lis vas-y).

TCSco/C2/G1

Précisons premièrement le sens du mot « haya ». En arabe, on l'appelle en traduction littérale « nom du verbe impératif ». Il porte le sens de « va-s-y » et « allez-y » sans qu'il y ait une détermination par un pronom. Les deux apprenants pourraient dire « donnez un autre argument » et « n'écrivons pas », mais dans les deux cas, il s'agirait d'un ordre qui se présenterait comme un acte menaçant pour la face négative de l'interlocuteur (on peut l'interpréter comme une attaque) et aussi pour la face positive du locuteur (dans le cas où on n'accepte pas de se soumettre à l'ordre). Les deux apprenants connaissent donc les risques d'un tel acte de langage sur la relation interpersonnelle avec les autres membres des groupes ; alors ils ont recours à une autre stratégie communicative pour garder les faces des uns des autres, car il faut éviter à tout prix les ruptures dans le groupe. Nous disons qu'un tel emploi d'atténuateurs est relatif au degré des représentations communes et au degré de partage entre les apprenants. Il est relatif à la capacité de chaque apprenant à développer son « moi rassuré » sans menacer la face d'autrui.

Il est important de mentionner ici que pendant la collaboration, les apprenants partagent, autant que des conceptions susceptibles de faire réussir la tâche, des conceptions sur les risques qui peuvent la faire échouer. Tout en parlant et agissant, l'apprenant pense en même temps à ce qu'il faut éviter : il intervient et réfléchit à plusieurs niveaux. C'est un vrai « médecin de la langue » puisqu'il réalise à lui seul un usage maximal pour une langue d'échange « en bonne santé ». L'identité verbale de l'apprenant s'en trouve

améliorée puisqu'il choisit les mots les plus adéquats pour le bon déroulement de la collaboration. En voici un exemple :

138. C : *oumaima oumaima par exemple*
139. D : *aussi aussi j'écris*
140. C : *heh par exemple un autre maladie.*

TCSco/C1/G1

Dans ces trois interventions, les apprenants C et D cherchent à dire la même chose : « donne-moi un autre exemple ». Cependant, ils savent qu'un tel acte de langage peut être reçu comme une agression pour la face d'autrui et qu'il peut affecter ainsi la relation interpersonnelle, voire faire échouer la tâche ou en retarder la résolution. Nous sentons qu'ici les apprenants font un vrai choix de vocabulaire, d'énonciation et de discours. Ils arrivent à travers leur maitrise de la langue cible à adoucir l'acte du langage pour qu'il soit formulé ainsi : « oumaima oumaima par exemple », « aussi aussi j'écris », « par exemple un autre maladie ». Ceci montre également une identité verbale en cours de construction, délicate, complexe et attentive à l'autre, ce qui justifie la place de cette réflexion dans la partie sur « l'éthos ».

2.1.5. Des actes menaçants d'un effet motivant

En revanche, nous remarquons dans le recours à l'arabe l'emploi d'actes menaçants qui ne portent aucun risque aux faces des apprenants. Ce sont des actes qui se présentent comme agressifs pour celui qui les lit, mais ils paraissent encourageants et motivants pour celui qui regarde les comportements réactifs de ceux qui les vivent. « Un acte menaçant d'un effet motivant », telle est la description que nous donnons à ce genre d'acte. Nous prenons dans ce qui suit quelques exemples qui peuvent nous aider à bien cerner cet étrange phénomène langagier, qui peut paraitre paradoxal mais s'explique dans la fluidité pragmatique du discours dialogal :

76. D : *ektbi KTIBA mafhouma*
(écris une écriture compréhensible)
77. A : *ces dangereux maladie du du du wechiya / l amrath lkhatira lwech /*
(ces dangereux maladie du quoi ? les maladies dangereuses pourquoi ?)

TCSco/C2/G1

68. C : *fahmi hali bi aarbia (06 sec)*
(fais-moi comprendre ça en arabe)
69. B : *bi maana inou inta taatina asbab taatina nihayet wa nataij la pollution*
(c'est-à-dire que toi tu nous donnes les causes tu nous donnes les conséquences de la pollution).

TCSco/C2/G2

Dans les deux exemples, nous relevons deux actes menaçants présents dans le TP 76 et le TP 68. Dans le premier acte « ektbi ktiba mafhouma », nous constatons un ordre donné

avec un ton fort présenté par l'accentuation sur le mot « KTIBA » comme le transcrivent les lettres en majuscules. Il s'agit d'un acte doublement menaçant par l'ordre donné et le ton fort employé. Ce qui attire notre attention est l'absence de la réaction de B, l'apprenant rédacteur considéré comme l'élément le plus actif du groupe. L'apprenant B est un apprenant compétent, alors pourquoi ne se défend-il pas face à cette agression sur son territoire ?

La seule réponse que nous puissions donner est que l'identité collective que dégage le groupe est très forte, et que son « noyau défensif » est d'une épaisseur suffisante pour qu'il puisse contrarier toute sorte de menace pour cette coaction commune : B n'est donc pas réellement attaqué par ce tour de parole. Cela est dû également à l'identité construite par chaque apprenant. L'apprenant rédacteur est conscient que son camarade n'a pas pour objectif d'affecter sa face mais d'assurer de bons résultats finaux. La priorité collective est donc respectée et la face individuelle devient alors secondaire : cette hiérarchie des objectifs de parole prime sur le risque possible de face attaquée. Le deuxième acte menaçant se déroule de la même façon. Le fait de dire « fahmi hali bi aarbia » (fais-moi comprendre ça en arabe) peut être une menace pour la face négative de l'interlocuteur (un ordre qui touche à sa personne) comme il peut former une menace pour la face positive du locuteur (ne pas accepter l'ordre). A un autre moment, cela pourrait conduire à une dispute entre les membres du groupe et à une rupture de l'interaction. Cependant, les choses se passent autrement. L'apprenant qui était sous la menace réagit positivement à l'ordre donné par son camarade et il est motivé pour réaliser la consigne comme elle lui a été demandée. De même, nous disons que l'acte menaçant ne trouve pas de cible ici puisque le noyau défensif, que développe le groupe à travers son degré de partage, forme une sorte de bouclier protecteur de la collaboration contre les menaces individuelles qui deviennent alors inopérantes. Au niveau individuel, chaque apprenant apprend à développer sa propre personne en mettant l'interaction en perspective pour y déceler des priorités.

Cela confirme ce que nous avons développé dans les sections précédentes, à savoir que durant une collaboration, les membres collaborants arrivent à construire une identité verbale qui permet un usage pertinent de la langue cible, qui encourage tout comportement positif et évite tout comportement négatif parasite porteur d'échec potentiel.

2.2. La co-énonciation régulatrice de la distance : du soutien d'aide entre les apprenants à l'implication linguistique

Dans cette section, nous vérifions le rôle joué par la co-énonciation dans l'amélioration des relations interpersonnelles. La co-énonciation, définie comme la réparation ou le prolongement de l'énoncé de l'autre, ou la formation d'un énoncé unique par plusieurs énonciateurs, est un moyen pour réguler la distance entre les apprenants puisqu'ils s'attellent ensemble à la même tâche discursive. À travers ce type de soutien particulier, nous voulons vérifier comment ils se comportent pour préserver leurs faces et comment ce soutien peut améliorer leurs comportements communicatifs et l'acquisition de la langue cible. Nous allons considérer plusieurs types de co-énonciation, ou énoncé complété.

2.2.1. La complétude après une hésitation ou une pause : une occasion pour améliorer son vocabulaire

La complétude après hésitation, employée pour aider un apprenant en difficulté à compléter son énoncé, est le premier type de soutien étudié. À la fin de l'énoncé inachevé, l'apprenant montre un signe d'une hésitation souvent exprimé par la marque « euh », une intonation qui reste ascendante et une rupture de l'énoncé. Cette hésitation est souvent suivie par l'intervention d'un autre apprenant qui vient compléter l'énoncé de son camarade. La question qui se pose est de savoir si les deux apprenants considèrent cette opération comme une intervention d'aide et comment ils font pour y ménager leurs faces. Pour répondre à ces questions, nous prenons dans un premier temps l'exemple suivant :

97. B : *ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est euh*
98. A : *est très nocif*
99. C : *très nocif*
100.B : *est très nocif sur la santé euh*
101.A : *humaine*
102.B : *sur la santé humaine*
103.C : *parce que exemple il fait des maladies.*

TCSco/C1/G1

Dans cet exemple, l'apprenant B ne peut pas terminer sa phrase, il hésite comme le montre la marque « euh ». Il produit un énoncé inachevé : « ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est ». Ce dernier est complété dans un premier temps par l'apprenant A qui souffle les mots « très nocif » puis c'est l'apprenant B qui revient et rajoute « sur la santé » puis c'est A qui souffle « humaine », puis c'est B qui rajoute « sur la santé humaine ». Dans cette alternance de la parole entre les deux apprenants, A complète parfois l'énoncé de B puis c'est B qui complète parfois l'énoncé de A et à la fin de cette opération, nous avons un énoncé qui se construit, se développe, s'allonge et se

complexifie. Thérèse Jeanneret parle de « formulations conjointes » par opposition aux « paires adjacentes » où l'échange suit la structure initiation/réaction. Un apprenant initie la parole et un autre réagit à ce qui est dit. Ainsi, le ménage des faces pendant la « formulation conjointe » ne peut être identique à celui réalisé dans la « paire adjacente ». Si nous considérons par exemple la complétude faite par l'apprenant A à l'apprenant B comme une simple aide dans une initiation/réaction, alors nous aurons une description différente de la relation interpersonnelle. La marque d'hésitation « euh » ou la pause faite à la fin du tour de parole peut donner plusieurs indications sur la situation de l'apprenant en difficulté : l'apprenant réfléchit, l'apprenant demande de l'aide ou l'apprenant veut qu'on laisse tomber et qu'on accepte seulement ce qu'il a pu formuler. Dans chacun des trois cas, les faces des deux apprenants sont en danger et soumises au risque de l'agression. Si l'apprenant B est en train de réfléchir alors la complétude du A peut former un acte menaçant pour la face négative de B (cela peut être considéré comme un vol du tour et une agression de son territoire) et les faces positive et négative de l'apprenant A sont également en danger (suivant la réaction faite par l'apprenant B). Si l'apprenant B fait un signe d'hésitation ou de pause pour demander de l'aide, dans ce cas, c'est sa face positive qui est en danger (du fait qu'on le prend comme incompétent). La face positive du A est également en danger puisqu'on peut ne pas accepter son aide. Dans le dernier cas, si l'apprenant B veut se contenter seulement de ce qu'il a apporté, alors la complétude peut former un acte menaçant pour son territoire comme elle peut former un acte menaçant pour la face positive de l'apprenant A. La formulation conjointe, plus difficile à réaliser, est donc plus satisfaisante sur le plan relationnel.

Cependant, la complétude donnée par A montre une réaction différente de ce qui est prévu. L'apprenant B semble d'accord et satisfait de ce qui est avancé puisqu'il adopte la complétude proposée par A. Nous remarquons la même chose pour les complétudes faites de B à A. Dans ce type de co-énonciation, le fait de ménager les faces dépasse les trois situations déjà décrites. L'apprenant A complète l'énoncé de l'apprenant B et il est rassuré qu'aucune de ses deux faces ne soient en danger, comme il est également rassuré du fait que son intervention n'apporte aucun risque pour les deux faces de son camarade. L'apprenant B, quant à lui, est rassuré que cette complétude ne puisse aucunement former de menace pour lui. Il ne peut qu'être satisfait. C'est alors que nous nous demandons :

comment les apprenants ont-ils pu construire ce « moi rassuré » commun et en quoi peut-il favoriser leur acquisition de la langue cible ?

L'échange présenté précédemment entre les deux apprenants A et B est un cas encore différent des paires adjacentes. Dans le cas de la co-énonciation, nous avons affaire comme le décrit Thérèse Jeanneret à une « formulation conjointe ». Dans ce cas, plusieurs interventions peuvent former ce qu'on appelle « intervention initiative ». C'est le cas surtout dans notre exemple :

I_1 ***97. B :*** *ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est euh*
98. A : *est <u>très nocif</u>*
99. C : *<u>très nocif</u>*
100.B : *est très nocif sur la santé euh*
101.A : *humaine*
102.B : *sur la santé humaine*
103.C : *parce que exemple il fait des maladies*
104.C : *parce que exemple il fait des maladies*
105.B : *par exemple il fait des maladies*
I_2 ***106.***D : *d'abord ah emm ~~ l'environnement euh emm ah dis un argument dis un exemple.*

TCSco/C1/G1

Nous avons affaire à plusieurs interventions qui forment une seule initiation I_1 que nous présentons par l'énoncé suivant : « ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement est très nocive sur la santé humaine parce que par exemple il fait des maladies ». C'est une seule intervention initiative qui est produite par le groupe d'apprenants. L'emploi de la marque d'hésitation « euh » ou l'emploi d'une pause est d'un côté un indice d'incompétence et d'un autre un signal pour les autres apprenants sur le fait qu'ils peuvent prendre la parole et assurer la continuité de cette formulation conjointe. Chaque apprenant est rassuré sur le fait que ce qu'il va apporter n'est qu'une partie de l'initiative commune. Il se dit qu'il sera renforcé par un autre camarade. Il est rassuré car il sait que toute initiative est le produit du collectif et qu'il ne peut à aucun moment y avoir des regrets ou des reproches. Nous disons que la formulation conjointe permet à chaque apprenant d'être loin du « front de la guerre ». Les faces sont protégées par le « noyau défensif » qu'offre l'engagement en « nous », présenté par le développement de la zone des ressemblances entre les apprenants et par l'amélioration du degré de leur volonté de partage.

Le « moi rassuré » développé donne l'opportunité à chaque apprenant d'employer et de réemployer des mots en langue cible avec plus de confiance. Cela lui donne également l'occasion d'acquérir du nouveau vocabulaire. Il sera aussi encouragé à prendre la parole pour une durée plus longue. Le « moi rassuré » développé à travers cette complétude lui

offre surtout la possibilité d'oser sans crainte de possibles erreurs en langue cible et de s'améliorer par la suite.

2.2.2. La complétude à visée corrective : un moyen pour une autorégulation syntaxique

Un autre type de complétude se propose devant un énoncé mal (re)formulé. À travers cette co-énonciation, un ou des apprenant(s) offre(nt) appui pour (re)former syntaxiquement l'énoncé d'un camarade. On contribue ainsi à ajuster la phrase prononcée pour qu'elle soit conforme aux règles ordinaires de grammaire et qu'elle soit sémantiquement acceptable. Prenons l'exemple suivant :

153. A : *d'abord ce pollution est euh de grand risque parce que est la cause de diminution de l'en- de notre animal c'est la cause*
154. B : *c'est la cause*
155. A : *la: cau: se- c'est la cause de l'homme*
156. B : *c'est la cause est l'homme /*
157. A : *la cause c'est l'homme ~~ ensuite.*

TCSco/C2/G2

Dans cet échange, nous relevons la présence de deux types de complétude. Dans un premier temps, l'apprenant A ne trouve pas le mot pour compléter son énoncé comme l'indique sa pause après « c'est la cause ». L'apprenant B intervient pour lui souffler le mot, il répète l'expression « c'est la cause » mais ne donne pas d'ajout. L'apprenant A réintervient et complète l'expression par « de l'homme ». Finalement qui complète qui ? Ce phénomène interactionnel complexe confirme les résultats obtenus dans la section précédente et montre le rôle du « moi rassuré » développé à travers la co-énonciation pour enrichir la banque des mots chez les apprenants : on voit qu'il ne s 'agit pas d'un manque lexical chez A puisque c'est lui qui complète finalement l'énoncé, mais d'une insécurité de base, « guérie » par l'encouragement de B.

Parallèlement à ce développement du lexique, l'exemple présente un travail syntaxique entre les apprenants qui leur permet d'améliorer leur compétence grammaticale. C'est toujours le « moi rassuré » qui offre à l'apprenant B dans son TP 156 la possibilité de reformuler l'énoncé de l'apprenant A d'une façon acceptable puisqu'il remplace la préposition « de » par le verbe être « est ». Sa complétude reflète son courage et sa confiance en soi (son acte ne forme aucun risque sur ses faces), comme elle reflète sa confiance en autrui (son camarade ne va pas être dérangé par ce qu'il avance). Le climat de confiance réciproque est renforcé par un échange de sentiment de sécurité linguistique

qui donne à l'apprenant l'opportunité de dire clairement son opinion et de corriger ce qui lui parait inadéquat. « C'est la cause de l'homme », cette phrase de A est « mal » dite, alors B intervient pour corriger l'énoncé en disant « c'est la cause est l'homme ». Il semble que la phrase, même compréhensible, ne soit toujours pas correcte, alors A réintervient et la réajuste à nouveau en disant « la cause c'est l'homme » : en déplaçant le présentatif et en supprimant le verbe être. Cette dernière phrase n'est peut-être pas parfaite, mais elle est plus proche du standard linguistique que les deux autres. La co-énonciation présentée par la complétude corrective est une occasion pour le groupe de mener un travail syntaxique et sémantique. On réemploie des prérequis, on mène une autorégulation des connaissances relatives aux règles de la grammaire, de conjugaison et de l'orthographe.

2.2.3. La complétude à visée expansive : un moyen pour une autorégulation grammaticale

Dans ce 3ème type de complétude, l'apprenant ne vise pas à faire dépasser une panne lexicale ou à corriger une erreur syntaxique : il vise à améliorer un énoncé produit. Ce processus démontre l'étendue du développement de la relation interpersonnelle et ce qu'il apporte pour améliorer leurs compétences linguistiques. C'est ce que nous remarquons à travers l'exemple ci-dessous :

64. B : *la diminution de an- des animaux*
65. A : *c'est la cause de::*
66. B : *de maladie de l'homme /*
67. A : *de maladie de l'homme al amrathe lkhatira*
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. B : *dangereuses*
69. A : *dangereux maladie ~~~ dangereux maladie.*

TCSco/C2/G1

Dans cet échange, on observe une suite de co-énonciations : une complétude après une pause au TP 66 et une complétude que nous qualifions de « visée expansive » dans les TP 67. Dans cette dernière, nous assistons à une tentative de la part de A pour améliorer l'énoncé produit jusqu'ici qui est : « c'est la cause des maladies de l'homme ». Il ajoute alors en langue maternelle l'expression « al amrathe lkhatira » (les maladies dangereuses). Les apprenants B et A arrivent pour finir, après deux autres complétudes, par prolonger l'énoncé de base pour qu'il ait la forme qui suit : « c'est la cause des maladies dangereuses de l'homme ». La complétude à visée expansive offre à l'apprenant la possibilité d'enrichir le vocabulaire acquis par des mots qui ne sont pas immédiatement à sa portée, d'aller plus loin dans l'amélioration syntaxique de l'énoncé grâce au choix

d'un registre du langage soutenu proposé par un autre apprenant qui lui donne accès à son répertoire.

Dans ce genre de complétude, on peut parler d'un sentiment de sécurité linguistique qui se développe et qui accède à un stade assurant l'engagement de l'apprenant : c'est ce que nous appelons l'implication linguistique. C'est l'amélioration de la relation interpersonnelle entre les apprenants qui a permis d'accéder à leur acquisition de la langue cible. Ceci souligne encore une fois combien il est important de développer le « moi rassuré » de chaque apprenant pour lui donner confiance en soi et en autrui et le pousser vers une implication linguistique toujours plus grande.

2.3. L'alternance des rôles régulatrice de la distance : de la prise de position à l'achèvement linguistique

Comme nous l'avons déjà dit, l'alternance des rôles diffère de l'alternance des tours de parole. L'apprenant ne cherche pas simplement à prendre la parole en réaction à une initiation faite par un autre. Il vise à partager la position haute avec l'initiateur et à être un partenaire dans la co-production du texte. Nous pensons que l'alternance des rôles qui caractérise la collaboration est l'une des conséquences résultantes des co-énonciations effectuées. Nous pensons que, dans ces interactions dominées par les formulations conjointes, les apprenants alternent sur la position basse comme ils alternent sur la position haute, contrairement aux interactions dominées par les paires adjacentes où l'initiateur oblige les autres interactants à se taire et à prendre une position basse, comme il les oblige à prendre la parole et à réagir face à son initiative.

Dans ce qui suit, nous montrons l'importance de l'alternance des rôles qui s'effectue pendant la formulation conjointe dans le développement de la relation interpersonnelle et nous montrons surtout son apport à l'acquisition de la langue cible. Prenons l'exemple suivant :

I
71. A : *la pollution de l'environnement est très euh*
72. B : *est: très euh:*
73. A : *est très ~~ nocive sur*
74. D : *la santé humain*
75. A : *<u>sur la santé</u>*
76. B : *<u>sur la santé</u>*
77. A : *humaine*
78. B : *c'est très bien*
79. D : *ah oui bien sÛr.*

TCSco/C1/G1

Dans ces formulations conjointes, les apprenants A, B et D alternent sur la position haute et contribuent vers la fin de l'échange à la co-construction de l'énoncé suivant « la pollution de l'environnement est très nocive sur la santé humaine ». Dans cet échange, nous ne pouvons pas considérer l'apprenant A comme l'initiateur ni les apprenants B et D comme des réacteurs. Nous pensons qu'ils sont à la fois des initiateurs et des réacteurs. Ils participent tous à la production de l'intervention initiative qui s'étale du TP 71 au TP 77. Cette dernière, qui est produite habituellement par un seul interactant, est dans notre cas soumise à la contribution de plusieurs apprenants. Contrairement aux autres types d'interactions, nous relevons une certaine amicalité et un accord entre les apprenants lors de l'alternance sur la position haute. Il semble que personne n'est affecté par cette action et que personne ne la voit comme un acte menaçant pour sa face. Cela montre surtout l'importance de ce « moi rassuré » développé depuis le début de la collaboration et pendant le processus de développement des ressemblances entre les apprenants dans l'amélioration de la motivation chez l'apprenant pour participer activement à la co-production des phrases et par la suite à la co-construction de la tâche commune.

L'alternance des rôles entre les apprenants est une adaptation entre les apprenants, résultant d'une autre adaptation qui est la formulation conjointe du discours. Nous avons relevé que cette dernière les aide à s'impliquer linguistiquement dans la réalisation de la tâche à travers une découverte de nouveaux mots, d'un emploi du vocabulaire et à travers aussi une découverte et une utilisation des règles syntaxiques. L'alternance des rôles les aide à passer de la simple implication linguistique à un achèvement linguistique. L'apprenant qui prend la position haute va être généralement décisif et contribue à l'achèvement de l'énoncé de son camarade. Il utilise le mot adéquat que les autres n'ont pas pu trouver. Il va servir les autres en enrichissant leur banque de mots comme il va également se servir puisque cela lui permet d'actualiser ses prérequis et ses connaissances dans la langue cible. C'est ce qui montre les complétudes 73 et 74 qui permettent d'acquérir les mots « nocive, santé, humaine ». Celui qui prend la position haute est amené également à employer ce pouvoir pendant quelques moments pour corriger l'autre et l'amener à mener une autorégulation de ses propres connaissances de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. C'est ce qu'effectue l'apprenant A dans son TP 77 lorsqu'il amène l'apprenant D à prendre conscience de l'erreur commise lors de l'accord de l'adjectif « humain » avec le nom féminin « santé ».

Le fait que les apprenants alternent sur la position haute leur permet d'exprimer leurs idées et leur permet d'être actif. Cela leur permet d'être productif et de contribuer à la bonne réalisation de la tâche commune.

2.4. La régulation de la distance entre la classe IC1 et la classe IC2

Les chiffres relevés dans les deux classes montrent une grande utilisation de la langue maternelle dans IC2, celle où les apprenants ne sont pas habitués au travail collaboratif. Cela confirme d'un côté l'importance de l'emploi de l'arabe comme régulateur de la distance entre les apprenants et d'un autre côté cela montre l'effort qu'ils doivent offrir pour améliorer leur relation interpersonnelle. Les actes de langage relevés en arabe montrent une tendance de la part de chaque apprenant à valoriser la face de l'autre comme il veut qu'on valorise sa propre face et à préserver la face de l'autre comme il veut qu'on préserve sa propre face.

Cependant, les résultats obtenus montrent une tendance de la part des apprenants habitués à la collaboration à employer les co-énonciations et l'alternance des rôles plus que les apprenants non habitués. Cela affirme une grande expérience collaborative acquise et affirme aussi l'orientation des apprenants vers le développement de ces différentes adaptations qui ont un grand impact sur la réussite de la tâche commune. Nous pensons que les apprenants IC2 utilisent trop la langue maternelle parce que c'est ce qu'ils ont l'habitude de le faire dans la société et parce qu'ils cherchent à réguler le plus possible leur distance à travers l'emploi de l'arabe pour qu'ils puissent maintenir le plus possible cette régulation lors de l'emploi de la langue cible, la langue de la production finale. Nous pensons qu'ils ont pu l'établir partiellement et que cela est d'une grande influence sur la progression et la réussite de leur collaboration.

L'habitude collaborative permet d'outiller les apprenants des moyens linguistiques nécessaires qui les aident à développer le degré de leurs adaptations. Ces dernières mettent en valeur une situation de confiance en soi et en autrui qui s'installe dans le groupe. Elles décrivent également la construction d'une identité verbale, d'une personne rassurée qui tient compte de l'autre et est certain que l'autre tient compte en lui. Le développement de ce « moi rassuré » est relatif à la capacité des apprenants à s'engager dans une volonté de partage qui forme le noyau défensif d'une identité collective. Ici, nous parlons d'une identité individuelle qui se construit qu'en actualisant l'identité collective et d'une identité collective qui ne se développe que dans l'amélioration de

l'identité individuelle. La représentation suivante explique ce qui se passe au niveau du groupe :

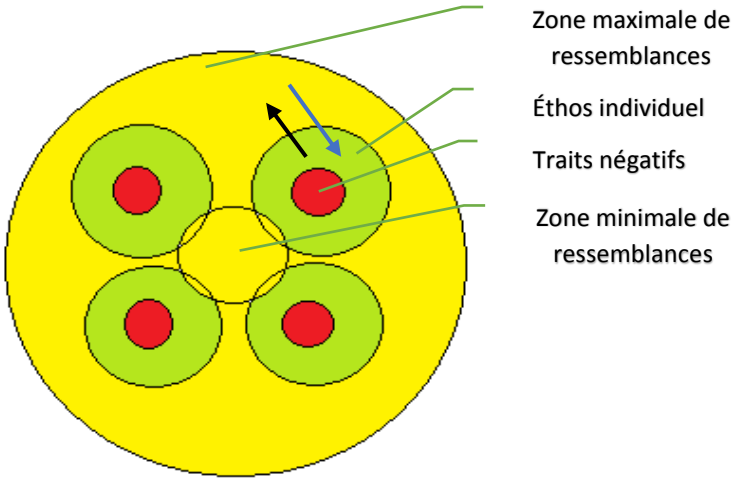


Figure 61 : L'interaction éthos collectif / éthos individuel pendant la collaboration

La représentation montre l'éthos collectif développé par les apprenants à partir d'une base minimale de ressemblances et le rôle qu'il joue dans la construction de l'éthos individuel de chaque apprenant (c'est ce que montre la tendance à repousser les traits négatifs présentée par la flèche en bleu). Elle montre également le rôle de ce dernier dans le maintien et le développement de l'éthos collectif (la flèche en noir). Les apprenants qui ne sont pas habitués à la collaboration en classe se trouvent obligés d'utiliser le plus possible la langue maternelle parce que c'est la langue qui leur garantit le maintien et la réussite de leur collaboration dans leur vie courante. Les apprenants qui se sont habitués à ce genre d'activité participative en classe utilisent moins la langue arabe parce que, par leur expérience et l'identité verbale qu'ils ont pu construire en langue cible, ils sont en mesure de mener à bien leur collaboration. Cependant ils ont tendance à employer au maximum des co-énonciations et des alternances des rôles parce qu'elles leur donnent le moyen d'élargir le noyau défensif protecteur et pour faire développer leur moi rassuré qui influe sur la réussite de la tâche commune ainsi que sur leur acquisition de la langue cible.

3. Partage du flux conversationnel et éthos professoral de l'enseignant

Dans cette section, nous décrivons les positions fonctionnelles prises par chaque enseignant, dans chaque classe, pendant la collaboration. Nous relevons les indices verbaux qui mettent en valeur son éthos professoral développé durant la réalisation de la

tâche commune par les apprenants. Dans la figure ci-dessous, nous dessinons une représentation améliorée par rapport à la figure 57 (voire page 346) dans laquelle nous nous concentrons uniquement sur la partie qui montre l'échange entre l'enseignant et les apprenants :

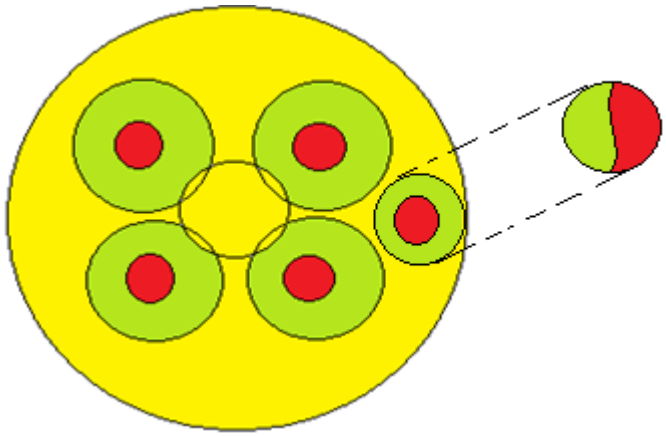


Figure 62 : Représentation décrivant l'intégration de l'enseignant du groupe

Dans les deux classes, nous relevons quelques échanges seulement entre chaque enseignant et ses apprenants. La description que nous avons faite dans les chapitres précédents et les résultats obtenus montrent deux positionnements principaux chez les deux enseignants. L'enseignant EN1 habitué à la collaboration occupe deux positions différentes par rapport aux groupes des apprenants, comme le montre la représentation ci-dessus : il se positionne en-dehors et à l'intérieur de la collaboration. L'enseignante EN2 non habituée à la collaboration qui occupe seulement une position extérieure par rapport au groupe d'apprenants. Dans ce qui suit, nous mettons en comparaison ces deux attitudes différentes en décrivant les gestes professoraux employés.

3.1. L'enseignant guide

Les deux enseignants commencent la séance par une présentation et une explication de la consigne. Ils se présentent comme des guides qui assurent le bon déroulement de la collaboration. Si les conceptions identiques de départ, présentées par le partage de l'objectif, du principe et des modes d'action commune, forment le moyen de la connectivité entre les apprenants, l'enseignant est celui qui permet l'explicitation de ces conceptions et offre à cette connectivité plus de chance de réussir. L'enseignant-guide est celui qui explique la consigne de la tâche aux apprenants comme le montrent les exemples ci-dessous :

1. ***EN1 :*** *bon silence :(2sec) vous me regardez comme ça je vais vous expliquer la consigne très bien pendant ce qu'on a vu dans la séquence une ah je vous ai donné des arguments et vous devez rédiger une introduction et une conclusion.*

TCSco/C1

1. ***EN2 :*** *bien donc aujourd'hui aves les progrès scientifiques que connait le monde:: le développement scientifique ~~ la terre court de grands risques de grands dangers hah /*
2. ***ENSMBLE :*** *oui madame*
3. ***EN2 :*** *il y a hah donc la terre actuellement souffre des dangers causés par l'homme*
4. ***ENSEMBLE :*** *oui madame*
5. ***EN2 :*** *bien je pense que il y a un verbe d'opinion la pollution est L'UN ~~ est l'un des phénomènes qui lui qui dérange- qui dérange ah notre environnement et qui peut engendrer ou qui peut provoquer ou qui peut causer hah des conséquences très dangereuses des conséquences des résultats hah désastreuses maintenant la consigne qu'est-ce que vous allez faire hah dans ce travail de groupe vous allez rédiger trois arguments.*

TCSco/C2

L'enseignant-guide est celui qui permet aux apprenants de ressentir l'importance du travail collectif à effectuer. Il leur offre la possibilité de partager un objectif commun et de s'engager dans la réalisation commune :

17. ***EN1 :*** *qu'est que vous allez faire / vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèse bon la pollution de l'environnement aujourd'hui avec le progrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord/.*

TCSco/C1

14. ***EN2 :*** *rédigez trois arguments expliquez les dangers de la pollution.*

TCSco/C2

Il les aide également à tracer un itinéraire commun qui leur assure le bon déroulement de la collaboration. Il leur permet de partager des modes d'action commune susceptibles d'amener à bien leur coaction :

31. ***EN1 :*** *ça c'est l'introduction donc vous allez me donner le développement vous allez commencer par un articulateur par exemple d'abord d'une part la pollution*
37. ***EN1 :*** *trois ou quatre arguments bon vous allez faire un travail du groupe par un groupe de quatre on est d'accord / (04 sec) vous donnez trois ou quatre arguments chut*

TCSco/C1

54. ***EN2 :*** *l'homme sur la terre ah et tous qui lui ah sur la terre sur la terre d'accord bien donc on peut tout simplement rédiger trois arguments convaincants oui pour convaincre les autres ah de des conséquences des résultats désastreuses désastreuses hah désastreux pardon hah que provoquer la pollution d'accord /*
60. ***EN2 :*** *diminution ah de plusieurs aussi hah oiseaux quoi d'autre / on a parlé on a dit aussi que la pollution est la cause de plusieurs maladies hah etcétéra ~~ allez-y essayez de rédiger ah on n'oublie pas de concéder ah convenablement pour rédiger ces arguments bism allah allez-y.*

TCSco/C2

Les deux enseignants se présentent dans leur première apparition comme des guides qui essayent d'orienter le plus possible les apprenants vers le bon déroulement et la réussite de leur collaboration. Ce qui différencie EN1 et EN2 c'est le nombre d'interventions effectuées par chacun pour accomplir ce geste professoral : EN1 effectue 20 interventions

et EN2 effectue 29 interventions. Cela touche le volume même des interventions puisque nous repérons 294 mots produits par le premier et 395 mots produits par la deuxième.
Il est clair que EN1 emploie moins la langue pour accomplir cette position fonctionnelle de guide. Cela montre une expérience collaborative acquise de sa part ainsi qu'une aptitude et un réflexe développé par les apprenants. Cela montre également l'amélioration de l'intercompréhension enseignant/apprenants. Une intercompréhension que EN2 cherche à développer par tous les moyens. Pour ce faire, elle essaye par exemple à travers l'emploi des verbes au passé composé de rappeler les apprenants de ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils ont appris dans des séances passées :

56. EN2 : *on a appris des textes on appris des productions on a appris des hah des expressions orale la dernière fois on a parlé hah de de la pollution qui est la cause de quoi hah de la déstruction de quoi / hah la discription ou la disparition pardon la disparition de plusieurs espèces animales,*

58. EN2 : *encore on a parlé aussi hah sur la pollution et la cause de la diminution diminution.*
TCSco/C2

Comme le montrent ces deux interventions, l'enseignante cherche à améliorer l'intercompréhension entre elle et ses apprenants. Elle vise par les efforts fournis à être un bon guide et leur offrir, malgré son inexpérience collaborative, un début réussi de leur collaboration.

Nous relevons que chaque enseignant utilise des indicateurs linguistiques qui montrent son attitude. Ils utilisent des mots vides qui, à partir de leur fonction phatique arrivent à attirer l'attention des apprenants. EN1, dans son TP1, emploie le mot « bon » et EN2 dans son TP2 emploie l'expression « bien donc ». Dans cette fonction de guide, l'enseignant, qui arrive à garder le contact avec ses apprenants, à stimuler leurs attentions, est celui qui assurera la bonne compréhension de sujet. Aussi, si nous prenons le TP17 de EN1, nous trouvons qu'il ne débute pas son énoncé par une phrase impérative expliquant la tâche demandée comme c'est le cas avec EN2 dans son TP14 en disant « rédigez trois arguments ». EN1 commence par une phrase à travers laquelle il s'interroge à la place de ses apprenants en disant :« qu'est-ce que vous allez faire ? ». Nous pouvons ajouter qu'il fait exprès d'expliciter et d'unifier la question qui tourne dans la tête de chacun d'eux pendant ce moment. De plus, il explique la consigne en utilisant le présent de l'indicatif plutôt que le présent de l'impératif. Nous disons que l'EN1, en plus de l'emploi des mots vides, arrive à utiliser des phrases qui lui permettent de se familiariser avec ses apprenants

en assurant ainsi une meilleure compréhension de la tâche et la motivation nécessaire pour la réalisation commune.

L'enseignant guide est celui qui arrive à dessiner de la meilleure façon l'itinéraire à suivre par son apprenant. Il est également celui qui arrive à le motiver pour qu'il puisse prendre sa route sur cet itinéraire le plus longtemps possible. Il est clair que EN1 est meilleur que EN2 dans cette fonction. Il arrive, comme le montre son TP31, à motiver les apprenants en les aidant à tracer l'itinéraire et le plan de la rédaction qu'ils doivent suivre : nous relevons « ça c'est l'introduction », « vous allez me donner le développement », « vous allez commencer par un articulateur », « par exemple d'abord d'une part ». EN2, quant à elle, n'arrive pas à faire la même chose, elle se limite simplement à l'explication de la consigne.

3.2. L'enseignant contrôleur

C'est la deuxième position fonctionnelle prise par les enseignants. Ils n'accèdent toujours pas à la zone de collaboration et de partage entre les apprenants. Ils tiennent surtout à leur statut d'enseignant. Depuis le rôle de guide qu'il a joué pendant le début de la séance, EN1 ne se montre pas présent dans les échanges collaboratifs de ses apprenants jusqu'à le TP 227. Dans ce dernier, il se présente comme un contrôleur du temps et demande à ses apprenants de faire vite comme le montre son intervention :

227. EN1 : *faites vite le temps est presque terminé.*

TCSco/C1/G1

C'est ce que nous remarquons également dans son TP 229, lorsqu'il exige d'eux qu'ils finissent dans trois minutes et ne dépassent pas le nombre de trois arguments :

229. EN1 : *je vous laisse presque deux minutes et on arrête ~~~ trois arguments.*

TCSco/C1/G1

Nous ne remarquons ce contrôle qu'à la fin de la collaboration chez EN2 et plus précisément dans le TP 158 lorsqu'il emploie l'expression « ça y est » pour dire à ses apprenants que le temps qui leur ai offert est écoulé :

158. EN2 : *ça y est.*

TCSco/C2/G2

L'enseignant contrôleur, que ce soit du temps, de la thématique ou autre, forme l'une des manifestations du pouvoir de l'enseignant. Il veut toujours être présent et il ne veut pas qu'on fasse des fausses représentations sur sa passivité. Il veut également transmettre au côté actif, représenté par les apprenants, le message qu'il reste l'« enseignant » et « le

premier responsable ». Ce que nous retenons ici c'est que EN1 exerce son pouvoir de contrôleur pendant le déroulement de la collaboration tandis que EN2 l'exerce à la fin. Ce que nous relevons également c'est que EN1 se montre plus fluide que EN2 dans cette fonction de contrôleur. Il aide ses apprenants à gérer et à partager leur temps : il les incite à se dépêcher « faites vite », il attire leur attention à l'écoulement du temps, puis il les encourage à faire des efforts supplémentaires en leur disant « je vous laisse presque deux minutes ». EN2 mène différemment son contrôle : elle donne le coup de départ, elle est absente pendant la réalisation de la tâche commune, puis elle donne le coup de la fin.

Ce que nous retenons également c'est que les deux enseignants sont jusqu'à ce moment-là à l'extérieur de la zone de collaboration et de partage des apprenants où ils se contentent seulement d'organiser et de gérer les travaux collaboratifs plutôt que de se concentrer sur l'amélioration des côtés rationnel et relationnel.

Dans ce qui suit, nous vérifions si les deux enseignants sont toujours aussi passifs face à la réalisation des tâches communes par leurs apprenants ou bien s'ils s'orientent vers des positions plus implicatives.

3.3. L'enseignant souffleur

C'est la position fonctionnelle prise par EN2. L'enseignante se contente ici de souffler des mots en français à ses apprenants. Elle joue le rôle d'une traductrice qui en leur soufflant des mots en français les aide à dépasser des pannes dans la langue cible. Nous remarquons que ce soutien d'aide fourni par l'enseignante vient après une sollicitation de la part des apprenants comme le montre l'échange ci-dessous :

122. B : *madame madame madame amradh tanafossia- amradh tanafossia / l'asthmatique madame /*
(madame madame madame les maladies respiratoires- les maladies respiratoires ? l'asthmatique madame ?)
123. EN2 : *maladies respiratoires- les maladies respiratoires*
124. A : *respira*
125. B : *toire*
126. EN2 : *les maladies de la gorge.*

TCSco/C2/G2

L'apprenant B demande à l'enseignante de lui donner l'expression en français du mot dit en arabe « amradh tanafossia ». Elle lui souffle dans un premier temps le mot « les maladies respiratoires », puis elle lui donne le mot « les maladies de la gorge ». L'enseignante montre un comportement passif puisqu'elle est à chaque fois sollicitée par l'un des apprenants pour qu'elle apporte de l'aide à son groupe. Voici un autre échange

dans lequel l'enseignante apparait loin de la collaboration et loin surtout de ce qui se passe à l'intérieur du groupe :

159. A : *madame madame*
160. EN2 : *hah*
(oui)
161. A : *ikhtilal tawazoun*
(déséquilibre)
162. EN2 : *ikhtilal /*
(déséquilibre)
163. A : *tawazoun ikhtilal tawazoun*
164. B : *koun rahet laha lhih w galethalha*
(si elle est allée chez elle là-bas c'est mieux)
165. EN2 : *déséquilibre déséquilibre*
166. B : *déséquilé de l'environnement*
167. EN2 : *déséquilibre naturel déséquilibre naturel.*

TCSco/C2/G1

Cet échange montre la passivité dégagée par l'enseignante qui attend toujours qu'on la sollicite pour qu'elle prenne part aux interactions réalisées entre les apprenants. L'apprenant A donne le mot en arabe « ikhtilal tawazoun » et demande de la « traductrice » le sens de cette expression en français. Cette dernière lui souffle l'expression « déséquilibre naturel ». Cela confirme notre première observation que l'enseignante est loin du groupe, non seulement dans le sens propre celui de l'espace mais également dans le sens de la présence cognitive, d'être proche des apprenants dans leur espace collaboratif.

« Si elle est allée chez elle là-bas c'est mieux », cette intervention de l'apprenant B montre la distance qui sépare l'enseignante et les apprenants. « Chez elle », cette notion qui montre que le lieu indiqué n'est pas le leur comme elle montre que le lieu où ils se présentent n'est pas celui de l'enseignante. Nous relevons dans cette situation la grande distance qui sépare l'enseignante et les apprenants sur les plans physique et cognitif. Nous retenons également qu'elle refuse d'accéder à cette zone de partage développée par les apprenants comme elle refuse qu'on accède à sa propre zone et à ce moi qu'elle a construit ou qu'elle est en train de construire. L'habitude non collaborative de l'enseignante l'a amené à développer un éthos professoral de celle qui prend du recul face à l'autre, de celle qui ne veut pas être présente dans le territoire de l'autre comme elle n'accepte personne dans son propre territoire.

EN2 n'accepte pas d'être dans une situation de partage avec les apprenants et n'accepte donc pas par la suite de les amener à développer la zone de ressemblances qu'ils ont créée.

Au contraire, dans ce que nous remarquons, elle essaye seulement de limiter la différence qui les sépare en leur soufflant à chaque fois un mot ou une expression dans la langue cible. Ce qui attire notre attention est que cette tentative d'adaptation ne vient pas directement et d'une façon spontanée de la part de l'enseignante ; elle est plutôt provoquée par les apprenants qui sollicitent leur enseignante pour qu'elle fournisse l'adaptation qui se manifeste par l'emploi du bilinguisme.

En conclusion, nous disons que EN2 débute et termine la tâche collaborative de la même façon. Elle adopte des positions fonctionnelles décrivant la même posture, celle d'un enseignant classique qui ne fait pas attention à améliorer la relation interpersonnelle des acteurs de la classe. Elle ne cherche pas à s'adapter à ses apprenants et ne leur offre pas la possibilité de mener une autorégulation susceptible de développer leur compétence linguistique en langue cible.

3.4. L'enseignant partenaire

Contrairement à EN2, EN1 se présente plus qu'un enseignant souffleur bien qu'il soit parfois sollicité par les apprenants. Il donne l'impression d'un enseignant qui se rapproche de ses apprenants et qui veut être plus qu'un guide, un contrôleur ou un souffleur. Nous remarquons, à travers ses interventions, qu'il veut partager avec ses apprenants les moments de collaboration ou aussi qu'il veut partager avec eux ces ressemblances qu'ils ont développées. Prenons l'exemple suivant :

247. B : *l'homme est la cause principale*
248. C : *comment on écrit un argument monsieur /*
249. EN1 : *non ce n'est pas la cause principale c'est le responsable de toutes les causes.*

TCSco/C1/G1

Dans cet échange, l'enseignant intervient dans la collaboration et donne appui à la co-construction de la tâche commune. A travers son intervention « non ce n'est pas la cause principale c'est le responsable de toutes les causes », l'enseignant émet une co-énonciation que nous qualifions d'attachée à l'intervention de l'apprenant B « l'homme est la cause principale ». Il donne une complétude à la fois corrective et expansive et contribue ainsi à l'amélioration de la rédaction du groupe. EN1 se rapproche donc du groupe et s'adapte à ses apprenants à travers l'emploi de la co-énonciation. L'adaptation forme donc un moyen pour lui d'accéder à la zone de partage développée par les apprenants. Elle lui permet de se positionner à l'intérieur du groupe-apprenants en tant que partenaire et co-équipier actif capable de donner un appui à l'avancement et à la

réalisation de la coaction. L'enseignant partenaire forme un ajout important à la collaboration et fournit aux apprenants de meilleures conditions pour enrichir leurs compétences linguistiques. Il forme un partenaire comme les autres mais plus actif et plus compétent que les autres puisqu'il décide, corrige, reformule et propose :

250. B : *et on écrit ça /*
251. EN1 : *aha et d'abord écris d'abord d'abord ~~~ d'abord.*

TCSco/C1/G1

Celui qui lit l'intervention 251 sans voir par qui elle est émise pense que c'est une simple intervention produite par l'un des apprenants. L'enseignant partenaire est un participant comme les autres qui peut également trouver des difficultés comme le montre l'intervention ci-dessous dans laquelle il ne trouve pas l'exemple à donner comme complétude à l'intervention de l'apprenant B :

296. B : *les déchets en a euh*
297. EN1 : *les déchets ces déchets hah par exemple ah euh rahet (frappe doucement la table).*

TCSco/C1/G1

L'enseignant partenaire est aussi un participant unique qui donne des contributions qui ne sont pas comme celles des autres. C'est un participant d'un grand apport qui offre aux apprenants un niveau élevé d'autorégulation et leur permet le développement de leur identité collective et de leur « moi rassuré ». C'est ce que nous remarquons dans l'échange suivant :

281. A : *l'homme est le responsable de la pollution de l'environnement leur déchets*
282. EN1 : *d'abord l'homme est le responsable*
283. E : *(de l'autre groupe) wach ngoulou sabab raissi /*
(comment nous disons la cause principale)
284. EN1 *: la cause principale*
285. A : *a monsieur dirnaha*
(nous avons fait ça monsieur)
286. B : *à monsieur matgoulelhoumech*
(ne leur dis pas monsieur)
287. EN1 : *d'abord l'homme est le responsable de la pollution de l'environnement par exemple.*

TCSco/C1/G1

Dans cet exemple, l'enseignant partenaire donne appui à la collaboration dans ce groupe. Il devient un membre actif et important et gagne la confiance des autres membres qui le considèrent comme un des leurs. Il doit alors se comporter en faveur de l'équipe comme il ne doit pas aider ou soutenir personne d'autre qu'un membre du groupe. C'est ce que nous remarquons dans le TP 286 de l'apprenant B à travers lequel il demande à l'enseignant de ne rien dire aux autres et de ne pas les aider.

3.5. L'éthos professoral entre la classe IC1 et la classe IC2

Dans les deux classes, les deux enseignants se présentent au début comme des guides. Ils aident leurs apprenants à tracer un itinéraire commun qui leur assure le bon déroulement de la collaboration et qui leur permette de partager des modes d'action commune susceptibles d'amener à bien leur coaction. Les indicateurs linguistiques relevés montrent des attitudes professorales variées. Chaque enseignant emploie des mots vides de sens mais non sur le plan communicatif « bon, bien donc, etc. » pour stimuler l'attention des apprenants. Cependant, EN1 se montre plus guide que EN2 puisqu'il arrive, de plus de l'emploi des mots vides, à utiliser des phrases qui lui permettent de se familiariser avec ses apprenants en assurant ainsi une meilleure compréhension de la tâche. Il arrive à leur dessiner l'itinéraire à suivre et arrive à les motiver pour qu'ils puissent prendre leur route sur cet itinéraire.

Les deux enseignants se présentent, dans un deuxième temps, comme des contrôleurs. Nous distinguons entre EN1 qui apparait comme un contrôleur fluide puisqu'il aide ses apprenants à gérer et à partager leur temps en les incitant à se dépêcher parfois, attirant leur attention à l'écoulement du temps et les encourageant à faire des efforts supplémentaires. EN2 se présente comme un contrôleur rigide qui intervient uniquement pour donner l'ordre au début et à la fin de la tâche. Dans une autre fonction, EN2 joue le rôle d'une traductrice qui souffle des mots en français à ses apprenants et les aide par la suite à dépasser des pannes dans la langue cible. D'après la description faite, l'enseignante montre un comportement passif puisqu'elle est à chaque fois sollicitée par l'un des apprenants pour apporter de l'aide à son groupe. Nous relevons dans cette situation la grande distance qui sépare l'enseignante et les apprenants sur les plans physique et cognitif. Nous retenons également qu'elle refuse d'accéder à la zone de partage développée par les apprenants comme elle refuse qu'on accède à sa propre zone et à ce moi qu'elle a construit ou qu'elle est en train de construire.

Contrairement à EN2, EN1 se présente plus qu'un enseignant souffleur bien qu'il soit parfois sollicité par les apprenants. Il donne l'impression qu'il veut se rapproche de ses apprenants et qu'il veut être plus qu'un guide, un contrôleur ou un souffleur. Nous remarquons, à travers ses interventions, qu'il veut partager avec ses apprenants les moments de collaboration ou aussi il veut partager avec eux les ressemblances qu'ils ont développées. Il se positionne à l'intérieur du groupe-apprenants en tant que partenaire et

co-équipier actif capable de donner un appui à l'avancement et à la réalisation de la coaction. L'enseignant partenaire forme un ajout important à la collaboration et fournit aux apprenants des meilleures conditions pour enrichir leurs compétences linguistiques. Il forme un partenaire comme les autres mais plus actif et plus compétent que les autres puisqu'il décide, corrige, reformule et propose.

Pour conclure, nous pouvons dire que notre analyse montre que dans la collaboration il se construit une dynamique interactionnelle spécifique. Dans cette activité scolaire participative, les apprenants commencent par un partage d'objectifs, de principe et des modes d'action et terminent par un partage d'informations, de stratégies et des comportements citoyens. Le contrat de co-énonciation qu'ils ont passé au début les oblige à s'engager dans une co-construction de la tâche commune et dans une volonté de partage. Pour ce faire, chacun d'eux essaye de s'adapter à l'autre dans une tentative d'hétérorégulation de l'information pour amener l'autre à réagir face à cette même information, à la développer et contribuer ainsi à la réalisation de la co-action. Les apprenants utilisent alors différents procédés d'adaptation dont nous avons développé trois à savoir : le recours au bilinguisme, l'emploi de la co-énonciation et le recours à l'alternance des rôles. Ces derniers jouent un rôle important dans l'élargissement de la zone des ressemblances entre les apprenants, dans le développement de leur ZVP et contribuent par la suite au développement de leurs compétences linguistique et communicatives.

Les différentes adaptations qui caractérisent le flux conversationnel des apprenants semblent avoir un grand effet sur leur appropriation de la langue cible. Elles se présentent comme des régulateurs de l'information échangée et les emmènent ainsi à mener par eux-mêmes une autorégulation dont le degré varie selon de leur motivation et leurs habitudes collaboratives. Pour faire réussir cette collaboration, les apprenants sont amenés à augmenter leur niveau d'adaptation et à dépasser la simple autorégulation de l'information à des autorégulations stratégique et citoyenne. Cette situation forme un terrain favorable pour chaque apprenant pour accéder à une autorégulation maitrisée et où il s'approprie non seulement des compétences linguistiques et communicatives mais également des comportements citoyens qui assurent la réussite de la collaboration.

De l'autre côté, la régulation menée semble toucher même le niveau relationnel. A ce stade, chaque apprenant emploie les stratégies communicatives adéquates pour assurer le maintien et le développement de la relation interpersonnelle nécessaires à la réussite de la collaboration. Chaque apprenant essaye de « « préserver sa face » comme on souhaite qu'il préserve la vôtre et où l'envie de conquérir la sympathie, de gagner le partenaire l'emporte sur la simple envie de gagner la partie. » (André Larochebouvy, 1984 : 65).

Dans le but de réguler la distance entre eux, les apprenants dévoilent pendant leur collaboration un « moi rassuré » qui fait confiance à l'autre comme il est conscient que l'autre le fait pour lui. Un « moi rassuré » qui détermine à un certain degré une identité collective d'un groupe solidaire qui vise le bien du groupe et la réussite de la tâche commune. Un « moi rassuré » qui semble déboucher sur les apprentissages linguistiques des apprenants puisqu'il leur permet une sécurité, une implication et un achèvement linguistiques.

L'identité de l'apprenant n'est pas la seule qui semble dévoiler pendant la collaboration. L'identité de l'enseignant est également au cœur de cette régulation de la distance. Il développe un éthos professoral particulier. L'enseignant habitué au travail collaboratif est un partenaire, c'est une personne qui se rapproche du groupe et s'adapte à ses apprenants. Les adaptations qu'il emploie lui donnent le moyen d'accéder à la zone de partage développée par les apprenants. Elles lui permettent de se positionner à l'intérieur du groupe-apprenants en tant que partenaire et co-équipier actif capable de donner un appui à l'avancement et à la réalisation de la coaction. L'enseignant partenaire forme un ajout important à la collaboration et fournit aux apprenants des meilleures conditions pour enrichir leurs compétences linguistiques. Il forme un partenaire comme les autres mais plus actif et plus compétent que les autres.

CONCLUSION

En quoi une approche sociodidactique peut-elle éclairer les interactions verbales en classe de langue, dans une tâche collaborative ?

Pour répondre à cette problématique, nous nous sommes basé sur un corpus complexe qui se compose :

- de 4 enregistrements de situations collaboratives sociales dont nous avons choisis 2 pour notre analyse.
- de 4 enregistrements des interactions-cours ordinaires dans les classes de deux enseignants différents dont nous avons choisis également 2.
- de 6 enregistrements de tâches collaboratives scolaires, dont nous avons choisis 2 enregistrements par classe et avec chacun des deux enseignants déjà évoqués.

La nature complexe de notre corpus est relative à la complexité de notre thème de recherche qui, en plus de sa visée didactique, s'inscrit également dans plusieurs domaines à savoir la sociodidactique et la sociolinguistique. Notre objectif principal porte sur l'étude des dialogues collaboratifs en classe de langue, tout en nous référant à leur ancrage, dans la société, dans la vie courante des apprenants ainsi que leur développement relatif à l'histoire interactionnelle dans laquelle ils s'actualisent. C'est cette articulation social/scolaire qui nous permet de dire que notre étude s'inscrit dans une démarche sociodidactique.

Notre démarche d'analyse est doublement comparative : comparaison 1 entre des interactions collaboratives sociales et des interactions collaboratives scolaires ; comparaison 2 rassemblant une classe habituée et une autre classe non habituée. Les deux comparaisons sont au service des apprentissages linguistiques et citoyens. Pour ce faire, nous sommes appuyé, dans un premier temps, sur une assise contextuelle et conceptuelle. Nous avons mis en valeur que la société algérienne, dans toute son histoire, est marquée par plusieurs événements politiques, économiques et culturels qui contribuent à son évolution, à son développement et aux cultures du quotidien que partagent ses membres. Les différentes civilisations qui la caractérisent avant 1962, et les différents conflits qui la touchent après 1962, permettent à plusieurs caractères sociétaux de surgir et de dominer la vie collective et individuelle des Algériens. Ces expériences l'ont incitée à chercher et à établir une identité collective privilégiant la diversité et la différence, encourageant le

partage et méprisant autant que possible les tentatives d'exclusion, à travers l'installation d'une compétence citoyenne démocratique basée sur la participation active, le partage et les représentations communes. L'école, quant à elle, n'a pas échappé à ces principes mais elle a été touchée aussi par les bouleversements de l'histoire. Dépendante de la société, elle s'est retrouvée manipulée et tiraillée par les idéologies politiques, économiques et culturelles. Dès lors, à travers les différentes réformes du système éducatif, l'école a pour mission actuelle de former des citoyens actifs et responsables, des acteurs sociaux et collectifs, qui s'inscriront dans la modernité du monde.

Cependant, malgré la relation indissociable qui reliait et qui relie la société et l'école, nous assistons à une classe algérienne qui ne ressemble à aucun autre lieu social. Malgré les différentes réformes du système éducatif depuis 2003, nous assistons à un enseignement que nous qualifions de « clos » qui ne reflète pas et ne tient pas compte de la diversité, autant linguistique que culturelle, ni de l'ancrage traditionnel ni des avancées de la modernité. La description relevée présente la classe comme un lieu ritualisée qui limite grandement la liberté d'apprendre et décrit une approche d'enseignement

> *« fondée sur le cours magistral, à l'occasion duquel le maître dicte un « savoir » élaboré de façon directive par la tutelle, très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels correspondants »* (Oukaci, 2001 : 9).

Dans ce travail de recherche, nous avons envisagé de mettre en valeur les pratiques sociales dans les pratiques scolaires des apprenants, de les encourager à utiliser leurs langues en tant qu'acteurs sociaux tout comme ils les utilisent dans leur vie quotidienne. C'est alors qu'on a permis un peu d'improvisation dans le déroulement des échanges, à travers l'adoption d'une pédagogie participative et la mise en place de tâches collaboratives entre les apprenants.

L'apprenant et futur citoyen adulte doit être préparé en classe. Il est amené à réaliser des actions dites « d'apprentissage » pour être capable à sa sortie du système scolaire, de s'insérer de la meilleure façon dans la société, de réaliser des actions dites « sociales » dans sa vie concrète et de s'engager le plus activement possible.

Nous avons vu également que le travail collaboratif, tout en formant l'originalité de la société algérienne traditionnelle, est omniprésent et joue un grand rôle dans la cohésion sociétale présente et future. En fournissant un partage de représentations, ou ce qu'on peut appeler des « conceptions identiques » et en engageant les participants à réaliser une tâche avec un but commun, le travail collaboratif leur permet à un certain degré de dépasser

leurs différences et leurs conflits culturo-idéologiques, pour créer ensemble des « ressemblances » qui rassemblent. Il favorise ainsi la construction d'une compétence citoyenne démocratique et tolérante.

De ce contexte, l'interaction verbale est envisagée comme plus ou moins régulatrice des apprentissages suivant le degré de la collaboration qu'elle offre. Elle réunit des interactants qui partagent quelques caractéristiques, mais qui présentent également des différences. Ces dernières forment parfois une menace pour le déroulement des échanges et obligent les participants à s'ajuster l'un à l'autre dans des tentatives pour les résorber. Si l'accord entre les personnes est important pour mener à bien une interaction, le désaccord est aussi d'une grande valeur puisqu'il offre le moyen, en le dépassant, d'améliorer l'accord et les ressemblances.

Apprendre à un apprenant à devenir un acteur social, un être citoyen, c'est lui apprendre à collaborer avec l'autre dans ses ressemblances et ses différences. C'est lui apprendre à mener des négociations et à partager des connaissances, des stratégies et des valeurs éthiques et citoyennes. C'est lui apprendre à s'adapter à l'autre et à mener des régulations susceptibles d'enrichir l'interaction et de la faire réussir. La collaboration semble être un lieu favorable au développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. C'est alors que nous nous sommes intéressé à ce type d'échanges et au potentiel acquisitionnel qu'ils offrent.

Pour répondre aux questions de départ, quatre chapitres sont venus composer notre analyse. Les réponses relevées nous permettent de confirmer les hypothèses émises. Ainsi, nous avons consacré les deux premiers chapitres d'analyse pour valider notre H1 et répondre par la suite à la première question posée, *la vie culturelle présente-t-elle certains aspects qui pourraient servir à rénover la didactique des langues, et du français en particulier ?*

Les résultats ont montré que le travail collaboratif social forme une habitude linguistique et culturelle qui marque le comportement langagier des Algériens. Cette habitude est ancrée dans les pratiques sociales et populaires des apprenants et serait l'indice d'une compétence acquise hors de la classe dans la vie quotidienne et sociale. Elle formerait ainsi un moyen important pour développer des compétences linguistiques et communicatives en langue cible.

Dans le premier chapitre et à travers deux collaborations sociales analysées, nous avons déchiffré la partition invisible qui compose ce type d'interactions. Nous avons constaté la construction d'une zone de volonté de partage (ZVP) entre les différents participants. Dans cette dernière, nous ne parlons ni d'une dominance des prises de parole de l'un des participants, ni d'une égalité entre les participants. La parole est partagée entre eux d'une façon équitable : celui qui s'engage le plus dans la réalisation de l'action commune et celui qui a la plus grande motivation pour la finaliser, aura le plus grand nombre d'interventions et du temps de parole. La parole est donc pour tous les participants et à la portée de tous. Dans le but de mener à bien les deux collaborations, de l'égorge et dépècement du mouton ou de la rédaction d'un cahier des charges, tous les participants se sont engagés à travers leurs prises de parole pour réaliser les deux tâches ; ils demandent, et apportent des informations, demandent et apportent de l'aide, interviennent avec leur parole dans l'organisation de la collaboration, ils négocient l'avancement de la tâche en présentant leur accord ou leur désaccord.

Pendant la réalisation de la tâche collaborative, ils se sentent concernés par toutes les étapes de cette coaction. Ils doivent s'impliquer et apporter leurs contributions. Ils mettent leurs compétences en jeu ; la compétence linguistique trouve un milieu favorable dans la collaboration où tout est permis afin d'aboutir à l'objectif final. Afin de donner une information, de demander une information, de négocier une proposition, etc., les participants utilisent la langue qu'ils maitrisent le mieux ou qui leur parait la plus communicative et la plus utile à la progression de cette action commune, ou ils mélangent les langues connues.

La collaboration met également les participants dans une situation d'échanges volontaires où ils montrent des signes d'une co-action partagée caractérisée par une co-construction et une formulation conjointe du discours plutôt qu'une simple réaction à l'intervention de l'un de leurs camarades. Ce sont des échanges que nous qualifions de co-énonciatifs et qui sont marqués par une implication collective (engagement volontaire des participants), par une co-construction informationnelle (demander de l'information, donner de l'information, négocier le contenu), par une co-construction stratégique (participer à l'organisation et à la gestion de la collaboration, négocier la forme, apporter de l'aide) et par une co-construction citoyenne (à travers les interpellations éthiques).

Dans ces échanges, il se développe des rapports de place subordonnés plutôt que des rapports de place dominants, des rôles « occasionnels » plutôt que des rôles « institutionnalisés ». Dans ces moments de la collaboration, les participants mêlent des rôles institutionnalisés, plus « accablants » avec des rôles « occasionnels », moins « accablants » et plus « performants », non pas à la recherche d'une égalité mais plutôt à la recherche d'une meilleure performance vers le but commun.

Dans le deuxième chapitre et à travers l'analyse de deux interactions-cours, nous avons constaté un prolongement de cette habitude collaborative dans les interactions didactiques. Les divers types de signaux que nous avons relevés et qui marquent des amorces de collaboration entre enseignants et élèves dans le déroulement de classes ordinaires présentent l'installation de scénarios très dirigés vers des esquisses de partages déjà complexes. Cela confirme notre idée selon laquelle tous les ingrédients nécessaires au développement de tâches collaboratives fécondes et de volonté de partage assumée par tous (enseignants et apprenants), sont déjà là, dans les classes ordinaires, malgré des réflexes parfois encore contre-productifs et traditionnels, chez les enseignants qui n'ont pas reçu de formation explicite au co-agir dans la construction des savoirs : une planification préméditée et unilatérale de leur part, une consigne construite de façon individuelle et hors de la portée des apprenants, une parole sous leur emprise, une liberté d'utiliser d'autres langues et un rapport de place qui sont soumis à la « raison du plus fort».

Dans notre troisième chapitre intitulé « La collaboration en classe de langue : d'une base des ressemblances communes à une zone de volonté de partage », nous avons apporté des réponses à nos deux questions 2 et 3 et nous avons validé ainsi les hypothèses H2 et H3. Toutes les étapes d'analyse suivies dans ce chapitre nous ont confirmées que la collaboration en classe est une situation spécifique, qu'elle permet une dynamique interactionnelle spécifique entre les apprenants. Elle leur fournit la possibilité de réinvestir ce qu'ils ont l'habitude de faire, ce qu'ils savent le plus et ce qu'ils maitrisent parfaitement avant d'arriver même en classe. La collaboration se présente comme le terrain favori des apprenants qui les incite à s'engager dans une volonté de partage en leur faisant rapprocher situation sociale et situation de classe, considérée trop souvent dans sa vision habituelle comme un milieu de nulle part.

La base de ressemblances communes mise en évidence dans nos analyses d'interactions forme le point fort de la collaboration. Dès l'explication de la consigne par l'enseignant, il se passe un contrat de co-énonciation, un partage de conceptions communes ou représentations opératoires entre les apprenants. Ils partagent le même objectif et le même principe ainsi que les modes d'action commune. Cette base de ressemblances va inciter les apprenants à élargir leurs points de parenté et d'accord afin de réaliser la tâche et la faire réussir. L'adaptation se montre alors comme une stratégie collective et le trait caractéristique principal de cette coaction. Elle se matérialise souvent sur le plan linguistique par une alternance codique et un mélange des codes nécessaire pour concrétiser la volonté de partage de la part des apprenants :

48. B : *l'introduction naHkou fiha ala la thèse*
(dans l'introduction, nous parlons de la thèse)
49. D : *wana introduction~~ trois arguments bark*
(quelle introduction, que trois arguments).

TCSco/C1/G2

Elle est visible aussi sur le plan thématique par des formulations conjointes du discours, par des co-énonciations nécessaires au maintien du partage du flux conversationnel.

71. A : *la pollution de l'environnement est très euh*
72. B : *est: très euh:*
73. A : *est très ~~ nocive sur*
74. D : *la santé humain.*

TCSco/C1/G1

Sur le plan relationnel, on observe plusieurs tentatives de repositionnement et d'alternance des rôles, que ce soit à l'intérieur des cadres interactifs mêmes ou lors du passage des cadres interactifs aux espaces interactifs. L'adaptation relationnelle semble primordiale pour l'avancement et la réussite de la tâche commune.

Le quatrième chapitre vient confirmer nos deux dernières hypothèses H4 et H5 et répondre ensuite aux questions 4 et 5. Dans ce chapitre nous avons émis la possibilité de la didactisation de la collaboration en vérifiant son potentiel acquisitionnel et les éthos communicatifs et professionnels développés, consécutivement chez les apprenants et les enseignants. Les résultats obtenus ont montré que durant cette activité scolaire participative, les apprenants commencent par un partage d'objectifs, de principe et des modes d'action et terminent par un partage d'informations, de stratégies, de savoirs et des comportements citoyens. Le contrat de co-énonciation qu'ils ont passé au début les oblige à s'engager dans une co-construction de la tâche commune et dans une volonté de partage. Pour ce faire, chacun d'eux essaye de s'adapter à l'autre dans une tentative

d'hétérorégulation de l'information pour amener l'autre à réagir face à cette même information, à la développer et contribuer ainsi à la réalisation de la co-action. Les apprenants utilisent alors différents procédés d'adaptation dont nous avons développé trois à savoir : le recours au bilinguisme, l'emploi de la co-énonciation et le recours à l'alternance des rôles. Ces derniers influent sur l'élargissement de la zone des ressemblances entre les apprenants, dans le développement de leur ZVP et contribuent par la suite au développement de leurs compétences linguistiques et communicatives.

Les différentes adaptations qui caractérisent le flux conversationnel des apprenants semblent avoir un grand effet sur leur appropriation de la langue cible. Elles se présentent comme des régulateurs de l'information échangée et les emmènent ainsi à mener par eux-mêmes une autorégulation dont le degré varie selon leur motivation et leurs habitudes collaboratives. Pour faire réussir cette collaboration, les apprenants sont amenés à augmenter leur niveau d'adaptation et dépasser la simple autorégulation de l'information vers des autorégulations stratégiques et citoyennes. Ces situations forment un terrain favorable pour chaque apprenant pour accéder à une autorégulation maitrisée et pour s'approprier non seulement des compétences linguistiques et communicatives mais également des comportements citoyens qui seront utiles pour la suite de leur vie.

La régulation menée semble toucher aussi le niveau relationnel. En effet à ce stade, chaque apprenant emploie les stratégies communicatives adéquates pour assurer le maintien et le développement des relations interpersonnelles nécessaires à la réussite de la collaboration. Chaque apprenant essaye, on le voit dans nos analyses, de « « préserver sa face » comme il souhaite qu'on préserve la sienne et « *l'envie de conquérir la sympathie, de gagner le partenaire l'emporte sur la simple envie de gagner la partie*. » (André-Larochebouvy, 1984 : 65). Pour ce faire, l'identité verbale de chaque apprenant se trouve enrichie de plusieurs procédés langagiers importants, que ce soit par la formulation d'actes non-menaçants ou d'adoucisseurs (cF. *Kerbrat-Orrechioni*).

Dans le but de réguler la distance entre eux, les apprenants dévoilent pendant leur collaboration un « moi rassuré » qui fait confiance à l'autre et réciproquement. Le « moi rassuré » détermine en partie l'identité collective d'un groupe solidaire qui vise le bien du groupe et la réussite de la tâche commune. Le « moi rassuré » semble surtout déboucher sur les apprentissages linguistiques des apprenants puisqu'il leur permet une sécurité, une implication et un achèvement linguistiques.

L'identité de l'apprenant n'est pas la seule qui semble dévoiler pendant la collaboration. L'identité de l'enseignant est également au cœur de cette régulation de la distance. Il développe un éthos professoral particulier. L'enseignant habitué au travail collaboratif est un partenaire, c'est une personne qui se rapproche du groupe et s'adapte à ses apprenants. Les adaptations qu'il emploie forme le moyen pour lui d'accéder à la zone de partage développée par les apprenants. Elles lui permettent de se positionner à l'intérieur du groupe-apprenants en tant que partenaire et co-équipier actif, capable de donner un appui à l'avancement et à la réalisation de la coaction. L'enseignant partenaire est un atout important à la collaboration et fournit aux apprenants les meilleures conditions pour enrichir leurs compétences linguistiques. C'est un partenaire comme les autres mais plus actif et plus compétent que les autres.

Nous affirmons ainsi que les habitudes sociales ancrées dans l'imaginaire des apprenants et des enseignants, nous l'avons vu, offrent des moyens pour des apprentissages linguistiques en langue cible pour les premiers et des moyens pour développer les comportements professionnels des deuxièmes. Nos résultats montrent donc que, pendant la réalisation de ces habitudes collaboratives qui forment l'originalité de la société et des familles algériennes, il se manifeste d'autres habitudes linguistiques et culturelles que celles que développe la classe en général, qui viennent enrichir les compétences communicatives des enfants algériens. La situation de classe forme ainsi, à travers les activités participatives, le lieu pour les apprenants de perfectionner leurs compétences, en s'engageant avec les autres dans une co-action, en utilisant la langue pour réaliser des tâches communes. Cela forme également une occasion pour acquérir la langue et la communiquer à des fins sociales : les apprenants sont invités ici à dépasser leurs habitudes inconscientes et mener des autorégulations conscientes, maitrisées qui leur permettent d'être des acteurs sociaux plus que dans d'autres circonstances, d'être plus actifs et plus citoyens.

D'autres phénomènes d'interaction linguistique étayante en cours de français pourraient être dénombrés dans notre corpus. Nous n'avons pas eu l'espace ni le temps de les développer ni d'exploiter tous les enregistrements réalisés. Mais nous avons été frappé par la facilité des apprenants algériens à développer ces comportements collectifs et interactionnels, dès lors que l'enseignant les y autorise et que la tâche demandée les leur suggère.

Nous voulons conclure par trois interprétations qui peuvent prendre la forme de trois hypothèses à vérifier par d'autres recherches. Premièrement, si nos élèves montrent une tendance évidente à s'entraider dans une tâche scolaire participative, à actualiser des compétences acquises hors de l'école dans leur vie sociale et à développer par là des compétences qui dépassent le seul cadre scolaire et linguistique, ne peut-on penser qu'il existe d'autres habitudes sociales qui pourraient enrichir la situation didactique ? Habitudes à explorer, décrire et faire entrer dans les classes. Nous faisons alors l'hypothèse que la vie traditionnelle algérienne, avec ses communautés actives (la famille élargie, le groupe d'amis, le bled, le quartier, etc.), serait le terreau de construction d'individus sociaux co-actants et solidaires. Les enfants, puis les jeunes y apprendraient à se construire dans le groupe et grâce au groupe. Ces habitus, pour reprendre le mot de Bourdieu, pourraient être mis à profit de façon consciente et organisée dans les pratiques didactiques des enseignants, pour appuyer les futurs apprentissages scolaires sur les acquisitions sociales déjà-là. Nous pourrions alors, dans la lignée directe des programmes de 2003, substituer à une culture récente scolaire de l'individualisme déconnectée de nos habitudes populaires, une nouvelle culture du partenariat en harmonie avec nos racines culturelles.

Deuxièmement, nous disons que tout comme sa prise en charge dans l'apprentissage des enfants, la mise en valeur de ces habitudes sociales dans le processus des formations initiale et continue des enseignants et des inspecteurs pourrait les aider à développer leurs compétences professionnelles et développer par la suite la qualité des enseignements des langues. Il s'agit ici de dépasser une culture de formation traditionnelle (tant dans la culture coranique que dans la culture européenne) basée sur le cours magistral et les interactions bilatérales. Les formateurs doivent prendre en charge pendant la réalisation de ce processus les expériences sociales des personnes formées ancrées dans leurs imaginaires. Ils viennent déjà vers l'école en tant que pères, mères, frères, sœurs, fils et filles. Ils viennent aussi avec des connaissances acquises hors du contexte familial, dans d'autres situations sociales. Le point à développer ainsi serait d'expliciter toutes ces richesses linguistiques et culturelles et les exploiter en faveur de la formation initiale et continue.

Dans notre troisième interprétation, nous disons que si dans le présent travail de recherche nous avons mis en valeur une conception d'une culture commune qui rassemble,

l'importance serait donc de faire véhiculer les habitudes sociales de tous, de les partager. Nous disons également que si la cognition est socialement partagée comme le développent les théories anglo-saxonnes, il serait nécessaire d'encourager toutes les interactions qui permettent le partage et la participation équitable de tous les membres.

Cette thèse, qui nous a permis de vérifier une intuition empirique, a renforcé en nous la fierté de nos racines et le sentiment de la richesse de nos identités. Au-delà de l'enseignement des langues, et du français en particulier qui est notre métier, il nous semble qu'elle ouvre un chemin plein d'espoir pour l'école algérienne en général, et peut-être pour toutes les écoles en situations post-coloniales.

BIBLIOGRAPHIE

Addi, L. (2007). Problématique de la société civile en Algérie. Communication à l'occasion de Universite d'été du CNES. URL: https://www.algeria-watch.org/fr/article/analyse/addi_societe_civile.htm.

Alber, J.-L. et Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. Dans Cahiers du département des langues et des sciences du langage 1, Lausanne, Université de Lausanne, 30-47.

Alber, J.-L. et Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. Etudes de Linguistique Appliquée 61, 78-90.

Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, Perspectives en éducation et formation : De Boeck Supérieur, 7-23.

Andre-Larochebouvy, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Paris, Didier/ Crédif.

Anscombe, E. (2002). *L'Intention*. Paris, Gallimard.

Arditty, J. et VASSEUR, M-T. (1999). Interaction et langue étrangère, présentation. Langages 134, juin 1999, 3-19.

Aristote. (éd. 2004). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Flammarion, (cool. « GF Flammarion »).

Aucouturier, V. (2008). Explication, description de l'action et rationalité pratique chez Anscombe. Dans Klésis, Vol. 9, Actualité de la philosophie analytique, 32-62.

Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil (1ère ed. How to do things with words, Oxford, 1962).

Authier, M. (2006). Compétences, connaissances ... L'humain au cœur des richesses de l'entreprise. En ligne. http://www.globenet.org/archives/web/2006/www.globenet.org/horizon-local/article806e. html ?id_ article=8

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo.

Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier Didier, coll. LAL.

Bange, P. (1992b). A propos de la communication et de l'apprentissage de L.2. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 1, 53-85.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. Carnets du Cediscor n°4, 189-202.

Barron, B. et Roschelle, J. (2009). Shared cognition. Dans Anderman, E. (dir.). Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia, 819-823. Téléchargeable : http://www.life-slc.org/nsf/linkd/files/Barron_Roschelle_2009_Shared.cognition..pdf

Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Paris 3. Téléchargeable : http://www.univ-paris3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1296748094574&ID_FICHE=19114&INLINE=FALSE

Blanchet, Ph. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? Le Français à l'université. Téléchargeable : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf

Bonn, Ch. et Garnier, X. (1997). Littérature francophone. Tome 1 : Le Roman. Paris ; Hatier.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Synergie Europe, n°1, 58–73. Téléchargeable : https://gerflint.fr /Base/Europe1/Claire.pdf

Bozarslan, H. (2005). *Cent mots pour dire la violence dans le monde musulman.* Paris : Maisonneuve & Larose.

Brousseau G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. Dans RDM, Vol. 9/3, Grenoble, La Pensée sauvage.

Brown P. et Levinson S. (1987). Politeness. Some Universals in Language Use. Cambridge, CUP.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier, coll. LAL.

Chetouani, L. (2001). Débat sur l'école en Algérie. Le Télémaque. Philosophie, Éducation, Société, Presses universitaires de Caen 2001, Le Télémaque. Philosophie, éducation, société., Éducations Américaines ? (n°20), 149-172.

Chevallard, Y. (1986). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chitour, C.E. (2000). *Le système éducatif algérien : A l'heure de l'internet et de la mondialisation*. Algiers : Marinoor.

Cicurel, F. (1996). La dynamique discursive des interactions en classe de langue. Dans le Français dans le monde, n° spécial, 66-77.

Cicurel, F. et Bigot, V. (dir.) (2005). Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications, juillet.

Clark, H. H. et Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition,127-149. Washington, DC, US : American Psychological Association.

Clénet, J. et Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Conejo López-Lago, E. (2006). Qu'est-ce qu'une tâche ?. Adapté en français par Philippe Liria. Téléchargeable : http://www.francparler-oif.org/images/stories /dossiers/pj/conejo.pdf

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Didier.

Cristea, T. (2003). L'analyse conversationnelle. Dialogos 08, 138-151. Téléchargeable : http://dialogos.rei.ase.ro/08/23_Cristea-conversation.pdf

Cuq, J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, CLE International.

Cuq, J.-P. (2010). Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale, dans Galatanu O. (dir.) : Enseigner les structures langagières en FLE. Bruxelles : Peter Lang, 55-63.

Dabene, L. et Billiez, J. (1988). L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques. Dans Rapport de recherche du Programme pluriannuel en sciences humaines (PPSH), Rhône-Alpes : multigraph.

Dabène, M. et Rispail, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. Dans La Lettre de l'AIRDF, n° 42, 2008-1, Liège, 10-13.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact. Dans Russier, C. et al. (dir.) : Interactions en langue étrangère, Publications de l'Université de Provence, 37-48.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1995). Pour l'analyse des rédactions conversationnelles. Dans Modèles de l'interaction verbale, Véronique, D. et Vion, R. (dir.). Presses Universitaires de Provence.

Davidson, D. (Trad. Pascal ENGEL). (1993). *Actions et événements*. Paris : PUF.

Defay, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Paris : Mardaga.

Déjeux, J. (1979). *La littérature Algérienne contemporaine*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?, n° 1604.

Delais-Roussarie, E. et Durand, J. (2003). *Corpus et variation en phonologie du français : méthodes et analyses*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Demerval, R. et White, F. (1993). La psychologie de Vygotski et la pédagogie de la situation problème. SPIRALE, Revue en sciences de l'éducation, N° 10-11, 37-48.

Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*. Paris : Economica, Anthropos.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans Weil, D. et Fugier, H. (eds), Actes du 3ème colloque régional de linguistique, Strasbourg : Université de Strasbourg.

Descombes, V. (2002). Comment savoir ce que je fais ?. Philosophie 76, Minuit, 15-32.

Dewey, J. (1897a). Ethical principles underlying Éducation. Dans C. A. McMurry (dir.), Third yearbook of the National Herbart Society (7-34). Chicago: University of Chicago Press. Téléchargeable : https://ia802706.us.archive.org/4/items/ethicalprinciple00deweuoft/ethicalprinciple00deweuoft.pdf

Dewey, J. (1897b). *My pedagogic creed*. New York and Chicago: E. L. Kellogg & Co.

Dictionnaire Hachette Encyclopédique (1994). Hachette Éducation.

Djebbar, A. (1999). Éducation et société : Le cas de l'Algérie. Dans Révue internationale d'éducation de Sèvres, Le droit à l'éducation : vers de nouveaux contenus pour le XXIe siècle, tome 1, Numéro spécial, 45-54.

Djerbal, D. (2004). Le changement des valeurs et des idéologies dans la société algérienne. L'Année du Maghreb. Téléchargeable :

http://journals.openedition.org/anneemaghreb/328

Durkheim, E. (1970). *La science sociale et l'action*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthodes sociologiques*. Paris : Flammarion.

Ehlinger, S. (1998). Les représentations partagées au sein des organisations : entre mythe et réalité. Dans VII Conférence Internationale de l'AIMS - Louvain-la-Neuve, Université de Cergy-Pontoise.

El Gharbi, E.M. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*. Meknès : La voix de Meknès.

Fourgous, J-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique ; se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. La Documentation française.

Freinet, C. (1925). Les coopératives scolaires. Dans Notre arme, janv, n° 29.

Gadet, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. Texto !, n°2-3. En ligne :
http://www.revue-texto.net/index.php?id=609

Gaulmyn, M.-M., Bouchard, R. et Rabatel, A. (2001). *Le processus rédactionnel*. Paris : L'Harmattan.

Giles, H., Taylor, D. M., et Bourhis, R. Y. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through speech : Some Canadian data. Language in Society, 2, 177-192.

Giles, H., Coupland, N., et Coupland, J. (1991). Accommodation theory : Communication, context, and consequence. Dans H. Giles, J. Coupland, et N. Coupland (dir.), Studies in emotion and social interaction. Contexts of accommodation : Developments in applied sociolinguistics (1-68). New York, NY, US : Cambridge University Press; Paris, France: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.

Golopentja-Eretescu, S. (1985). L'Histoire conversationnelle. Working Paper n° 149, Urbino, Centre International de Sémiotique et de Liguistique.

Guidère, M. (2004). *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales*. Paris : Ellipses.

Haji, R. (2011). *Éducation, croissance économique et développement humain : le cas du Maroc*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science politique.

Université du Québec à Montréal. Téléchargeable : https://archipel.uqam.ca /4159/1/ M12050.pdf

Harbi, M. (2007). Culture et démocratie en Algérie : retour sur une histoire. Dans Le Mouvement Social, 219-220/2-3, 25-34

Hollan, J. D., E. L. Hutchins et D. Kirsh. (2002). Distributed cognition : A new theoretical foundation for human-computer interaction research. ACM Transactions on Human-Computer Interaction.

Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. Perspectives on Socially Shared Cognition. L. Resnick et J. Levine (dir.). Washington : D.C., APA Press.

Hutchins, E. et T. Klausen (1992). Distributed cognition in an airline cockpit. Communication and Cognition at Work. D. Middleton and Y. Engeström, Beverly Hills, CA., Sage Books.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

Jacques, F. (1979). *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.

Jeanneret, T. (1995). Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. Institut de linguistique et des sciences du langage, Cahier n°7, Université de Lausanne. Téléchargeable : https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/CILSL07.pdf

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursives, conversationnelle et syntaxique*. Bern : Peter Lang.

Kahlal, C. (2011). L'individualisme en Algérie : Une conception mal comprise. Le Midi Libre. En ligne :
http://www.lemidi-dz.com/index.php?operation=voir_article&id_article=societe@art1@2011 -01-20

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « Analyse conversationnelle ». Dans Langue française, n° 70, Communication et enseignement, sous la direction de Michèle Verdelhan-Bourgade. 7-25.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), (1992), (1994). *Les interactions verbales, Tome 1, 2, 3.* Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. Dans Langue Française 117, 51-67.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et éthos communicatif. Cahiers de Praxématique n°38, Langue, discours, culture, 35-57.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Négocier dans les petits commerces. Dans Négociations n° 2, 7-22. Téléchargeable :
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=NEG_002_007

Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. Dans Langages, 38e année, n° 153, Les genres de la parole, sous la direction de Simon Bouquet, 41-51.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Labat, S. (2003). Islamisme et mouvement social en Algérie. Confluences Méditerranée, n° 79, 3-18.

Lacoste, M. (1989). Parole plurielle et prise de décision. Dans Le parler frais d'Erving Goffman, Paris : Minuit, 257-271.

Lapassade, G. (1992-1993). La méthode ethnographique. DESS d'Ethnométhologie et Informatique.

Laroussi, F. (1996). Le français en Tunisie aujourd'hui. Dans D. de Robillard, M. Beniamino, Le français dans l'espace francophone, tome 2, Paris : Champion.

Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. Sciences Humaines, 81, 42-44. Téléchargeable : https://pod.univ-lille1.fr/media/filer_public/19/5e/195e5f6c-443d-4a49-a526-5d279023208d/ lecomte_1998_pdf.pdf

Léné, A. (2005). L'éducation, la formation et la société de la connaissance - approches économiques. Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation, De Boeck Supérieur, 91-103.

Lohisse, J. (2009). *La communication : De la transmission à la relation*. 4e édition en collaboration avec Patriarche, G. et Klein, A., De Boeck Supérieur.

Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris ; Hachette supérieur.

Maingueneau, D. (1996). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris ; Seuil.

Mehta, B-J. (2014). Fractures historiques, trauma et résistance dans l'écriture féministe algérienne : Maïssa Bey, Assia Djebar et Leïla Sebbar. FMSH-WP-2014-82. Téléchargeable : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01081445

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris : ESF.

Mimouni, M. (2005). La Twiza : entraide d'hier et d'aujourd'hui. Colloque « Transmission, mémoire et traumatisme », 9 et 10 mai 2003. En ligne : http://www.parole-sans-frontiere.org/spip.php?article108.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Loi d'orientation sur l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Document d'accompagnement du nouveau programme de français, 5ème année primaire.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Référentiel général des programmes.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Nouveau programme de français du première année moyenne.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.

Moirand, S. (éd. 1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Mokhtari, R. (1999). *Matoub Lounès*. Alger : Le Matin.

Mondada, L. (1995). Introduction : pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles. Les cahiers de l'ILSL 7, 1-18.

Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? AILE, Acquisitions et interactions en langue étrangère, n°12, 81-102.

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. Marges linguistiques, n°1, 1-21.

Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques. Le français dans le monde (juillet 2001), 107-142.

Mucchielli, A. (2004*). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin (2ème édition).

Nicolaev, V. (2010). Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. Les Cahiers de l'Acedle, vol. 7, n° 2, 169-198. Téléchargeable :
https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/2165

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Obin, J-P. (2012). L'individu, la société, l'école. Intervention au Colloque du Syndicat des enseignants UNSA, Paris.

OCDE. (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : Publications de l'Ocde.

OCDE. (1998). *L'investissement dans le capital humain : une comparaison internationale*. Paris : Publications de l'Ocde.

OIDEL. (1998). L'apprentissage de la citoyenneté active. Téléchargeable : http://www.oidel.org/doc/Éducation/L%27apprentissage%20de%20la%20citoyennet%E

9%20active,%20UE/L%27apprentissage%20de%20la%20citoyennet%E9%20active%20%20(UE).doc

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris : Préambule.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : UNESCO.

Oukaci, L. (2010). L'approche par compétences : mauvaise réponse à un vrai problème. Journal El-Watan.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. AILE n°12, 3-26.

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. Dans Revue Française de Pédagogie, 111 (avril-mai), 56-71.

Pernin, J.P. & Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentes par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. Actes du colloque TICE, Compiègne, 407-414.

Pernin, J.P. et Lejeune, A. (2006). Scénarisation pédagogique : modèles, langages et outils pour les machines, pour les ingénieurs pédagogiques ou pour les enseignants ? Actes du colloque TICE 2006, Toulouse.

Perrenoud, Ph. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. En ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat. Saint Etienne : Université Jean Monnet. Téléchargeable : https://www.aplvlanguesmodernes.org/docrestreint.api/945/deb418017c5d66d28c827520f68a10097ba13dd0/pdf/PERRICHON_these.pdf

Piaget, J. (1970). Psychologie et épistémologie. Gonthier Denoël.

Plane, S. (2004). L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution. Dans Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (coord.), INRP, Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Hatier.

Platt, J. (1983). The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 19, 379-393.

Porcher, L. (1988). Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère. Etudes de linguistique appliquée, n° 69, Janv-mars (coord. par Zarate, G.).

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. Revue française de pédagogie, n°108, 5-12. Téléchargeable : https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251.pdf

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans PY B. (dir.), Acquisition d'une langue étrangère III. Paris : Université de Paris VIII, Neuchâtel Université, 17-49.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Le Seuil.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, coll. Didactique des langues étrangères, CLE international. Collection dirigée par R. GALISSON.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle coculturelle», Les Langues modernes n° 3/2002, juil.-août-sept., 55-71, Paris : APLV.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, 10-26.

Puren, C. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. Les Cahiers pédagogiques n° 437, 41-44.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Le Français dans le Monde n° 347, 37-38.

Puren, C. (2008). La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008.

Puren, C. (2010a). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Maison des langues, 120-137.

Puren, C. (2010b). La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD [Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines à l'université]. Conférence faite à la Journée d'études du laboratoire LIDILE EA 3874, Axe DiLeM (Didactique des Langues et Multimédia, Rennes 1).

Puren, C. (2012). Apprentissage de la citoyenneté et composantes de la compétence culturelle dans un enseignement de type FLI (Français langue d'intégration)". Synthèse de la conférence faite le 7 juin 2012 lors de la Rencontre Inter AEFTI, Amiens 7-8 juin 2012, "Intégration citoyenne et formation". Téléchargeable : http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1429725133/module/5619037151/name/Rencontre%20Inter%20AEFTI,%20Amiens%207-8%20juin%202012

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une nouvelle problématique didactique. Revue d'Études Françaises, 2ème série, vol. 7, 21-38. Téléchargeable : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf

Puren, C. (2016). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. Article publié sur le site de Puren. Téléchargeable : https://www.christianpuren.com/app/download/12141863927/PUREN_2011j_Composantes_comp%C3%A9tence_culturelle_mod%C3%A8le.pdf?t=1529834753

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. Dans Gaonac'h, D. (coord.) : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive. Paris, Hachette, 81-88.

Queffelec, A. Derradji Y. Debov V. Smaali-Dekdouk D. et Cherrad Benchefra Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot-AUF.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'Université. Thèse de doctorat. Université Bordeaux II. Téléchargeable : https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222/document

Roegiers, X. (2005). L'APC dans le système éducatif algérien. Dans Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Téléchargeable : www.bief.be/docs /publications/apc_algerie_070301.pdf

Rojzman, C. Rojzman, T. (2006). Apprendre à vivre ensemble à l'école. En ligne : http://www.ecolÉchangerdecap.net/spip.php?article54

Rondal, J.-A. (1997). L'évaluation du langage. Hayen, Belgique : Mardaga.

Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. The Journal of the Learning Sciences, 2(3), 235-276.

Roschelle, J., et Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Dans C. E. O'Malley (Ed.), Computer-Supported Collaborative Learning, Berlin: Springer-Verlag, 69-197.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern : Peter Lang.

Rousseau, J-J. (2001). *Du contrat social. Flammarion*. 1ère édition 1762 (publiée en fac-similé (1998). Paris : Le Serpent à plumes.

Salembier, P. et Aramiihs, G. (1996). Cognition(s) : Située, Distribuée, Socialement Partagée, etc. Bulletin du LCPE, 1, Ecole Normale Supérieure, Paris, 1-13. Téléchargeable : https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31726559/LCPEENS.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528726491&Signature=GKd88LpUb%2BJIfzXSvCfj%2Bbaa1Uk%3D&response-contentdisposition=attachment%3B%20filename%3DCognition_s_situee_distribuee_socialemen.pdf

Schmitt, G. (1993). La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. Mélanges CRAPEL, n° 21, 129-148.

Schmitt, G. (1993). L'aisance orale en langue étrangère : enseignement/ acquisition et évaluation. Mélanges CRAPEL, n° 23, 155-181.

Sebaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée*. Oran : Dar ElGharb.

Shrum, W. et Sooryamoorthy R. (2007). Does the Internet Promote Collaborationand Productivity ? Evidence from the Scientific Community in South Africa. Journal of Computer-Mediated Communication, 12, 733-751

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Meredith Corporation.

Suchman, L-A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Taleb Ibrahimi, A. (1973). *De la décolonisation à la révolution culturelle, 1962-1972*. Alger, SNED.

Taleb Ibrahimi, K. (1995). Les Algériens et leur(s) langue(s). Alger, El Hikma.

Taurisson, A. (2007). Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Téléchargeable : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAURISSON_217.pdf

Taylor, E. (1871). *Primitive Culture*. U.S.A. Téléchargeable : https://ia802205.us.archive.org/32/items/primitiveculture01tylouoft/primitiveculture01tylouoft.pdf

Teasley, S. D., et Roschelle, J. (1993). Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. Dans S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.), Computers as Cognitive Tools, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 229-258.

Thuderoz, C. (2009). Régimes et registres de négociation. Négociations, 2009/2, n°12, 107-118.

Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Université de Montréal, Direction des bibliothèques. (2004). Apprivoiser l'information pour réussir. Téléchargeable : http://www.bib.umontreal.ca/publications/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf

Vallat, C. (2011). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat. Toulouse 2 : Université Le Mirail. Téléchargeable : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430/document

Vasseur, M.T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. AILE, Acquisitions et interactions en langue étrangère, n°12, 51-76.

Vellas, E. (2002). De Rousseau à Brousseau : La pensée de la relation contractuelle à l'école. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/probl-vellas.html

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute (1ère édition 1934).

Weber, M. (1995[1922]). *Économie et société*. Paris : Plon, 1971 ; rééd. Presses Pocket, « Agora », vol. 1.

Williams, R. (1958). *Moving from High Culture to Ordinary Culture*. Originally published in McKenzie, N. (dir.), convictions.

Winkin, Y. éds (1984). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil, coll. « Essais ».

Winkin Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Du Seuil.

Winograd, T. et Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition Norwood*. N.J., Ablex Publishing Corporation.

Wittgenstein, L. (2004). Recherches Philosophiques. Trad. E. Rigal, Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. Dans Kaddouri, M. Lespessailles, C. Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : L'Harmattan, Logiques Sociales, 195-213.

Wood, D. J., Bruner, J. S., et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17, 89-100. Téléchargeable : https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Index des auteurs

A

Addi 30, 32
Alber 159
Allal 170
André-Larochebouvy 397, 427, 435
Anscombe 96, 97
Aramiihs 136, 137
Arditty 130, 139
Aristote 96, 97
Aucouturier 96, 97
Austin 154
Authier 92

B

Bagnoli 103, 105
Bange 21, 138, 152, 271
Barron 165
Benrabah 39
Bigot 143, 144, 155, 156, 157, 158, 177, 179, 211, 395
Billiez 229
Blanchet 21, 137, 179, 180
Bouchard 183, 184
Bourdieu 437
Bourguignon 105
Bourhis 333
Bozarslan 32
Brennan 163
Brousseau 88, 91
Brown 156, 157, 230, 397
Bruner 21, 100, 133, 165

C

Cambra Giné 177, 201
Chetouani 63
Chevallard 91
Chitour 63
Cicurel 19, 177, 179, 202
Clark 163, 164
Clénet 105
Conejo López-Lago 185
Conseil de l'Europe 65, 124
Coupland 333
Cristea 141
Cuq 86, 87, 111, 171, 184

D

Dabène, J. 229
Dabène, M. 21, 181
Dausendschön-Gay 183
Davidson 97, 98
De Pietro 155
Defay 11, 110, 116
Déjeux 43
Delais-Roussarie 209
Demerval 131, 132, 133
Demorgon 117, 118
Descombes 97
Dewey 72, 101
Dictionnaire Hachette Encyclopédique 111
Djebbar 45, 54
Djerbal 36
Durand 209
Durkheim 98

E

Ehlinger 49
El Gharbi 37

F

Flores 136
Fourgous 73
Francis 140
Freinet 74, 101, 108

G

Gadet 196
Gaulmyn 183
Giles 333
Goffman 128, 139, 156, 163
Golopentja 211
Guidère 178

H

Haji 57
Harbi 30, 31
Hollan 136
Hutchins 136, 137
Hymes 139, 147

J

Jeanneret 298, 338, 339, 345, 346, 355, 409, 410

K

Kahlal 61, 62
Kerbrat-Orecchioni 21, 128, 129, 138, 139, 141, 142, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 167, 168, 177, 225, 244, 355, 397
Klausen 136
Krafft 183, 266, 302

L

Labat 36
Lacoste 211
Lapassade 196
Laroussi 39
Lecomte 131
Lejeune 271
Léné 58
Lohisse 146

M

Maingueneau 140, 154
Matthey 155
Meirieu 166
Mimouni 45, 46, 48
Ministère de l'Éducation Nationale ... 70, 74, 75, 77, 78
Moeschler 151
Moirand 147, 148
Mokhtari 35
Mondada 129, 138, 140, 142, 143, 205
Mucchielli 179

N

Nicolaev 154, 155
Nunan 179

O

Obin 61, 62
OCDE 57
OIDEL 65
Oukaci 59, 69, 71, 72, 430

P

Pekarek Doehler 129, 137, 138
Perkins 136
Perrenoud 74
Perrichon ... 11, 88, 106, 107, 160, 161, 162, 171
Piaget 100
Platt 196
Poisson 105
Porcher 112
Porquier 158, 159
Pourtois 180
Prost 63
Puren .. 11, 15, 21, 22, 43, 50, 83, 85, 87, 89, 92, 93, 94, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 170, 184, 298
Py 155, 159

Q

Queffélec 33, 37, 38, 55, 56

R

Rabatel 183
Rézeau 132
Rispail 1, 21, 180, 181
Roegiers 59
Rojzman 74, 79, 80
Rondal 230
Roschelle 164, 165
Ross 133
Roulet 151, 153
Rousseau 90, 91

S

Salembier 136, 137
Schmitt 80
Sebaa 41
Shrum 164
Skinner 100
Suchman 136

T

Taleb Ibrahimi, A. 33, 34, 56
Taleb Ibrahimi, Kh. 55
Taylor, D. 333
Taylor, E. 111
Teasley 164
Thuderoz 168
Traverso 149

U

UNESCO 113

V

Vasseur 130, 139, 159
Vellas 90, 91
Vion 128, 130, 138, 141, 145, 146, 152, 153, 211, 253
Vygotski ... 11, 21, 100, 131, 132, 133, 136, 138, 165

W

Weber 98, 99
White 131, 132, 133
Williams 111
Winkin 146, 196
Winograd 136
Wittgenstein 96
Wittorski 41, 42, 43, 396
Wood 133

Index des notions

A

acquisition 11, 20, 21, 58, 59, 70, 72, 93, 112, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 137, 138, 139, 160, 164, 166, 201, 202, 302, 371, 375, 379, 396, 397, 398
acte .19, 60, 94, 95, 96, 108, 125, 134, 141, 144, 147, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 165, 202, 249, 397, 398
acte de collaborer..... 19
acte de langage 153, 154
acte menaçant 156, 157, 397
acteur social ..19, 22, 23, 42, 81, 83, 85, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 126, 138, 146, 170, 172, 202, 204, 221, 321, 327
action 7, 11, 22, 32, 50, 51, 59, 62, 65, 75, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 135, 136, 141, 142, 145, 146, 154, 160, 162, 163, 164, 166, 177, 179, 184, 231, 235, 239, 242, 244, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 270, 271, 294, 298, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 321, 329, 337, 343, 350, 354, 364, 395
action collective.....50, 51, 62, 125, 164
action conjointe 128, 142, 162
action mutuelle 141, 162, 166
activité 19, 22, 29, 36, 46, 47, 57, 58, 59, 69, 70, 72, 80, 81, 89, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 130, 131, 137, 139, 140, 141, 145, 146, 152, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 179, 183, 184, 185, 197, 201, 202, 204, 221, 276, 277, 293, 294,313, 375, 377, 378, 381, 395, 398
activité collaborative 29, 46, 73
activité communicative.59, 70, 80, 81, 105, 184, 202
activité de classe..... 22
activité langagière..... 102, 103
activité orale 184
activité participative 19, 46
activité sociale 89, 99, 130, 140, 221
adaptation 13, 57, 85, 91, 149, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 360, 361, 362, 368, 369, 375, 378, 381, 389, 394
adaptation linguistique ..332, 336, 353, 369, 378
adaptation thématique 338, 339, 348, 349
adoption 31, 32, 92, 93, 177, 337, 361, 365, 367, 369, 384
adoucisseur.....157, 397
agir 42, 67, 69, 74, 75, 76, 85, 89, 92, 94, 97, 98, 103, 104, 106, 107, 109, 115, 117, 124, 125, 160, 161, 170, 171, 221, 266, 309, 310, 311
agir d'apprentissage 89, 115
agir d'usage.....85, 89, 115
agir ensemble 104, 115, 117, 161, 221
aide mutuelle.....100
ajustement 32, 149, 150, 170, 171, 329, 333, 338, 355, 369
ajuster.... 149, 163, 164, 166, 168, 169, 171, 294
altérité 76
alternance 140, 142, 150, 151, 152, 210, 225, 236, 241, 253, 254, 255, 257, 258, 289, 332, 333, 334, 336, 350, 351, 352, 354, 358, 361, 362, 363, 365, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 384, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 393, 397
alternance des codes..... 332, 333, 334, 363, 374
alternance des langues.....241
alternance des rôles 354, 358, 361, 371, 372, 374, 375, 376, 378, 384, 391, 393, 397
alternance des tours de parole 142, 150
analyse conversationnelle 21, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 162
analyse des interactions 127, 138, 143, 144, 177, 265, 322
analyse linguistique.....137, 138, 139
ancrage 74, 144, 147, 215, 338
anglais .. 154, 159, 192, 193, 194, 195, 241, 242, 243, 259, 290, 332, 333, 357, 365, 366, 382
apprentissage.. 19, 20, 22, 58, 60, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 170, 171, 180, 181, 184, 188, 189, 202, 221, 243, 265, 268, 302, 318, 321, 357, 361, 362, 370, 374, 387
apprentissage à la citoyenneté démocratique .60, 221
apprentissage collaboratif 72, 73

apprentissage du français.....19, 76, 77, 188
apprentissage-usage..... 105
approche interactionnelle..... 137
approche interactionniste..... 137, 138
approche normative 59
approche par les compétences 58, 59
approche par les objectifs 58
approche sociodidactique 20, 198, 211, 222, 321
aptitude ...97, 113, 212, 316, 317, 320, 322, 329, 379, 386
arabe ...33, 34, 37, 38, 39, 42, 53, 55, 56, 66, 69, 187, 191, 193, 209, 210, 229, 241, 242, 243, 259, 260, 284, 290, 291, 292, 308, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 356, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 374, 376, 377, 381, 382, 384, 388, 389, 393, 397, 398
arabe dialectal.....39, 55, 56, 187, 193, 209, 210, 229, 241, 242, 243, 259, 260, 290, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 363, 366, 374
arabe littéral..... 37
arabisation 35, 37, 38, 41, 56, 64
argumentaire.....178, 183, 204
artefact..... 137, 165
assumer des différences 117, 118, 119, 120, 122, 221, 222, 262, 336
authenticité 20, 24, 37, 39, 70, 196, 326
authentique .22, 39, 81, 114, 121, 185, 202, 203, 212, 294
autorégulation.....361, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 390, 391, 393, 394, 396
autorégulation maitrisée 387, 393
autorégulation réfléchie .381, 383, 384, 385, 387
autorégulation spontanée 362, 363, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 383, 384
autoritarisme.....30, 33, 35, 37, 54, 55
autorité.....30, 38, 63, 64, 80, 189, 203

B

base de ressemblance commune .. 223, 297, 357, 359, 360, 361
besoin ...7, 31, 34, 39, 41, 47, 53, 57, 58, 60, 64, 69, 74, 85, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 105, 107, 109, 142, 171, 190, 237, 246, 303, 304, 331, 356, 364, 377, 379, 383, 391, 393, 394
but commun.....67, 83, 185, 201, 202, 253, 256, 258, 259, 294, 349, 350, 371

C

cadre interactif 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 292, 295, 350, 351, 354
capital humain.....57, 58, 64, 92
changement du tour.....289
chevauchement.....152, 234, 235, 236, 237, 288, 289, 328, 329
citoyenneté17, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 109, 261, 334, 359, 361, 362, 387, 389, 390, 392, 393, 394
citoyenneté démocratique 64, 65, 67, 71, 75, 109
classe.... 1, 3, 5, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 54, 59, 60, 62, 63, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 88, 90, 91, 95, 100, 101, 103, 104, 127, 140, 142, 151, 155, 156, 159, 160, 170, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 365, 371, 375, 376, 378, 381, 385, 386, 392, 393, 394, 395, 397
co-acteur.....104
co-action. 7, 11, 22, 85, 102, 104, 106, 108, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 139, 160, 161, 162, 171, 222, 259, 262, 263, 294, 305, 310, 312, 321, 381, 396
co-agir 22, 104, 108, 118, 221, 222, 294
co-construction de discours.....236
co-culture 7, 11, 22, 106, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 139, 222, 396
co-culturel .. 7, 11, 106, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 139, 222, 396
co-énonciation.. 13, 16, 255, 268, 305, 306, 307, 338, 346, 347, 348, 349, 355, 358, 361, 368, 369, 370, 374, 375, 376, 377, 379, 383, 384, 386, 387, 389, 390, 391, 393, 397
cognition distribuée.....136, 137, 164

cognition partagée 164, 165
cognition située et distribuée 135
cognition socialement partagée 164
cohabiter 104, 115, 121
collaboration 7, 11, 12, 13, 16, 22, 23, 29, 31, 40, 45, 46, 48, 49, 73, 127, 132, 136, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 198, 203, 215, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 268, 270, 277, 280, 295, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 343, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 366, 370, 371, 374, 375, 377, 378, 381, 383, 386, 389, 392, 393, 394, 395, 396, 398
communauté linguistique..... 39
communication .9, 11, 19, 37, 54, 55, 60, 65, 75, 77, 93, 100, 102, 105, 106, 110, 112, 117, 128, 130, 132, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 170, 177, 184, 201, 202, 260, 265, 298, 326, 333, 334, 335, 336, 362
communication didactique.....19, 160, 201, 265
communication exolingue 158, 159, 160
communication réelle 184, 202
comparaison ...23, 101, 132, 137, 188, 190, 194, 212, 213, 215, 216, 217, 265, 283, 298, 300, 305, 322, 330, 344, 360, 376, 378, 392
compétence ...7, 9, 11, 15, 17, 20, 22, 23, 32, 57, 59, 60, 65, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 92, 93, 95, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 132, 135, 137, 138, 139, 144, 147, 148, 149, 151, 154, 156, 159, 160, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 179, 183, 185, 198, 202, 203, 216, 222, 223, 241, 255, 259, 260, 263, 297, 298, 300, 306, 320, 322, 344, 353, 359, 362, 364, 367, 368, 369, 371, 373, 374, 376, 379, 380, 386, 387, 390, 392, 393, 394, 395, 396
compétence actionnelle 106, 107, 108, 109, 116, 322
compétence citoyenne 22, 81, 83, 106, 107, 171, 179, 185, 198, 202, 216, 387, 393
compétence communicative 59, 93, 103, 107, 147, 148, 159, 170, 202, 359
compétence culturelle 11, 15, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122
compétence d'agir 106, 108
compétence informationnelle106, 107, 170, 368, 387
compétence interculturelle 111, 113, 114, 117
compétence linguistique.....20, 23, 80, 107, 147, 159, 160, 172, 179, 203, 259, 263, 362, 364, 367, 369, 373, 374, 376, 379, 380, 386, 387, 394
compétence orale.....183
compétence sociodidactique.....80
compétence stratégique 106, 107, 171, 387
complétude13, 16, 152, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 369, 377, 383, 389, 390
comportement ..20, 39, 50, 54, 74, 99, 112, 115, 117, 121, 122, 135, 136, 141, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 156, 157, 158, 159, 163, 168, 169, 170, 171, 179, 183, 185, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 212, 216, 217, 222, 223, 225, 302, 304, 305, 306, 307, 313, 314, 325, 327, 333, 357, 359, 361, 362, 380, 387, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 396
comportement communicatif 145, 357, 359, 361
comportement verbal.....145, 305, 313, 314
compréhension 24, 39, 49, 57, 59, 77, 81, 87, 107, 143, 145, 154, 155, 177, 178, 179, 180, 185, 200, 210, 266, 274, 275, 276, 301, 366, 382
conception identique 7, 20, 21, 22, 43, 49, 50, 83, 109, 115, 122, 125, 179, 199, 216, 221, 222, 298, 312, 313, 314, 325, 327, 329, 333, 334, 337, 343, 395
conceptions communes ...22, 122, 298, 307, 354
conceptions partagées 20, 22, 50, 125, 164
conduite....20, 98, 168, 171, 179, 180, 183, 196, 197, 200, 202, 204, 216, 222, 223, 265, 388
conduite langagière .20, 202, 216, 222, 223, 265
conflits cognitifs.....170
conflits politico-idéologiques.....41
connaissance ..53, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 72, 77, 92, 95, 96, 97, 100, 105, 106, 107, 111, 114, 117, 121, 122, 123, 135, 148, 156, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 204, 231, 247, 255, 260, 272, 302, 311, 312, 313, 316, 320, 326, 328, 330, 331, 333, 335, 337, 356, 363, 395
connaissance située 135

connectivité 12, 298, 299, 300, 302, 305, 306, 308, 312, 337, 338
consigne.....7, 78, 183, 196, 204, 265, 276, 277, 278, 279, 280, 293, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 313, 314, 318, 354, 366
constance discursive 33
construction commune..... 168
contact 42, 93, 99, 106, 112, 113, 114, 121, 123, 124, 138, 151, 159, 165, 201, 211, 365
contexte 21, 22, 24, 54, 56, 57, 58, 60, 62, 66, 67, 74, 75, 87, 92, 102, 108, 110, 125, 128, 129, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 161, 164, 177, 179, 180, 181, 184, 196, 212
contexte social .21, 136, 140, 147, 164, 180, 181
contextualiser..... 41, 43, 137
contextuel 22, 27, 83, 96, 109, 115, 117, 127, 137, 142, 143, 147, 198, 199, 221, 309, 355, 396
contraintes rituelles..... 180
contrat.....13, 20, 73, 90, 91, 222, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 316, 355, 356
contrat de co-énonciation20, 222, 298, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 356
contrat didactique 90, 91, 299, 302, 304, 305, 306
contrat social 90, 91
contribution ..12, 16, 20, 78, 141, 165, 223, 228, 229, 232, 233, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 259, 269, 270, 297, 301, 315, 316, 331, 332, 336, 344, 345, 363, 367, 374, 375, 377, 379, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394
contribution autonome..... 387
contributions involontaires 12, 249, 250
contributions volontaires 248, 249, 250, 251, 252, 297
conversation .129, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 150, 152, 153, 159, 162, 211, 338, 374
coopération...67, 70, 73, 74, 101, 156, 159, 184, 185
corpus7, 12, 15, 23, 24, 129, 149, 158, 172, 175, 178, 180, 182, 197, 207, 209, 210, 211, 212, 215, 217, 221, 281, 372, 385, 398
correction.....155, 184, 231
cotexte 143, 144, 147
créativité 129
créer des ressemblances 22, 50, 67, 117, 118, 119, 120, 221, 243, 262, 306, 312, 335, 336, 349, 356
crise..... 31, 35, 41, 42, 43, 48, 56, 57, 64
crise identitaire.....35
culture 1, 3, 19, 21, 22, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 50, 54, 56, 61, 62, 65, 66, 69, 75, 77, 87, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 146, 212, 263, 294, 360
culture cible.....113, 114
culture d'action commune.....22, 50, 75, 125
culture d'action partagée.....106
culture nationale...33, 34, 35, 38, 41, 42, 54, 56, 66, 77
culture partagée.....65

D

décision 22, 54, 67, 70, 72, 96, 98, 125, 150, 203, 387, 391, 392, 393
démarche empirique.....23, 175, 177, 217
démocratie.....35, 45, 61, 64, 66, 90
démocratisation 56, 62, 63, 64
démocratisation de l'enseignement 63
désaccord..... 149, 150, 151, 154, 168, 169, 170, 171, 249, 251, 259, 311, 355, 360
déséquilibre 42, 149, 168, 169, 341, 357
développement cognitif..99, 131, 132, 133, 138, 165
dialogue.. 23, 141, 150, 162, 163, 167, 190, 211, 212, 213, 215, 216, 360, 371
dialogue collaboratif 23, 190, 211, 212, 213, 215, 216, 371
dialogues scolaires 141
didactique. 11, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 54, 59, 63, 67, 75, 76, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 102, 103, 105, 108, 110, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 125, 137, 140, 175, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 190, 192, 196, 197, 201, 202, 212, 217, 221, 222, 223, 270, 279, 294, 302, 304, 305, 306, 322, 326, 360, 376
didactique contextualisée 21, 180
didactique des langues 11, 20, 21, 23, 83, 85, 86, 88, 94, 103, 108, 110, 112, 118, 120, 180, 190, 196
différence . 11, 12, 13, 22, 43, 50, 62, 65, 67, 72, 75, 83, 104, 117, 118, 119, 120, 122, 149, 159, 166, 171, 172, 184, 283, 286, 287, 289,

305, 317, 322, 333, 334, 335, 336, 342, 355, 356, 359, 360, 376, 395
discours.....20, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 53, 54, 66, 79, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 161, 162, 163, 167, 177, 178, 180, 217, 222, 223, 225, 242, 244, 252, 260, 263, 267, 271, 274, 275, 279, 280, 290, 300, 304, 308, 338, 339, 343, 345, 354,368, 369, 370, 372, 390, 392, 396, 398
dissymétrique 157
distance.....113, 121, 156, 157, 391, 397
dominance 45, 60, 128, 156, 181, 209, 226, 228, 229, 238, 239, 249, 250, 251, 253, 254, 258, 259, 262, 287, 305, 315, 316, 317, 318, 327, 332, 378, 393
données enregistrées..... 139
données orales 142, 178
dynamique des rapports de place..... 253
dynamique des représentations.....216, 306, 313
dynamique identitaire 21, 216, 223
dynamique interactionnelle ..7, 13, 20, 140, 142, 202, 216, 222, 223, 225, 313, 353, 355, 356, 358

E

échange...1, 3, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 79, 83, 112, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 140, 141, 142, 145, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 180, 181, 183, 185, 189, 198, 199, 201, 202, 203, 211, 213, 216, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 265, 268, 270, 278, 284, 287, 291, 293, 294, 302, 303, 306, 307, 308, 310, 311, 314, 316, 325, 326, 327, 328, 329, 334, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 346, 348, 349, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 366, 368, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 381, 382, 383, 384, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 395
échange co-énonciatif..... 355, 356
échange oral..... 20, 198
échange verbal.....127, 128, 141, 155, 156, 171, 183, 184, 203, 211, 213, 216, 329, 371
échanges collaboratifs 1, 3, 7, 20, 21, 23, 83, 126, 127, 172, 178, 181, 183, 199, 201, 202, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 259, 265, 268, 284, 294, 314, 328, 338, 349, 358, 377, 394
échanges verbaux .127, 128, 141, 156, 183, 184, 203, 211, 213, 216, 329, 371
école7, 22, 23, 27, 36, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 79, 80, 81, 85, 90, 91, 92, 94, 100, 101, 139, 145, 151, 153, 172, 180, 181, 189, 190, 195, 198, 212, 221, 222, 243, 254, 265, 287, 295, 297, 311, 313, 318, 321, 322, 393
école algérienne 7, 23, 27, 53, 54, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 73, 75, 222
écologique 23, 175, 179, 181
économie du savoir 60
écrit 19, 40, 44, 45, 49, 59, 77, 78, 79, 90, 93, 128, 129, 142, 178, 181, 188, 191, 200, 218, 246, 274, 276, 279, 310, 311, 331, 349, 352, 370
éducation à la citoyenneté démocratique .64, 65, 67, 71, 80
éducation civique 69, 71, 72
éducation scolaire.....55
élaboration commune 145, 166, 170
élément discursif 266, 357
élément féminin 12, 15, 226, 228, 229, 232, 233, 240, 241, 243, 248, 252, 317, 318, 321
élément masculin.....229, 232, 233, 317, 321
empirique 131, 177, 178, 363
engagement mutuel 165, 302
engagement volontaire 90, 252, 263, 313, 337
enjeux politico-institutionnels.....23, 27, 53
enjeux sociaux.....41, 109
enquête ... 7, 12, 15, 23, 175, 181, 182, 187, 189, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 216, 217
enseignement.... 9, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 40, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 110, 126, 137, 170, 175, 178, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 193, 194, 195, 200, 201, 217, 265, 266, 269, 292, 295,302, 304, 377
enseignement collaboratif 19, 20, 73, 194
enseignement des langues19, 59, 76, 85, 92, 188
enseignement-apprentissage...19, 21, 76, 77, 78, 79, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 109, 110, 126, 170, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 195, 200, 265, 266, 304
entraide.....45, 48, 49, 62, 151, 301, 379

équilibrage....157, 258, 364, 371, 374, 379, 381, 382, 397
équilibre.....39, 149, 157, 159, 168, 169, 357
équipe 56, 60, 67, 72, 76, 79
espace interactif....256, 257, 258, 262, 292, 295, 350, 354
esprit critique.....54, 72, 73, 79, 201
étayage.....133, 135, 166, 167
éthique 62, 99, 105, 107, 170, 171, 172, 222, 249, 252, 261, 263, 392, 394
ethnographique 43, 177, 178
éthos 1, 3, 7, 13, 21, 158, 202, 203, 216, 217, 223, 327, 359, 360, 394, 396
éthos collectif ...1, 3, 13, 21, 158, 216, 223, 327, 359, 394, 396
éthos communicatif ...7, 158, 223, 359, 360, 394
éthos discursif..... 21, 223
éthos individuel 13, 158
éthos professionnel.....217, 223, 359, 360
être citoyen 23, 83, 85, 172, 203, 221
évaluation ..34, 91, 102, 154, 160, 270, 278, 293
exclusion.....38, 41, 56, 63, 75, 83
exercice.....22, 72, 76, 184, 279, 280, 293
expérience commune 103

F

face49, 59, 65, 77, 79, 88, 89, 93, 135, 143, 148, 154, 155, 156, 157, 159, 167, 170, 232, 233, 250, 277, 284, 289, 294, 295, 303, 306, 309, 317, 321, 322, 364, 365, 397, 398
fait social 98
familiarisation.....337, 364, 397
fin sociale 85, 86, 88, 108, 321
forme maximale.....122, 357, 361
forme minimale 122
français arabisé.....241, 242, 243, 259, 260, 332, 336, 337, 364, 365, 376, 377

G

générativisme..... 129, 130
groupe.13, 16, 17, 32, 42, 43, 46, 49, 50, 51, 61, 67, 73, 80, 95, 98, 105, 109, 112, 158, 171, 178, 180, 182, 183, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 203, 204, 213, 216, 217, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 266, 267, 273, 276, 294, 299, 304, 306, 308, 310, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 342, 343, 344, 345, 349, 350, 351, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 366, 367, 370, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 396, 397

H

habitude..... 29, 49, 60, 111, 112, 189, 191, 198, 212, 239, 254, 259, 271, 272, 273, 274, 301, 306, 307, 309, 311, 316, 320, 325, 327, 328, 330, 331, 337, 350, 353, 360, 362, 377, 382, 385, 386, 389, 390, 392, 393, 395
habitude sociale..... 29, 198, 312, 337, 393
harmonie 90, 168
hétérogénéité 148, 151, 181
hétérorégulation ... 361, 362, 366, 367, 369, 375, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 392, 394, 396
histoire conversationnelle 211
histoire interactionnelle.....211, 212, 215
hors de l'école .. 22, 23, 175, 180, 181, 221, 389, 392

I

identitaire . 29, 33, 35, 37, 39, 40, 53, 67, 69, 70, 221, 222
identité 1, 3, 7, 21, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 56, 64, 65, 74, 75, 81, 83, 138, 150, 151, 155, 158, 163, 167, 178, 179, 185, 198, 202, 203, 216, 221, 222, 233, 239, 327, 353, 394, 395, 396, 397, 398
identité algérienne 34
identité amazighe 34
identité collective . 29, 41, 42, 43, 64, 75, 81, 83, 198, 221, 233, 239, 327, 396
identité commune 65
identité plurielle 38
identité professionnelle 185
identité professorale 179
identité verbale1, 3, 21, 178, 179, 185, 203, 216, 222, 223, 353, 394, 397
idéologie... 27, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 61, 62, 64, 75, 81, 221, 396
idéologie individualiste 61, 64, 221
idéologie nationaliste 38, 39, 41, 54, 55
implicite . 91, 142, 150, 152, 156, 163, 167, 266, 267, 306, 307, 311, 355
individualisme..... 31, 46, 50, 61, 62, 74, 90, 127
inégalité..... 60, 74, 90, 157, 159, 287, 295

information .9, 13, 17, 57, 78, 95, 107, 109, 134, 136, 137, 144, 145, 161, 163, 164, 170, 171, 178, 182, 187, 190, 192, 196, 197, 199, 200, 204, 212, 216, 238, 249, 251, 252, 259, 260, 261, 263, 266, 267, 269, 270, 281, 291, 294, 321, 328, 329, 331, 333, 334, 348, 357, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 391, 392, 394, 396
information échangée 371, 381
information pertinente 368
information stimulée..... 362, 381
insécurité linguistique..... 39
interaction...7, 12, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 88, 95, 103, 107, 112, 113, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 171, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 191, 192, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 209, 211, 212, 216, 221, 223, 225, 235, 241, 244, 254, 265, 266, 269, 270, 272, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 300, 304, 305, 309, 310, 312, 314, 316, 322, 325, 326, 327, 330, 333, 335, 339, 355, 357, 360, 361, 363, 377, 381, 382, 383, 387, 394, 395, 396
interaction conversationnelle.....141, 142, 211
interaction horizontale 269, 287
interaction sociale.....133, 138, 162, 241, 322
interaction verbale 20, 24, 127, 128, 138, 139, 143, 152, 159, 178, 209, 225, 235, 355
interaction verticale 270, 287, 294
interaction-cours ordinaire7, 212, 221, 223, 265, 272, 280, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 300, 304, 309, 310, 312, 316, 325, 326
intercompréhension 155, 156, 162, 260, 333, 334, 335, 336, 362, 379, 380
interculturel 22, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 159, 294
intérêt commun..... 90, 114
intériorisation 130, 131, 136, 164
interruption 234, 235, 237, 288, 289, 328, 329
intervention.13, 16, 51, 131, 132, 153, 154, 225, 226, 227, 228, 234, 238, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 258, 260, 261, 263, 267, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 293, 294, 295, 300, 301, 303, 307, 310, 311, 314, 316, 320, 321, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 336, 339, 342, 345, 352, 366, 367, 368, 369, 372, 373, 378, 382, 383, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 392, 396
intervention d'aide 234, 238, 288, 289, 329
intervention initiative 244, 247, 260, 339
intervention réactive.....16, 247, 248, 249, 250, 251, 260, 339
Islam.....33, 34, 35, 37, 41, 42, 46, 50, 55
islamisation de l'enseignement 57

L

langue . 1, 3, 7, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 113, 114, 117, 126, 127, 128, 129, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 151, 152, 154, 158, 159, 160, 170, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 209, 210, 211, 215, 223, 229, 236, 239, 241, 242, 243, 259, 263, 265, 270, 274, 277, 280, 289, 290, 291, 293, 295, 297, 302, 304, 321, 332, 335, 351, 357, 359, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 373, 375, 377, 379, 380, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 389, 393, 397
langue arabe . 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 55, 290, 382, 383, 386
langue berbère 39, 41, 57, 187
langue cible 19, 154, 160, 188, 201, 202, 203, 204, 242, 302, 333, 335, 359, 363, 364, 365, 367, 370, 373, 375, 377, 380, 382, 388, 389, 393, 397
langue étrangère ... 19, 20, 40, 73, 75, 76, 77, 85, 86, 93, 94, 108, 110, 114, 127, 129, 138, 170, 178, 183, 185, 188, 202, 243, 369, 393
langue française 33, 38, 40, 56, 76, 209
langue maternelle7, 39, 55, 75, 81, 93, 129, 158, 181, 185, 193, 209, 210, 242, 259, 270, 289, 290, 291, 295, 333, 363, 364, 365, 366, 367, 375, 379, 381, 382, 383, 387, 388, 389, 393, 397
langue nationale 37, 40, 55
langue officielle 40, 55, 56
langue parlée 229

liberté interactionnelle 19, 73, 80, 194, 202
linguistique16, 17, 21, 23, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 56, 73, 79, 81, 83, 85, 87, 93, 94, 103, 106, 107, 127, 128, 129, 137, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 155, 159, 163, 167, 175, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 196, 203, 210, 216, 217, 221, 241, 242, 243, 259, 278, 280,287, 288, 290, 291, 292, 295, 302, 304, 332, 337, 338, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 371, 375, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 394, 397
linguistique interactionnelle 21, 138, 155
linguistique interactionniste..... 138

M

manuel scolaire..70, 71, 273, 274, 276, 279, 310
mécanisme de partage.....358, 361, 362
médiation.....131, 132, 133, 165, 166, 167
mélange des codes 260, 332, 333, 337, 354, 358, 361, 362, 363, 364, 365
métaculturel.....114, 116, 117, 118, 120
méthode d'enseignement ...53, 85, 102, 189, 194
milieu plurilingue 115, 121
modèle orchestral 146
modèle télégraphique 144, 145, 146
moi rassuré 398
mondialisation 57, 58, 59, 61, 63, 64, 93
mot produit ...229, 230, 231, 232, 241, 242, 243, 284, 285, 287, 318, 319, 320, 332
motivation.59, 95, 109, 130, 134, 236, 258, 263, 294, 315, 316, 317, 320, 334, 342, 356, 383, 390
mouvement berbère 39, 41
moyen scolaire.....85, 86, 88, 108

N

nationalisme 37, 41, 54, 64, 83
négociation90, 91, 132, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 231, 251, 255, 261, 303, 304, 311, 312, 355, 385, 389, 395
négociation conversationnelle 149, 150, 159, 355, 395
niveau21, 31, 51, 69, 86, 87, 103, 109, 131, 132, 134, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 178, 188, 191, 194, 213, 225, 242, 260, 301, 355, 358, 361, 362, 371, 374, 375, 379, 380, 381, 382, 387, 391, 397
nouveaux programmes 70, 73, 78, 79, 80
noyau défensif.....43, 51, 115, 396

O

objectifs communs 67, 247, 259, 308, 330
observation de classe.....193, 194, 200
observation participante 182, 196, 197, 200
oral19, 20, 49, 55, 59, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 93, 140, 142, 178, 181, 183, 185, 188, 194, 198, 200, 218, 269, 314, 320, 321, 325
organisation thématique 225, 338
orientation de la parole....13, 239, 322, 325, 330

P

parole équitable.....229, 317
partage 13, 17, 45, 49, 50, 51, 67, 75, 81, 83, 88, 91, 109, 120, 124, 126, 145, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 179, 184, 185, 197, 198, 216, 222, 247, 252, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279, 289, 291, 292, 295, 298, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 314, 320, 327, 333, 339, 342, 343, 349, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 385, 386, 387, 392, 394, 395
partage de flux conversationnel ...339, 353, 355, 358, 359, 360, 394, 395
partage des représentations ..49, 50, 67, 75, 179, 216, 320
partage des valeurs.....67
participation active.....70, 81, 387, 389, 391
partition invisible 7, 142, 223, 225, 226, 233, 258, 262, 298, 313, 339, 355
pause 318
pédagogie du projet.....67, 79
perspective co-actionnelle 11, 22, 104, 108, 109, 118, 120, 121, 124
perspective communica-actionnelle 105
perspective ethnographique 7, 23, 175, 177, 178, 217
pertinence continue 383
peuple algérien 33, 55, 64, 69, 239, 259, 327
plan acquisitionnel . 13, 361, 362, 368, 371, 375, 394
plan conversationnel 338, 358, 361, 362, 368, 371, 375, 381

pluriculturel 94, 114, 116, 118, 120
plurilingue 39, 94, 151
plurilinguisme.....94, 102, 114, 121
politesse.....156, 157, 225, 397
politique linguistique et culturelle 37
positions fonctionnelles..... 21, 185, 223
potentiel acquisitionnel.....7, 127, 172, 223, 353, 355, 357, 359, 360, 361
pragmatique.....21, 45, 103, 114, 142, 148, 150, 153, 155, 363, 364
pratique collaborative..... 20, 190, 222
pratiques de classe..60, 69, 71, 78, 80, 108, 189, 298, 321
pratiques langagières 79, 138, 140, 181, 229
pratiques sociales..20, 69, 88, 89, 101, 138, 141, 222, 316, 321, 392, 393
prise de parole 185, 195, 209, 225, 226, 227, 230, 231, 258, 259, 262, 270, 280, 281, 282, 285, 286, 287, 314, 315, 316, 326, 329, 338, 339, 342, 343, 388, 398
production.....31, 57, 59, 73, 77, 81, 88, 95, 102, 107, 111, 134, 135, 140, 141, 145, 154, 155, 160, 162, 179, 183, 185, 200, 203, 230, 231, 232, 233, 269, 284, 287, 318, 320, 332, 345
programme scolaire 59, 69, 71, 79
progression thématique...20, 150, 216, 222, 223, 244, 246, 248, 260, 338, 339, 342, 344
projet pédagogique 73, 76, 108, 109
prolongement.....23, 60, 66, 156, 198, 215, 222, 314, 319, 320, 327, 348, 350, 355, 384, 389, 390
protocole.....183, 195, 217

Q

qualitatif 63, 178, 180
quantitatif 63, 260, 376

R

rapport de place 12, 20, 150, 155, 156, 157, 202, 216, 222, 253, 254, 256, 257, 261, 262, 263, 293, 350, 351, 352, 371, 375
rapport de place dominant 12, 253, 254, 256, 263, 350, 351, 352
rapport de place subordonné.253, 256, 262, 263, 352
rapprochement....7, 23, 27, 53, 75, 85, 113, 181, 190, 211, 212, 243, 265, 297, 371
réalité . 19, 34, 37, 39, 56, 69, 71, 73, 74, 79, 80, 93, 94, 95, 97, 98, 105, 130, 139, 146, 177, 178, 201, 316, 318
réalité sociale 93
réciprocité 140, 142, 160, 161, 162, 164
reconnaissance mutuelle 42, 43, 395
rédaction conversationnelle.....183, 184
réforme. 7, 19, 27, 32, 40, 53, 56, 58, 59, 64, 66, 70, 73, 76, 79, 80, 81, 188
réforme du système éducatif ..19, 58, 66, 70, 73, 76, 80, 81, 188
reformulation. 155, 278, 280, 349, 383, 384, 386
régulateurs 11, 51, 117, 125, 362, 365, 366, 367, 374, 375, 381, 384, 387, 397
régulation51, 122, 169, 170, 171, 172, 361, 363, 364, 365, 369, 371, 372, 373, 390, 391, 393, 395, 396, 397
régulation de la distance.....397
réguler 157, 169, 170, 371, 372, 391
relation asymétrique.....91, 292, 295
relation didactique.....20, 197, 201
relation interpersonnelle...21, 80, 150, 151, 155, 156, 157, 179, 180, 196, 198, 201, 202, 211, 216, 217, 223, 225, 253, 394, 397
religion.....37, 50, 53
répartition équitable 226, 228, 315, 320
répétition 155, 254, 270, 278, 390
représentation. 11, 13, 19, 20, 22, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 51, 55, 61, 62, 74, 81, 83, 105, 109, 110, 113, 114, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 137, 156, 158, 161, 162, 165, 166, 168, 179, 181, 185, 198, 202, 210, 221, 229, 233, 240, 243, 253, 255, 257, 271, 283,287, 297, 298, 305, 307, 308, 309, 311, 312, 321, 325, 326, 333, 337, 338, 350, 351, 353, 354, 355, 378, 395, 396
représentation commune 42, 45, 50, 51, 81, 221, 395
représentations négatives 122, 123, 124, 396
représentations opératoires.....13, 298, 307, 308, 309, 311, 312, 354, 355, 395
représentations partagées 50, 202
représentations positives 121, 123, 124
responsabilité ...65, 66, 70, 72, 75, 79, 101, 185, 241, 329, 331, 372, 386
rôle19, 20, 31, 32, 53, 54, 55, 58, 62, 64, 65, 71, 73, 74, 80, 83, 95, 96, 100, 101, 108, 113, 118, 119, 122, 125, 134, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 156, 157, 159, 160, 166, 183, 195, 197, 202, 203, 228, 229, 238, 254, 255, 256,

257, 258, 261, 262, 263, 277, 279, 294, 300, 316, 331, 333, 335, 346, 349, 350, 352, 363, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379, 380, 384, 386, 387, 391, 392, 393, 394
rôle institutionnalisé 254, 255, 256, 257, 258, 263, 349, 350, 371
rôle interactionnel..... 156, 371
rôle occasionnel.....257, 258, 350, 371, 373, 374
roman algérien..... 43, 45, 49

S

savoir ..19, 20, 21, 23, 27, 30, 35, 40, 42, 45, 54, 57, 59, 66, 69, 72, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 88, 90, 92, 95, 97, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 138, 144, 147, 148, 150, 153, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 181, 188, 190, 191, 196, 200, 204, 221, 222, 229, 236, 253, 263, 265, 275, 277, 294, 302, 304, 318, 363, 364, 371, 372, 375, 378, 379, 388, 391, 392, 397
savoir linguistique 92, 129, 144, 148, 171
savoir-être.....92, 105, 106, 108, 391, 392
savoir-faire ...20, 92, 95, 97, 105, 106, 108, 133, 138, 166, 167, 171, 222, 263, 277
scénario..271, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 295
séance ordinaire.....15, 182, 197, 198, 200, 212
sécurité linguistique..... 397, 398
séquence ...76, 78, 152, 153, 155, 160, 183, 225, 238, 239, 242, 253, 255, 256, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 288, 290, 291, 292, 300, 301, 302, 311, 334, 338, 368, 390, 395
séquence potentiellement acquisitionnelle ... 155
sharing 163, 164
situation authentique.....108, 109, 121, 202, 203
situation collaborative scolaire 182
situation d'enseignement-apprentissage .. 80, 88, 91, 170, 182, 195, 200
situation d'interaction spécifique..... 325
situation d'usage.....87, 89, 90, 124
situation de classe.....20, 73, 160, 180, 302, 305, 309, 353
situation de communication.....22, 77, 144, 148, 202
situation didactique...7, 19, 88, 89, 90, 101, 182, 184, 192, 202, 222, 223, 265, 297, 298, 304, 305, 326, 335, 355, 359, 371
situation ritualisée..... 160
situation sociale..... 62, 124, 125, 187, 191, 192, 199, 353
situation sociodidactique.....193
socialisation..... 53, 63, 73, 75, 135
société .. 7, 13, 15, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 80, 81, 83, 85, 87, 90, 98, 101, 103, 104, 107, 109, 111, 112, 113, 130, 131, 149, 158, 162, 172, 178, 180, 181,189, 190, 191, 198, 199, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 225, 226, 229, 231, 233, 239, 240, 241, 242, 254, 258, 260, 262, 265, 294, 297, 301, 302, 307, 308, 310, 311, 313, 316, 318, 319, 321, 322, 325, 326, 327, 330, 332, 335, 337, 349, 350, 389
société algérienne... 7, 22, 27, 29, 30, 31, 36, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 61, 62, 65, 70, 71, 81, 83, 198, 199, 221, 222, 223, 225, 226, 229, 231, 233, 239, 240, 241, 242, 258, 262, 297, 318, 327
société collaborative.....22, 27, 29, 48
socioculturel... 35, 37, 42, 80, 81, 131, 137, 147, 148
sociodidactique 7, 21, 23, 27, 81, 175, 177, 179, 180, 181, 193, 198, 211, 215, 217, 221
sociolinguistique .. 15, 21, 27, 56, 103, 110, 179, 180, 181, 191, 192, 193, 195, 221, 389
solidarité30, 36, 45, 48, 49, 61, 62, 67, 189, 190, 199, 338, 387
sollicité. 234, 235, 236, 237, 238, 240, 272, 280, 288, 289, 295
sous-thème 244, 247, 248, 339
soutien d'aide 165
spontané 16, 19, 81, 185, 202, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 258, 259, 271, 272, 287, 288, 289, 294, 327, 328, 329, 364, 369, 378, 380, 381, 392
spontanéité 12, 204, 239, 240, 259, 260, 326, 327, 328, 329, 382, 385
statut... 40, 56, 76, 103, 137, 156, 159, 160, 227, 242, 256, 258, 350
stéréotypes.....123
stéréotypes négatifs.....123
stéréotypes positifs.....123
stratégie d'aide 357
stratégies 17, 29, 31, 43, 59, 69, 95, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 157, 170, 171, 172, 190, 261, 269, 270, 290, 291, 294, 334, 336, 337, 354, 357, 359, 361, 362, 363, 365, 368, 381,

382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 394, 396, 397
stratégies discursives 103, 383
structuralisme 128, 129, 138
structuraliste 128, 129, 141
sujet psychologique 130
système19, 27, 29, 30, 31, 36, 43, 44, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 70, 80, 83, 87, 88, 112, 117, 125, 127, 128, 129, 137, 138, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 162, 168, 188, 195, 225, 294, 333, 396, 397
système d'alternance 140, 150, 225
système éducatif ...27, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 70, 83, 88, 188
système linguistique 117, 138, 147

T

tâche collaborative..20, 21, 22, 23, 67, 100, 175, 177, 178, 183, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 235, 239, 242, 254, 259, 281, 294, 297, 298, 300, 303, 305, 313, 317, 329, 332, 371, 376, 377, 394
tâche collaborative scolaire 203, 216, 297
tâche collaborative sociale.....212, 216, 226
tâche commune...22, 51, 65, 122, 125, 178, 182, 185, 191, 203, 228, 229, 231, 232, 236, 238, 241, 256, 257, 262, 294, 298, 299, 304, 305, 308, 311, 313, 316, 320, 321, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 337, 338, 343, 350, 351, 352, 354, 357, 359, 361, 362, 363, 366, 373, 374, 376, 377, 378, 380, 383, 390
tâche scolaire 11, 89, 103, 135, 198
tamazight 39, 56
taxème 156, 157, 159
temps de parole.....226, 229, 230, 234, 258, 259, 263, 280, 284, 285, 286, 319
tentative d'adaptation ...304, 343, 350, 355, 357, 358, 360, 361, 362, 375, 384, 397
tentative de régulation 361
textes officiels.....37, 69, 78, 79
thème ..52, 66, 76, 102, 110, 114, 150, 153, 188, 203, 221, 225, 244, 245, 246, 247, 265, 270, 275, 308, 339, 340, 341, 343, 372, 384, 385, 396
tour de parole....12, 16, 140, 142, 143, 151, 152, 153, 154, 160, 217, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 244, 250, 259, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 301, 307, 314, 315, 316, 317, 321, 327, 330, 338, 339, 342, 346, 376, 377, 379, 388, 392
traduction 93, 114, 121, 122, 155, 207, 209
traits négatifs 43, 51, 396
traits positifs.....43, 51, 396
transcription 15, 24, 142, 175, 178, 207, 209, 210, 226, 249
transculturel..... 114, 116, 117, 118, 119
travail collectif 22, 357, 361
travail individuel 60, 371
travail social 37
travailler ensemble . 51, 60, 72, 75, 93, 115, 118, 125, 170, 171, 203, 221
tuteur 133, 134, 135, 343
twiza..... 11, 29, 46, 47, 48, 62

U

unité dialogale 154, 244
unité monologale.....154, 244
usager 22, 102
usager de la langue 102

V

valeurs 19, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 77, 78, 80, 85, 87, 90, 97, 99, 101, 103, 107, 109, 112, 114, 116, 117, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 158,159, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 177, 193, 209, 211, 216, 222, 239, 252, 259, 261, 262, 294, 307, 318, 326, 327, 357, 376, 397
valeurs collectives 61
valeurs nationales.....69, 70, 72, 80
valeurs universelles 70, 114, 121
variétés dialectales 33, 34, 38, 56
vie sociale..... 24, 35, 58, 72, 80, 101, 104, 130, 139, 181, 188, 295, 309, 320, 328, 382, 389
vivre ensemble22, 41, 43, 50, 62, 64, 65, 67, 70, 72, 74, 79, 90, 93, 104, 108, 112, 115, 118, 171, 390
vol du tour 234, 237, 288, 289
volonté 9, 19, 22, 24, 30, 45, 64, 95, 96, 101, 106, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 168, 188, 221, 222, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 269, 270, 278, 280, 284, 287, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 304, 313, 315, 316, 317,

320, 322, 327, 328, 331, 332, 333, 334, 338, 342, 344, 346, 353, 354, 355, 356, 358, 360, 377, 387, 392, 393, 396
volonté d'agir 22
volonté de partage 9, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 221, 222, 259, 261, 262, 265, 266, 267, 269, 270, 278, 280, 284, 287, 293, 294, 295, 297, 313, 320, 332, 333, 338, 346, 353, 354, 356, 358, 377, 387, 392, 393, 396

Z

zone de volonté de partage7, 9, 11, 13, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 165, 166, 167, 222, 223, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 270, 277, 280, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 312, 321, 326, 350, 353, 355, 356, 360, 361, 394, 396
zone proximale de développement 9, 100, 132, 133, 165, 166, 167

TABLE DES MATIÈRES

Liste des sigles 9

Liste des figures présentes dans le tome 1 11

Liste des tableaux présents dans le tome 1 15

INTRODUCTION 19

SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET FONDEMENTS THÉORIQUES…… 26

Partie 1 - Contextualisation de la recherche…… 28

Chapitre 1 - La société algérienne, une société collaborative en quête d'une identité collective…… 29

1. Une société en perpétuelle mutation…… 29

1.1. Le modèle de développement urbano-industriel étatique (1962-1979)…….... 29

1.2. Le projet de libéralisation (1979 à 1992)……..…... 31

1.3. Les « années noires » et la tentative de reconstruction (1992-2012)…….... 32

2. Conflits linguistico-culturo-identitaires et politiques linguistiques en Algérie……..... 33

2.1. Insistance sur les « constantes nationales »……..…... 33

2.2. La réponse culturaliste berbère……..….. 34

2.3. Une identité de refuge……..…. 35

2.4. Arabisation et confusion entre « langue » et « culture »…… 37

2.5. Arabisation et minoration linguistique……. 38

2.6. Vers une valorisation de la diversité linguistique…….. 39

2.7. Pour une identité collective qui permet le vivre ensemble……. 41

2.8. Le roman algérien, un reflet d'une société en mutation……. 43

3. Le travail collaboratif, un moyen pour une représentation commune……... 45

3.1. Une nécessité dans tous les temps……. 45

3.2. La « twiza », une activité collaborative formant l'originalité de la société algérienne……..... 46

3.3. Le travail collaboratif dans le roman algérien…….. 49

3.4. Les « conceptions identiques », points forts du travail collaboratif…….. 49

3.5. Peut-on parler d'un « régulateur » des représentations ?..... 51

Chapitre 2 - De la société à l'école : enjeux politico-institutionnels, besoin de rapprochement et réformes……... 53

1. L'école algérienne entre instrumentalisation politique et emprise idéologique…… 53

1.1. Une école plutôt stricte……..…... 53

1.2. Une école de/et pour l'Etat-Nation……...…. 54

1.3. L'école algérienne et l'emprise idéologique…….. 55

2. Vers une adaptation de l'école aux mutations et aux besoins économiques……..…. 57

2.1. Système éducatif et mondialisation : un investissement dans le capital Humain… 57

2.2. L'approche par les compétences : la solution pour une meilleure insertion professionnelle……..…….. 58

2.3. L'intégration des TICE dans l'éducation……..…… 60

3. Vers un apprentissage à la citoyenneté démocratique, à vivre et à travailler ensemble..... 60

3.1. La montée d'une idéologie individualiste……... 61

3.2. La démocratisation de l'enseignement : mais quelle définition ?..... 63

3.3. L'éducation à la citoyenneté démocratique, cette identité collective tant recherchée…… 64
3.3.1. Le «vivre ensemble», une nécessité ; la «citoyenneté démocratique», une solution…… 64
3.3.2. L'éducation à la citoyenneté d'après les quotidiens algériens…… 66
3.3.3. Le travail collaboratif est-il le bon dispositif pour l'apprentissage de la citoyenneté démocratique ?..... 68
Chapitre 3 - La classe dans l'école algérienne, un milieu de nulle part…….. 69
1. Le « vivre et faire ensemble » entre les textes officiels et la réalité de la classe…… 69
1.1. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires…… 69
1.2. L'éducation à la citoyenneté dans les manuels scolaires…… 70
1.3. L'éducation à la citoyenneté dans les pratiques de classe…… 71
2. Quelle place pour l'apprentissage collaboratif ?..... 72
3. Le projet pédagogique entre visée collaborative et réalité des pratiques scolaires…… 73
Chapitre 4 – La parole dans la société et la parole dans la classe de langue : quel rapprochement ?..... 75
1. L'oral au service d'un « vivre et travailler ensemble »…… 75
2. L'oral en classe de langue, est-il pour un apprendre ensemble ?..... 76
2.1. L'enseignement-apprentissage du français en Algérie…… 76
2.2. L'enseignement de français au collège, quelles finalités **?**..... 77
2.3. L'enseignement de l'oral revalorisé, mais mal exploité…… 78
2.3.1. La place de l'oral dans les nouveaux programmes du collège…… 78
2.3.2. L'enseignement de l'oral face à la réalité de la classe…… 79
2.4. Un apprenant citoyen plus à l'aise pour parler dans la société qu'en classe ..…. 80

Partie 2 – Fondements théoriques…… 83
Chapitre 1 - Former un acteur social, un être citoyen : nouvel objectif, nouvelles orientations, nouvelles terminologies…… 85
1. Évolution de la didactique des langues : repères et définitions …… 86
1.1. Notions et concepts clés…… 86
1.2. Fins sociales/moyens scolaires ou résultats/processus : une homologie qui en implique d'autres…… 88
1.2.1. Situation d'usage *vs* situation d'enseignement-apprentissage…… 88
1.2.2. Contrat social *vs* contrat didactique…… 90
1.2.3. Compétences *vs* connaissances…… 92
1.3. Un objectif social de référence évolutif…… 92
2. Nouvel objectif d'enseignement-apprentissage des langues, la formation d'un acteur social…… 94
2.1. Action, acte et activités : synthèse d'Alain Taurisson…… 94
2.2. L'action sociale, objet de plusieurs recherches…… 95
2.2.1. En philosophie…… 96
2.2.2. En sociologie…… 98
2.2.3. Dans les théories d'apprentissage…… 99
2.2.4. Dans l'histoire de la pédagogie…… 101
2.3. La perspective actionnelle de CECRL…… 102
2.4. La perspective co-actionnelle de Puren…… 104
2.5. La perspective communica-actionnelle de Bourguignon…… 105
2.6. La compétence actionnelle d'Emilie Perrichon…… 106
2.7. Compétence actionnelle ou compétence co-actionnelle ?..... 108
3. Perspective actionnelle/perspective culturelle : une homologie toujours en adéquation.. 110
3.1. La compétence culturelle et ses composantes selon Puren…… 110

3.2. Un autre modèle : la compétence culturelle entre « assumer des différences » et « créer des ressemblances »……..….. 117
3.3. Nouvel objectif culturel de référence : créer une zone de volonté de partage……... 119
3.4. La ZVP entre représentations stéréotypées et représentations « opératoires »…….……..... 123
Chapitre 2 - Les échanges collaboratifs, lieux de construction et de développement de la compétence co-actionnelle/co-culturelle…….…….. 127
1. Acquisition dans l'interaction : un individualisme conscient…….….. 127
1.1. Interactions verbales vs *linguistique : une relation tardive*……..… 127
*1.2. Le génération*alisme *: pour une approche formelle de l'acquisition*…….…… 129
1.3. Le « sujet psychologique », l'enfant enfermé…….…….. 130
2. Acquisition de l'interaction : le social mis en valeur…….…. 130
2.1. La pensée Vygotskienne : pour un enfant socialisé…….. 131
2.2. La cognition située et distribuée…….. 135
2.3. Une approche interactionniste de l'acquisition langagière : l'analyse linguistique repensée…….. 137
2.4. La naissance de l'analyse conversationnelle…….. 139
2.4.1. Mener une analyse conversationnelle, c'est rendre compte d'une réciprocité ……...… 140
2.4.2. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte des données orales…… 142
2.4.3. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte du contexte…… 142
2.4.4. Mener une analyse conversationnelle, c'est tenir compte également du cotexte…….. 143
2.5. Pour une nouvelle conception de la communication verbale……... 144
2.5.1. Une communication orchestrale……...… 144
2.5.2. Une approche modulaire de la communication…….…….. 146
2.5.3. La compétence communicative : le résultat d'un ancrage situationnel……..... 147
2.5.4 La négociation conversationnelle selon Kerbrat-Orecchioni : une négociation multiforme…….……...…… 149
2.5.5. Communiquer c'est négocier l'organisation de l'interaction…….. 151
2.5.5.1. Négocier la langue à communiquer…….. 151
2.5.5.2. Négocier les tours de parole……..… 152
2.5.5.3. Une négociation qui porte plus sur des structures que des mécanismes…….. 153
2.5.6. Communiquer c'est négocier le contenu de l'interaction……..….. 154
2.5.7. Communiquer c'est négocier les relations et les identités……..... 155
2.5.7.1. La négociation de la distance……... 156
2.5.7.2. La négociation du pouvoir……..…. 156
2.5.7.3. La négociation des faces……..…… 157
2.5.7.4. La négociation des identités et l'éthos communicatif…….. 158
2.6. La communication exolingue : lieu d'actualisation des négociations conversationnelles ……..... 158
2.7. La communication didactique : une « communication exolingue idéale ».....… 160
3. Acquisition de la coaction : le partage……..…….. 160
3.1. Coaction / collaboration…….…….. 160
3.2. On ne peut pas ne pas collaborer…… ;……..... 161
3.3. Une cognition socialement partagée…….…… 164

3.4. La ZVP : pour des ZPD orchestrales…… 165
3.5. Négocier pour partager…… 167
3.6. Une collaboration régulatrice des apprentissages…….…….. 170
3.6.1. La régulation de l'information……...…….….. 170
3.6.2. La régulation des stratégies communicatives…… 171
3.6.3. La régulation des valeurs éthiques…… 171

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES…….……... 173

Partie 1 – Problématique du recueil des données……. 175
Chapitre 1 - Une perspective ethnographique à visée sociodidactique……..… 177
1. Une démarche empirique, quantitative et qualitative……. 177
2. Une approche « écologique », sociodidactique…….….. 179
3. La description des situations collaboratives non scolaires observées……..... 181
4. La description de la situation collaborative scolaire observée…….….. 182
Chapitre 2 - La présentation de l'enquête…….……... 187
1. Le choix du terrain d'étude…….… 187
2. Le public visé…….….. 191
2.1. Les enquêtés des collaborations sociales……. 191
2.2. Les enquêtés des collaborations scolaires…… 192
2.2.1. Le profil des groupes apprenants……...……... 193
2.2.2. Le profil des enseignants……...…... 193
2.2.3. La place du chercheur……..…… 195
3. Le déroulement de l'enquête…….…….. 197
3.1. L'importance de débuter par les collaborations sociales…….… 198
3.2. L'entrée dans la classe……...……. 199
3.2.1. Des observations de classe renforcées par des enregistrements de séances ordinaires…….....……. 200
3.2.2. Des enregistrements des tâches collaboratives entre les Apprenants.... 201
3.2.2.1. Intérêt et objectifs……..……... 201
3.2.2.2. Le déroulement des tâches collaboratives scolaires……..... 203
3.3. Les conditions d'enregistrement et le matériel utilisé…….. 204
3.4. Le bilan des données……. 205

Partie 2 – Le traitement des données et la démarche d'analyse……..… 207
Chapitre 1 – La construction du corpus……...…… 209
1. La transcription / traduction……..……. 209
2. Le découpage et le codage du corpus……..... 211
Chapitre 2 – Une démarche d'analyse canonique…….….. 215
1. Une première comparaison : tâches collaboratives sociales* vs *tâches collaboratives scolaires…….…….. 216
2. Une deuxième comparaison : une classe habituée* vs *une classe non habituée…… 216
3. Une troisième comparaison : un enseignant habitué* vs *une enseignante non habituée.. 217

SECTION 3 – ANALYSE DU CORPUS……..…… 219

Chapitre 1 - Les échanges collaboratifs dans la société algérienne : Quelle « partition invisible » ?..... 225
1. Une parole pour tous et à la portée de tous……..……... 226
1.1. Une répartition équitable des tours de parole…….. 226
1.2. Un temps de parole partagé…….. 229
1.3. Une parole spontanée d'une tendance collective qui n'exclut personne…….. 233

1.4. Une parole ouverte à toutes contributions linguistiques…… 241
2. Des échanges guidés par un objectif et des modes d'action partagés…… 244
2.1. Une progression thématique par et pour l'action commune…… 244
2.2. Des contributions volontaires pour une formulation conjointe…… 248
3. La relation entre les participants dans la collaboration : une relation par et pour l'action commune…… 253
3.1. Une alternance des rapports de place dominants en direction de la finalisation de la tâche…… 253
3.2. Des cadres interactifs où personne ne détient perpétuellement la position haute…… 254
3.3. Des espaces interactifs en faveur d'un repositionnement pour l'action commune…… 256
4. La « partition invisible » des collaborations dans la société algérienne : la construction d'une zone de volonté de partage (ZVP)…… 258
4.1. Une ZVP pour des prises de parole équitables, spontanées et collectives…… 258
4.2. Une ZVP encourageant toute contribution linguistique…… 259
4.3. Une ZVP pour une formulation conjointe du discours…… 260
4.4. Une ZVP pour un repositionnement des rapports de place…… 261
Chapitre 02 - Les échanges collaboratifs dans l'interaction-cours ordinaire : quelle présence ?…… 265
1. Quelques indices d'une formation vers une ZVP…… 266
1.1. Un déjà partagé…… 266
1.2. Un partage habituel, inévitable…… 267
1.3. Faire lire les apprenants…… 269
1.4. La question comme stimulatrice du partage…… 270
2. Une planification à sens unique…… 271
2.1. L'ouverture de la leçon dans la classe ICO1 : plutôt habituée que partagée…… 271
2.2. L'ouverture de la leçon dans la classe ICO2: plutôt guidée qu'habituée…… 273
2.3. Le déroulement de la leçon dans la classe ICO1 : un scénario prémédité, appuyé…… 274
2.4. Le déroulement de la leçon dans la classe ICO2 : un scénario prémédité unilatérale…… 276
3. La consigne : un bien rare à ne pas toucher…… 278
3.1. La construction de la consigne dans la classe ICO1 : « tout est compris ? rien à ajouter »…… 278
3.2. La construction de la consigne dans la classe ICO2 : « c'est à moi de tout faire »…… 279
4. Une parole qui n'est pas pour tout le monde…… 280
4.1. Une prise de parole sous l'emprise de l'enseignant…… 281
4.2. La détention de la parole : une situation inimaginable, cependant elle existe…… 284
4.3. Une parole donnée sous l'autorisation…… 287
5. L'emploi de la langue maternelle : « la raison du plus fort est toujours la meilleure »…… 289
6. La relation enseignant/apprenant : une suite à la raison du plus fort…… 292
7. Face à ces données, peut-on parler d'une formation vers une ZVP ?…… 293
Chapitre 3 - La collaboration en classe de langue : d'une base des ressemblances communes à une zone de volonté de partage…… 297
1. Les conceptions identiques : élément déclencheur de la ZVP…… 298
1.1. La consigne pour une connectivité collective…… 298
1.2. Le contrat de co-énonciation : un contrat dépendant pour une connectivité collective…… 302

1.3. Une dynamique des représentations opératoires pour créer des ressemblances 306
2. Une dynamique interactionnelle spécifique…… 313
2.1. Une parole au service d'une volonté de partage…… 313
2.1.1. « Qui veut, peut »…… 314
2.1.2. « … et qui ose, fait »…… 318
2.1.3. Une parole collective pour celui qui a le plus de volonté…… 322
2.1.4. Une adaptation linguistique pour assurer la volonté de partage…… 332
2.2. Une adaptation thématique pour maintenir la volonté de partage…… 338
2.2.1. Une adaptation thématique matérialisée par une formulation conjointe…… 338
2.2.2. Des complétudes qui reflètent une volonté de partage…… 346
2.3. Une adaptation relationnelle pour faire réussir le partage…… 349
Chapitre 4 - Didactisation de la collaboration, potentiel acquisitionnel et éthos communicatif : un atout pour la situation didactique…… 355
1. Partage du flux conversationnel et potentiel acquisitionnel des collaborations…… 361
1.1. Le partage de l'information : pour une autorégulation spontanée…… 362
1.1.1. Un bilinguisme régulateur pour une information stimulée…… 362
1.1.2. Une co-énonciation régulatrice pour une information pertinente…… 368
1.1.3. Une alternance des rôles régulatrice pour une information échangée…… 371
1.1.4. Le partage de l'information entre la classe IC1 et la classe IC2… 375
1.2. Le partage des stratégies : vers une autorégulation réfléchie…… 381
1.2.1. Un bilinguisme régulateur pour une stimulation continue de la contribution…… 381
1.2.2. Une co-énonciation régulatrice pour une pertinence continue de la contribution…… 383
1.2.3. Une alternance des rôles régulatrice pour un échange continu des contributions…… 384
1.2.4. Le partage des stratégies entre la classe IC1 et la classe IC2… 385
1.3. Le partage de la citoyenneté : vers une autorégulation maitrisée…… 387
1.3.1. Un bilinguisme régulateur pour une contribution autonome…… 387
1.3.2. Une co-énonciation régulatrice pour une contribution contrôlée…… 389
1.3.3. Une alternance des rôles régulatrice pour une contribution décisive… 391
1.3.4. Le partage de la citoyenneté entre la classe IC1 et la classe IC2…… 392
2. Partage du flux conversationnel et éthos communicatif chez les apprenants…… 394
2.1. Un bilinguisme régulateur de la distance : de la familiarisation entre les apprenants à la sécurité linguistique…… 397
2.1.1. « sahiti », « andek el hak », deux FFAS pour encourager l'autre à prendre la parole…… 398
2.1.2. Le « n…ou » pour se cacher derrière le nous…… 400
2.1.3. Acte de langage au passé avec « nous » : c'était notre décision…… 402
2.1.4. « wela », « haya », des atténuateurs pour préserver la face de l'autre 404
2.1.5. Des actes menaçants d'un effet motivant…… 406
2.2. La co-énonciation régulatrice de la distance :du soutien d'aide entre les apprenants à l'implication linguistique…… 408
2.2.1. La complétude après une hésitation ou une pause : une occasion pour améliorer son vocabulaire…… 408
2.2.2. La complétude à visée corrective : un moyen pour une autorégulation syntaxique…… 411
2.2.3. La complétude à visée expansive : un moyen pour une autorégulation grammaticale…… 412

2.3. L'alternance des rôles régulatrice de la distance : de la prise de position à l'achèvement linguistique…… 413
2.4. La régulation de la distance entre la classe IC1 et la classe IC2……... 415
3. Partage du flux conversationnel et éthos professoral de l'enseignant…… 416
3.1. L'enseignant guide…… 417
3.2. L'enseignant contrôleur…… 420
3.3. L'enseignant souffleur…… 421
3.4. L'enseignant partenaire…… 423
3.5. L'éthos professoral entre la classe IC1 et la classe IC2…… 425

CONCLUSION 429

BIBLIOGRAPHIE 439

Index des auteurs 453

Index des notions 457

RESUME

Notre travail de recherche essaie de répondre à la problématique suivante : « *En quoi une approche sociodidactique peut-elle éclairer les interactions verbales en classe de langue, dans une tâche collaborative ?* ». Il veut souligner l'importance de mettre en valeur des pratiques langagières sociales des apprenants dans une situation didactique. Pour cette approche typiquement sociodidactique et à travers un corpus complexe composé d'interactions verbales enregistrées dans la société et la classe algériennes, nous mettons en comparaison des tâches collaboratives sociales, des interactions-cours ordinaires et des tâches collaboratives scolaires réalisées par des apprenants de français de 4ème année moyenne en Algérie, du point de vue des actes de langage, des interactions, des rôles discursifs assumés par les acteurs.

Notre étude voudrait montrer que des habitudes linguistiques et culturelles manifestées par les apprenants durant une activité qui relève de la pédagogie participative sont ancrées dans leurs pratiques sociales et populaires. Ces *habitus* seraient les indices d'une compétence acquise hors de la classe dans leur vie sociale et formeraient ainsi des moyens importants pour développer des compétences linguistiques et communicatives en langue cible.

Mots-clés : Collaboration, habitus, pratiques langagières, conceptions identiques, compétence linguistique, compétence communicative, éthos collectif, identité verbale.

ملخص

في بحثنا هذا، نحاول أن نجيب على الإشكال الاتي: "ماذا تستطيع المقاربة المجتمعية التعليمية أن تضيف إلى التبادل الشفوي في قسم اللغة أثناء مهمة تعاونية؟". موضوعنا يتمحور حول أهمية إبراز الممارسات اللغوية الاجتماعية للمتعلمين أثناء حالة تعليمية. من أجل هذه المقاربة، المجتمعية التعليمية البحتة، استعملنا عينة معقدة ومركبة من مجموعة تبادلات شفوية مسجلة في المجتمع وقاعة التدريس الجزائريين. هذا وقمنا بمقارنة مهمات تعاونية مجتمعية بتبادلات الحصص العادية وأيضا بمهمات تعاونية مدرسية بين متعلمي اللغة الفرنسية لقسم 4 متوسط بالجزائر. وهذا من حيث أفعال الكلام، التبادلات، والأدوار الخطابية للفاعلين.

عبر دراستنا هذه، نريد أن نبين بأن العادات اللغوية والثقافية التي تتجلى عند المتعلمين أثناء نشاط بيداغوجي تساهمي، تترسخ في ممارساتهم المجتمعية والشعبية. هذه العادات هي إشارات لكفاءات مكتسبة خارج قاعة التدريس، في حياتهم الاجتماعية وأيضا هي وسائل مهمة لتطوير الكفاءات اللغوية والتواصلية للغة الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: التعاون، العادات، الممارسات اللغوية، التصورات المثلية، الكفاءة اللغوية، الكفاءة التواصلية، الروح الجماعية، الهوية الشفوية.

N°d'ordre NNT
2018LYSES040

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT-ETIENNE

Ecole Doctorale N° 484
Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Sciences du Langage
Didactique des langues et des cultures - Sociolinguistique

Soutenue publiquement le 19/10/2018
UJM de Saint-Etienne

par
Mohamed NAR

Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)

Tome 2 (Annexes)

ury présidé par Joaquim Dolz-Mestre et composé de

M. Dolz-Mestre, Joaquim	Professeur ordinaire/Université de Genève
Mme Cortier, Claude	Université de Lyon 2
Mme Crocé-Spinelli, Hélène	MCF/Université de Lyon 2
Mme Dinvaut, Annemarie	MCF HDR/ UAPV, Avignon
M. Menguellat, Hakim	MCF HDR/Université Blida, Algérie PU/
Mme Rispail, Marielle	Université de Saint-Etienne

N°d'ordre
NNT : xxx

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT-ETIENNE

Ecole Doctorale N° 484
Lettres, Langues, Linguistique, Arts

Sciences du Langage
Didactique des langues et des cultures - Sociolinguistique

Soutenue publiquement le 19/10/2018
UJM de Saint-Etienne

par
Mohamed NAR

Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie)

Tome 2 (Annexes)

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Cartes géographiques des deux établissements situés dans la ville de Tébessa ……. 7

ANNEXE 2 : Activité de la production orale (Manuel scolaire de français 4ème AM, projet 1 : 8 64)…...…..... 9

ANNEXE 3 : Carte géographique de la wilaya de Tébessa…… 11

ANNEXE 4 : Article décrivant la situation de la cité de Oued-Nagues …… 13

ANNEXE 5 : Schéma présentant les positions des magnétophones pendant la réalisation des tâches collaboratives scolaires ….……. 15

ANNEXE 6 : Texte exploité par l'EN1 dans l'interaction-cours ordinaire…… 17

ANNEXE 7 : Transcription de la tâche collaborative sociale 1 (TCS1)..... 19

ANNEXE 8 : Transcription de la tâche collaborative sociale 2 (TCS2)……... 39

ANNEXE 9 : Transcription de l'interaction-cours ordinaire 1 (ICO1)……... 55

ANNEXE 10 : Transcription de l'interaction-cours ordinaire 2 (ICO2)…….. 81

ANNEXE 11 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 1 (TCSco/C1/G1)…..……. 117

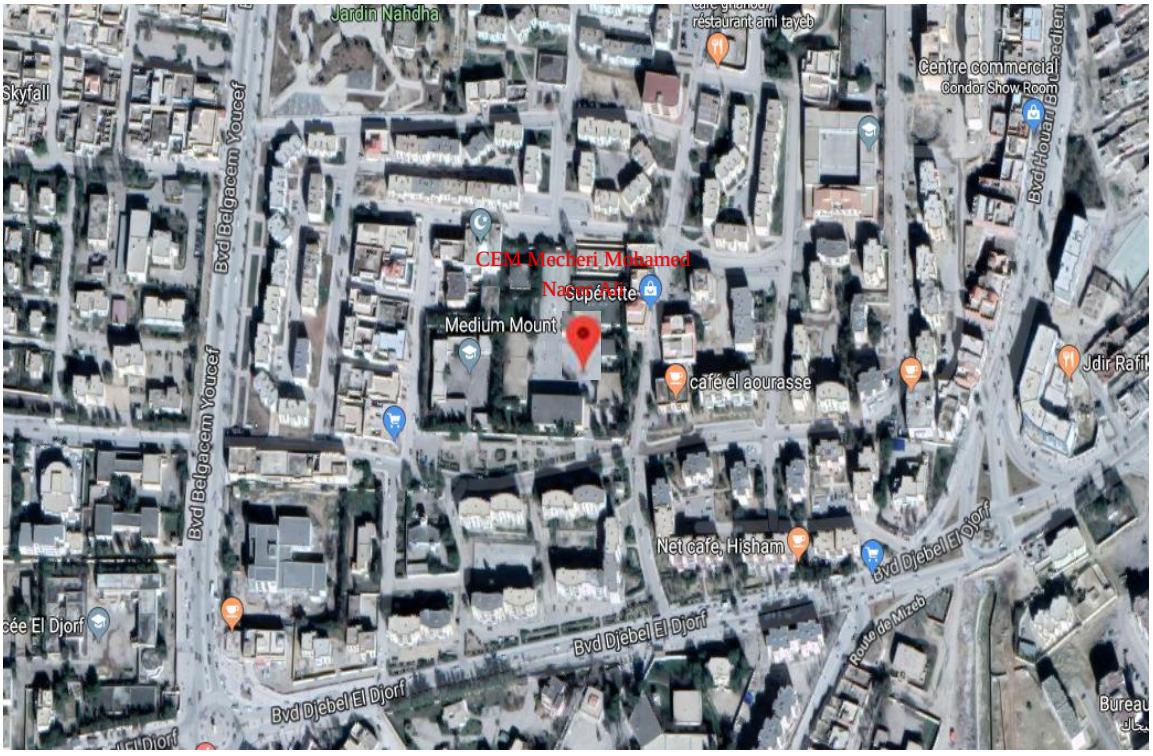
ANNEXE 12 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 2 (TCSco/C1/G2)…….. 125

ANNEXE 13 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 3 (TCSco/C2/G1)…….. 131

ANNEXE 14 : Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange…….…….. 139

ANNEXE 15 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 4 (TCSco/C2/G2)…….. 149

ANNEXE 1 : Cartes géographiques des deux établissements situés dans la ville de Tébessa



ANNEXE 2 : Activité de production orale
(Manuel scolaire de français 4ème AM, projet 1 : 8-64)

SEQUENCE 1

Production de l'oral

Je m'exprime

PROJET 1

Arrêt sur image : parlons-en !

- Observe bien ce document.

1. Comment appelle-t-on ce genre de document ?
2. D'où a-t-il été pris ? justifie ta réponse.
3. Quelle couleur domine sur cette affiche ? Que symbolise-t-elle ?
4. Quel mot est répété ? Pour quelle raison d'après toi ?
5. De quel geste s'agit-il ?
6. Qu'est-ce qui le montre ?
7. Dans quelle catégorie grammaticale peut-on classer les cinq mots en blanc dans le haut de l'affiche ?
8. Pour quelle raison chaque citoyen doit-il faire ce geste au quotidien ?
9. Que vise l'auteur de cette affiche ?
10. Te sens-tu concerné(e) par son message ? Justifie ton point de vue à l'aide d'un argument.

- En sous-groupes, recensez d'autres gestes écocitoyens à faire au quotidien chez vous, dans la rue ou dans votre collège pour participer par l'action à la protection de votre environnement. Présentez-les aux autres camarades.

16

Production de l'oral

Pour t'aider

- Puise dans cette boite à outils.

Verbes	Noms	Adjectifs
Respecter	Propreté	Ecocitoyen
Protéger	Hygiène	Propre
Ne pas jeter	Santé	Sain
Ne pas gaspiller	Papiers	Bon
Economiser	Déchets *(canettes, mégots, chewing-gum, sachets, papiers)*	Polluant
Ne pas salir	Pollution	Salissant
Ne pas polluer	Douche/bain	Dégradant
Préserver	Eau	Mauvais
Débrancher	Lumière	Actif
Eteindre	Recyclage	Nocif
Trier	Tri	Nuisible
Participer	Ecocitoyenneté	Quotidien
Nettoyer	Gaspillage	Ecologique
Agir	Protection	Bienfaisant
Planter	Volontariat	Utile
Organiser	Campagne	Efficace
Réduire	Respect	Indispensable
Diminuer	Geste	Responsable

RÉCAPITULONS

- Construis à l'oral un texte argumentatif bien organisé à partir du canevas suivant et du contenu de l'affiche.

La thèse défendue	Je pense que pour avoir des villes propres, la solution la plus simple et la plus efficace est la suivante : il faut s'obliger à jeter ses déchets, tous ses déchets, dans les poubelles.
Les arguments	**D'abord,** ce geste est gratuit : il ne coûte rien ni en énergie ni en argent. ....
La conclusion	**Ainsi**, nos villes ....

ANNEXE 3 : Carte géographique de la wilaya de Tébessa

ANNEXE 4 : Article décrivant la situation de la cité de Oued-Nagues[1]

Les habitants de l'un de plus grands quartiers de la ville de Tébessa endurent un calvaire au quotidien à cause du défaut d'aménagement extérieur et l'impraticabilité de la route.

Tébessa : Le calvaire des habitants de Oued Nagues

29 NOVEMBRE 2014 À 10 H 00 MIN 6

Après plus de 2 ans de l'attribution d'un projet d'aménagement des voiries dans le cadre du programme quinquennal au même titre de 52 autres quartiers et cités, le projet de l'amélioration du cadre de vie pour ce lieu où résident plus de 5000 amés est toujours à la traîne. Le quartier de Oued Nagues se dégrade de jour en jour. En hiver, il se transforme en un véritable bourbier, avec souvent des débordements des eaux usées à l'intérieur des maisons. Chose, qui a causé des désagréments aux habitants.

Devant cette situation, ces derniers ne sont pas restés bras croisés. Ils ont protesté à maintes reprises mais en vain. En effet, dans un premier temps les représentants du comité dudit quartier se sont rapprochés de la direction d'urbanisme et de la construction (DUC) pour mettre au clair le retard du lancement du projet mais le responsable leur a expliqué que le problème incombe à la mairie. «Nous vivons une situation déplorable à cause de la boue et des eaux stagnantes», s'est indigné Mourad, un habitant du quartier.

Il y a deux ans, le projet a été attribué à une entreprise privée, qui avait interrompu les travaux de décapage quelques mois après pour des raisons inconnues, selon les résidents. Depuis, le projet est à l'abandon. Récemment les habitants, et après avoir frappé à toutes les portes sans résultat, se sont adressés à travers une pétition au wali. «Les autorités qui continuent de faire la sourde oreille face à nos revendications, nous poussent à recourir aux mouvements de protestation», a jouté Mourad.

[1] El Watan, 19/11/2014. En ligne : https: //www.elwatan.com/regions/est/actu-est/tebessa-le-calvaire-des-habitants-de-oued-nagues-29-11-2014

ANNEXE 5 : Schéma présentant les positions des magnétophones pendant la réalisation des tâches collaboratives scolaires

Position de chaque magnétophone

ANNEXE 6 : Texte exploité par l'EN1 dans l'interaction-cours ordinaire

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

GRAMMAIRE

Les propositions

juxtaposition, coordination et subordination

Des océans qui se vident

Tous les scientifiques sont inquiets : la surpêche représente la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine. Aujourd'hui, de véritables navires-usines sillonnent les océans. Ils sont dotés de sonars ultra-perfectionnés. Ils repèrent avec une très grande précision les bancs de poissons et leurs moteurs tirent des filets gigantesques. Lorsque les stocks seront épuisés, il restera uniquement le plancton et quelques méduses… peut-être !

D'après Emmanuelle Grundmann, *Espèces en danger.*

Je lis et je repère

- Entoure les verbes conjugués dans chacune des phrases du texte ?
- Souligne d'un trait les phrases simples et de deux traits les phrases complexes.

J'ANALYSE

- Combien y a-t-il de verbes conjugués dans la quatrième phrase ?
- Combien y a-t-il donc de propositions ? Par quel mot sont-elles reliées ?
- Combien y a-t-il de propositions dans chacune des autres phrases complexes ? Sépare les différentes propositions par un trait.
- Quelle phrase comporte une proposition principale et une proposition subordonnée ?
- Par quoi sont séparées les propositions de la première phrase ?
- Relie-les par la conjonction de coordination (coordonnant) qui convient.
- Remplace la conjonction de coordination par le subordonnant qui convient.

Faisons le point

La phrase simple contient un seul verbe conjugué. Elle est constituée d'une seule proposition, appelée **proposition indépendante**.

Ex. [Aujourd'hui, de véritables navires-usines sillonnent les océans.]

- Dans **une phrase complexe**, il y a autant de propositions que de verbes conjugués.
- La **phrase complexe** peut être formée de **deux propositions indépendantes ou plus,** d'**une proposition principale** et d'**une proposition subordonnée**.
- La **proposition subordonnée** dépend de la **proposition principale**.
- On peut créer une phrase complexe par :

1. juxtaposition : un signe de ponctuation (,) (;) (:) relie les propositions.

Ex. [Tous les scientifiques sont inquiets] : [la surpêche représente la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine.]

48

ANNEXE 7 : Transcription de la tâche collaborative sociale 1 (TCS1)

1. **A :** Ahkmou maah a wladi WACHBIKOUM alyoum //
   (tenez avec lui mes fils qu'est-ce que vous avez ?)
2. **B :** Adja
   (donne-le moi)
3. **C:** Garbi jay a Selma
   (approche-toi ici Selma)
4. **D:** Aw meskin rassou rassou //
   (c'est un pauvre prenez soin de sa tête sa tête)
5. **E :** rassou aw hakmou
   (sa tête, il la tient)
6. **A :** ousbour ousbour
   (patiente, patiente)
7. **F :** naatik lmous a yahia
   (je te donne le couteau Yahia ?)
8. **G :** aw moussi hna aw moussi**: :**
   (mon couteau est là, mon couteau est là)
9. **H :** madhi // madhi//
   (aigu ?aigu ?)
10. **G :** adjih jay
    (donne-le moi)
11. **D :** bye bye a sikou sikou bye bye a sikou sikou
    (au revoir sikou sikou, au revoir sikou)
12. **A :** a soumaya//
13. **D :** ah//
    (quoi ?)
14. **F :** yadhbeh a yahia adhaka //
    (Égorge-t-il celui-là Yahia?)
15. **A :** adja adja
    (donne-moi, donne-moi)
16. **E :** aw thafar hna
    (il est creusé ici)
17. **A :** khalliti bark a yahia, khalliti
    (laisse- le Yahia, laisse-le)
18. **F :** njib lik lmous ntaana lkbir?
    (je te cherche notre grand couteau ?)
19. **C :** aw aandna wahed bahi//
    (nous avons un bon couteau)
20. **A :** bismillah w allahou akbar bismillah wallahou akbar bismillah wallahouakbar, mous machi mous
    (le nom d'Allah, Allah le plus grand , le nom d'Allah et Allah le plus grand, un couteau qui n'est pas un couteau)
21. **G :** wichia//
    (quoi ?)
22. **D :** dhbaHtouh a salma ca y est//

(l'avez-vous l'égorgé Selma, ça y est ?)

23. G : ya weldi mous **: :** wach raH ngoulek/
(mon fils c'est un couteau couteau, qu'est-ce que je te dis ?)

24. A : a yaHia khouya**: :** wach ngoulek/
(Yahia mon frère, qu'est-ce que je te dis ?)

25. G : aw madhouli wach ismou~~ aw madhouli djazar ~aw taa djazar adha~ taa Houcin
(c'est lui qui l'a rendu aigu c'est quoi son nom, le boucher, de ce boucher, de Houcin)

26. A : chouf
(regarde)

27. G : wallah XXXX
(je te jure !)

28. A : mazal lairg taqurib lairg mazal
(il reste le nerf c'est presque que le nerf qui reste)

29. G : aw khati airg a Mekki hanani
(ce n'est pas une veine mon cher Mekki)

30. H : aassab
(le nerf)

31. G : win how//
(où est le ?)

32. A : wichi hadhaka//
(c'est quoi ça ?)

33. G : adha//
(celui-là ?)

34. A : hih
(oui)

35. G : khati airg
(ce n'est pas une veine)

36. A: wallah airg~~ la ilaha illa allah
(je te jure c'est une veine, je suis sûr)

37. G : khati airg a Mekki madawekhnich
(ce n'est pas un nerf ne me mets pas en confusion)

38. A : adhbeH mliHkhalli yetgatea daber rassou gataa lwarid agtaahoum a yahia//
(égorge bien, il va se déchirer je mon fou, déchire la veine, déchire Yahia)

39. C : andek lmous a yaHia lmous khati khlas
(tu as le couteau Yahia, un couteau qui n'est pas bon)

40. G : ijbid jay chway
(glisse-le un peu)

41. F : lmous li jibnah ames kbir a YaHia
(le couteau que nous avons apporté hier est grand Yahia)

42. H : mliH mliH
(bon, bon)

43. A : aha machi mous taa dhbiHa adha
(non ce n'est pas un couteau d'égorge celui-là)

44. C : mahouchi mous taa dhbiHa
(ce n'est pas un couteau pour égorger)

45. A : hih

(oui)

46. E : aw tedhbaH ca y est

(il est égorgé ça y est)

47. A : mataadhebch miskinXXX tedhrab min hna agab toul

(il n'est pas égorgé le pauvre, il est frappé par-là)

48. E : aw tedhbah a baba ca y est

(il est égorgé mon père ça y est)

49. C : andek//

(fais attention)

50. F : Salma waalah majibtich lma/

(Selma pourquoi tu n'as pas ramené de l'eau?)

51. A : bismillah wallahou akbar wala Hawla wa la quouwata illa billah

(le nom d'Allah et Allah le plus grand, Allah le plus fort)

52. G : Hatta adhaka//

(l'autre aussi ?)

53. A : a YaHia khouya**: :** gatea ya rajel~~gatea alik ghadi ~~matkhalli Hat chay

(Yahia mon frère, vas-y déchire bon homme, déchire bien, ne laisse rien)

54. G : aw khati hadha ~~ aw gaad yejri

(ce n'est pas ça, il coule)

55. A : zid zid gatea gatea

(déchire encore)

56. E : khalli bark a baba ma Hmeltech a baba//

(laisse-le papa je n'ai pas pu résister)

57. C : jibilou lmous adhaka//

(apporte-lui ce couteau)

58. A : machou mous taa dhbiha

(ce n'est pas un couteau pour égorger)

59. F : dahoum Walid rHahoum ames

(Walid les a aiguisés hier)

60. I : dhork lmous lmouhim ykoun madhi a baba

(mon père l'essentiel c'est que le couteau doit être aiguisé)

61. A : chouf// aki dassithoum ltaw

(regarde, tu les caches jusqu'à maintenant)

62. F : ani goutlou naatihoulek galli la

(je lui ai dit je te le donne et il m'a dit non)

63. A : a houwa mous taa dhbiha a YaHia bach teHsen dhbiHa

(voilà un bon couteau pour que tu puisses bien l'égorger)

64. G : aw dhaif a Mekki~~A danji

(il est faible Mekki, c'est dangereux)

65. F : aw dah Walid rHahoum

(C'est Walid qu'il l'a aiguisé)

66. A : hadha mous/

(celui-là est-il un couteau ?)

67. G : chouf**: :** houwa <u>ichrou hadhaka li fih leHdid</u>

(regarde, achetez celui-là qui a du fer dedans)

68. **A :** aw taa dhbiHa a YaHia~~aandek aandek yajrHek
(il sert à égorger, fais attention il va te blesser)

69. **E :** IYA DAM
(comme il y a du sang)

70. **G :** MATGOULOUCH LAYA WALID ADHA//
(ne me dites pas que c'est Walid?)

71. **E :** ih
(oui)

72. **G :** min sbaH gaaed neteslou Walid Walid (*rire*) hadha win- hadha win Hal lportable taaou garbea (*rire*)
(nous l'avons contacté dès le matin, Walid Walid, c'est maintenant qu'il ouvre son portable)

73. **E :** IYA DAM// choufti DAM// IYA KIFACH ynaznez min kroumtou/
(il y a beaucoup de sang, tu regarde le sang, il se coule de son cou)

74. **G :** koul aam wentouma bkhir~~taaydou w tzidou
(que vous soyez bien chaque année, vous faites la fête encore plus)

75. **C :** geddah fiha itra// Hatta hia kima lbachar//
(combien y a-t-il de litres? Elle aussi elle est comme les êtres humains ?)

76. **A :** a YaHia~~a YaHia lmous taaek adha maaoutech tadhbeH bih ndaber alik
(Yahia, Yahia ton couteau ce n'est pas un couteau pour égorger je te propose)

77. **E :** IYA DAM~~ain- ain dam
(il y a beaucoup de sang, un robinet, un robinet de sang)

78. **I :** am yadhbHou bih normal a BABA
(il sert à égorger normal papa)

79. **G :** haka chwaya w telgah tHarek
(il bougera dans quelques instants)

80. **A :** AY LA POMP A YAHIA ~~nkamlou biha/
(voici la pompe Yahia, on terminera avec)

81. **G :** ih
(oui)

82. **E :** bay bay~~ kather khirek
(au revoir, merci)

83. **G :** aya bsaHetkoum
(bon appétit)

84. **A :** adja lma~~ AHKEM MAAH~~ aw thgil
(cherche-moi de l'eau tiens avec lui il est lourd)

85. **I :** a benti aw Hakmou- aw Hakmou bkhit
(ma fille, il le tient, il le tient avec un fil)

86. **A :** AHKEM
(tiens)

87. **I :** ani Hakmou a baba (*rire*)
(je le tiens papa)

88. **A :** bil aqual a Jemaa~~ YEZZI YEZZI ~~ma tzidich lma
(doucement Djemaa, doucement doucement, n'ajoute pas l'eau)

89. **F :** ay lain tejri

(il y a le robinet)

90. A : aha daber rasha

(non je m'en fou)

91. I : aw baba galli aHkem rasou (*rire*)

(papa m'a dit tiens la tête)

92. A : rouH itaalem ~~yakhi ana mataalemtech intouma matetaalmouch//

(apprends le fait que je n'ai pas appris ne veut pas dire que vous n'allez pas apprendre)

93. I : taw netaalmou (*rire*)

(on va apprendre)

94. XXXX

95. I : ay rouH a baba ykharej fiha min wedhnou//

(c'est son âme papa, il la fait sortir de ses Oreilles)

96. ENSEMBLE : *(rire)*

97. I : sayeb alik a Mohamed

(lâche Mohamed)

98. A : aha matsayebch

(non, ne lâche pas)

99. I : sayeb bark a Mohamed

(lache Mohamed)

100. A : khallih yaawnek

(laisse-le t'aider)

101. F : meskin

(comme il est pauvre)

102. I : pomp taa Yahia daha//

(Yahia a pris sa pompe)

103. A : taw tchoufi yaoum lqiyama naHna:: soubi soubi a jemaa soubi

(tu va voir après nous, verse, verse Jemaa verse)

104. F : yejri dam mbaad taw nesltouh

(le sang coule après on le degage)

105. I : saybou bark a Mohamed~~ sayeb alik

(lâche-le Mohamed, lâche-le)

106. A : sayeb tra a Khaled/

(lâche-le Khaled)

107. I : matsayebch~<u>matsayebch</u>

(ne lâche pas ne lâche pas)

108. A : <u>a Khaled zid sakher chway</u> *(4sec)* <u>aw dam ynaznez</u>

(Khaled pousse-toi un peu, il y a beaucoup de sang)

109. I : <u>aw dam ynaznez</u>

(il y a beaucoup de sang)

110. A : <u>lazem yeteslab</u>~ gaaed tra a Khaled

(il faut le mettre debout, mets le debout Khaled)

111. I : mnin

(d'où ?)

112. A : min tham~ hiz tra min tham~~ taa laam li fat khir alabalek

(d'ici, prends-le, tu sais, celui de l'année passée est mieux)

113. I : Hata hatha mliH a BABA
(même celui-là est bien papa)

114. A : TAA LAAM LI FAT KHIR
(celui de l'année passée est mieux)

115. H : aHkem aHkem a baba
(tiens, tiens papa)

116. I : aw mazal mkabech
(il s'accroche encore)

117. H : taa laam li fat ali bark
(celui de l'année passée est plus haut c'est tout)

118. A : lala taa laam li fat khir
(non celui de l'année passée est mieux)

119. E : AHA TAA LAAM ATHA KHIR
(non celui de l'année passée est mieux)

120. A : kan jit andi swared WALLAH LAADHIM nahbet li soug**: :**
(si j'avais de l'argent je vous jure que j'irais au souk)

121. I : a baba fouk alina hatha baraka
(mon père ne t'en fais pas cela suffira)

122. B : bayen ala kroumtou macha allah
(d'après son cou, il est grand)

123. A : dhbiHet YaHia machi dhbiHa *(rire)*
(le mouton de Yahia ce n'est pas un mouton)

124. I : *(rire)* ki jil a lwaqt
(comme la génération actuelle)

125. A : chkoun
(qui ?)

126. I : dhbiHet YaHia
(le mouton de Yahia)

127. A : taa min//
(de qui ?)

128. I : TAA YAHIA
(de Yahia)

129. B : kifach//
(comment ?)

130. I : gallou inta ki jil a lwaqt
(il lui a dit toi tu es comme la génération de cette époque)

131. B : maarafch yadhbeH ~ala balek//
(il n'a pas su égorger, vous savez ?)

132. A : im ~maarafch yadhbeH
(oui, il n'a pas su égorger)

133. B : talaahalou l laHytou ~~naHrou
(il lève le couteau jusqu'à sa barbe, il l'égorge)

134. A : aw andou pomp YaHia *(5sec)*win taw naalgouh dhork//
(Yahia a une pompe, où nous allons l'accrocher maintenant)

135. I : nezrbou nounfkhouh madamou skhoun
(nous nous dépêchons de le gonfler puisqu'il est encore chaud)
136. F : naalgouh win malfin naalgouh ~~minhih~~ lazem lbitiya titnaHa
(nous l'accrochons où nous avons l'habitude de l'accrocher, là-bas, il faut enlever le baril)
137. A : AMES HATHI
(cela c'est hier)
138. F : Hata taw tahbet bichway
(même maintenant il descend doucement)
139. I : sghir alkif~~ lkbayech taana
(notre mouton est petit c'est bien)
140. F : a MEKKI algou fi bab lHdid lhih
(Mekki accroche-le sur la porte en fer)
141. A : aha/ taw naalgou hna bark
(non/ je vais l'accrocher ici)
142. I : XXXX
143. A : chkoun yrouH yjibli**: : :** YAZID roH jibelna pomp warwaH
(qui va m'apporter, Yazid apporte-nous la pompe et viens vite)
144. H : XXXX
145. A : ROH BARK FI SAA jibilna la pomp nounfkhou biha
(fais vite, vas apporter la pompe pour gonfler avec)
146. ENSEMBLE : XXXX
147. J : hathi // gourzi
(celui-là ? c'est un cou)
148. B : lala hathika laHma/
(non, celle-là c'est de la viande)
149. J : taaou laHma/
(sa viande ?)
150. E : wichia hathik hia grajimou//~~hathika laHma hathika//
(c'est quoi , ce sont ses amygdales, ce morceau de viande ?)
151. J : ay GARJOUMTOU a Soumaya
(ce sont ses amygdales Soumaya)
152. A : yakhi min hna nHelou a Djemaa//
(est-ce que je l'ouvre d'ici Djemaa ?)
153. F : min jihet lkaaboub
(du côté du talent)
154. A : wichia kaaboub//
(qu'est ce que ça veut dire kaakoub ?)
155. F : lkaaboub taa rijlou
(c'est une partie de ses pieds)
156. A : LKAAB machi lkaaboub
(on appelle ça la cheville)
157. J : lala machi min tham
(non ce n'est pas comme ça)
158. F : jihet lkaaboub guid guid

(à partir des pieds exactement)

159. A : min hna yetHal min hna~~ ih hatha mnin yetHal
(on l'ouvre d'ici, oui c'est comme ça qu'il s'ouvre)

160. F : jbetou min lkaab taaou ana
(je l'ai tiré de ses pieds)

161. I : AY MIN DAKHEL
(de l'interieur)

162. A : kif kif kif kif
(c'est kifkif c'est kifkif)

163. F : aw min dakhel a Makki
(c'est de l'intérieur Mekki)

164. A : aatina kanech:::
(donne-nous s'il y a)

165. B : a baba kan Halitih min tham
(Mon père sit u l'ouvre de là-bas)

166. J : yetHal min hna
(il s'ouvre d'ici)

167. A : Hat chay Hat chay
(ce n'est rien, ce n'est rien)

168. I : dawerha mbaad~~ dawer lgasba
(tourne-la après, tourne le tuyau)

169. J : a baba ay tji hna ~~dakhel
(mon père, il se met ici, entre-le)

170. F : XXX ak a Mekki
(tiens Mekki)

171. A : YAZID

172. H : AH //
(oui !)

173. A : roHti//
(tu t'es allé ?)

174. H : osbour
(patiente)

175. A : BATELNA~~ ougaed koul inta
(ça y est, toi, reste pour que tu manges)

176. H : XXXX

177. A : AWELDI ROH JIB LA POMP W ROUH ALA ROHEK
(mon fils vas apporter la pompe et après tu es libre)

178. J : win raH yrouH~~ win//
(où va-t-il ? où?)

179. A : dawer aka a Khaled
(tourne-le comme ça Khaled)

180. J : aw yji hna a baba
(il se met ici papa)

181. A : AY KHALLI BARKA dhork tetaara aka
(laisse-la elle va se dévoiler comme ça)

182. E : AW LOUBAR FI QACHEK A KHALED
(tes vêtements sont sales Khaled)

183. A : hatha mous hatha//
(ça c'est un couteau ça ?)

184. J : yara ya**: :**
(j'en n'ai marre)

185. A : hatha temdhay hatha // dah Walid la madha la yaaref ymadhi *(10 sec)* hatha temdhay atha
(ça c'est un couteau aigu ! Walid l'a pris il ne l'a pas aiguisé et il ne sait pas aiguiser, celui-là c'est un couteau aigu !)

186. I : wichia atha temdhay//
(comment l'aiguiser?)

187. A : AY KHALI ALIK A RAJEL~~ mataarefch inta tmed fi swared ~~ay khali a Khaled
(laisse-le, tu ne sais pas, tu es entrain de donner de l'argent, laisse-le Khaled)

188. J : ani nagaer fiha
(je la perce)

189. A : aw andna waHed**: :**
(nous avons un)

190. J : bsoubai khir
(c'est mieux avec mon doigt)

191. A : khlas khlas
(arrête arrête)

192. E : bay bay a sikou sikou
(au revoir Sikou Sikou)

193. J : aya tra khali nounfekh
(allez-y je vais le gonfler)

194. E : chouf qachek a Khaloud//
(regarde tes vêtements Khaled)

195. I : ay bla pomp waatiH lHIs
(utilise la pompe et commence)

196. A : <u>hatha machi mous khlas yaati fih li dhiri</u>
(cela ce n'est pas du tout un couteau qu'il donne aux petits)

197. I : <u>normalement madhah</u>
(normalement il est prêt)

198. E : <u>labiedh labiedh a mama labiedh</u>
(le blanc, le blanc maman le blanc)

199. A : <u>messou talgah**::**</u>
(touche-le tu le trouves)

200. F : <u>jraHni martin foukini menou</u>
(il m'a blessé deux fois je ne le veux pas)

201. J : nounfoukh//
(je gonfle ?)

202. A : aha a Khaled Hata yjibelna lwaHed
(non Khaled jusqu'à ce qu'il nous le ramène)

203. I : athi a lakher hatha
(celle-ci est plus grande, celui-là)
204. A : taa laam li fat akthar
(celui de l'année passée est plus grand)
205. E : aha taa laam atha akthar
(non celui de cette année est plus grand)
206. A : aha
(non)
207. E : wallah taa laam atha akbar
(je te jure que celui de cette année est plus grand)
208. I : taa laam atha khir
(celui de cette année est mieux)
209. A : taa laam li fat khir
(celui de l'année passée est mieux)
210. I : AW FI HALA ATHAKA
(celui de l'année passée, il était dans un pire état)
211. E : mnin chritouh a baba taa laam li fat min dar/
(d'où vous l'avez acheté papa celui de l'année passée de la maison de ?)
212. A : min aand Nawi
(de chez Nawi)
213. E : min aand ami Nawi//
(de chez mon oncle Nawi ?)
214. I : taa laam li fat aw djaja/
(celui de l'année passée c'était une poule)
215. E : portablik/
(ton portable)
216. A : gaaed lbara w yaayet//
(il est dehors et appelle au téléphone)
217. E : ih
(oui)
218. I : chkoun li aayet//
(qui a téléphoné ?)
219. A : Khaled
220. E : yahder bih abser mraweH ~~aw ja
(il parle avec peut-être il va rentrer, il vient)
221. J : baa
222. A : saliti hna a MoHamed inta//
(tu as fait la prière ici Mohamed?)
223. B : fi Hamza
(à la mosquée de Hamza)
224. I : hatha Hnak walla wichi//
(celle-là c'est une mâchoire ou quoi?)
225. A : Walid gal maajebnich
(Walid a dit qu'il n'a pas l'aimé)
226. ENSEMBLE : XXXX

227. E : aya a SALMA
(Selma viens)

228. B : goutlek rouH lHamza maHabitich
(je t'ai dit va à Hamza et tu n'as pas accepté)

229. J : Hot aand rijlih ~~Hot
(mets-le à coté de ses pieds mets-le)

230. A : adja adja
(donne-moi, donne-moi)

231. J : matgoulich ounfoukh mliH a bou Haja
(ne me dis pas gonfle bien mon père)

232. A : issana issana
(attends attends)

233. I : ay jib la pompe
(apporte la pompe)

234. A : aya a MoHamed aya
(viens Mohamed viens)

235. I : win hia la pomp
(où est la pompe?)

236. A : arraH a Khaled**: :** a Walid
(viens Khaled, Walid)

237. I : jibtou la pomp//
(vous avez apporté la pompe ?)

238. A : arraH min a Khaled**: :** a Walid aHkem min
(viens ici Khaled, Walid tiens)

239. E : IYA HANANA//
(comme elle est belle !)

240. A : AY BRIJLEK AY BRIJLEK
(avec tes pieds avec tes pieds)

241. J : ay Haka mliHa yakhi mHtem alia ndir brijli ay idi takhdem *(rire)*
(comme ça est bien, est ce que je suis oblige de travailler avec mes pieds mes mains travaillent)

242. A : ousber ousber
(patiente, patiente)

243. I : aw lhwa gaaed yfout a baba
(l'air file papa)

244. F : a Mekki/
(Mekki)

245. I : ounfkhouh mliH
(gonfle bien)

246. F : Mekki njib ak**: : :**
(Mekki j'apporte-le)

247. I : nji naHkemhalek min thama//
(Est-ce que tu veux que je la tienne de là-bas?)

248. A : arwaH tra a WALID aha khali alik inta a Khaled
(viens Walid, non laisse-le Khaled)

249. I : sikou sikou

250. A : aya aHkem a Khaled ~~aHkem a Walid

(tiens Khaled, tiens Walid)

251. J : sayeb

(lâche)

252. A : inta ounfekh bark a Khaled

(tu gonfles seulement Khaled)

253. J : ounfekh a Walid

(Walid, gonfle)

254. A : aha ak qfaltiha a weldi rous soubaek

(non mon fils tu l'a fermé, appuie avec ton doigt)

255. I : ak qfaltiha wach raH naqfel//

(tu l'as déjà fermé qu'est que je vais fermer?)

256. A : rous a Khaled rous

(appuie Khaled appuie)

257. I : IZREB CHWAY A KHALED

(dépêche-toi un peu Khaled)

258. A : arwaH oudhreb a MoHamed oudhroub

(viens Mohamed frappe, frappe)

259. I : mazal aatih lHis

(ce n'est pas encore gonfle encore)

260. A : oudhroub oudhroub

(frappe frappe)

261. E : Salma arraHi a Salma

(Salma, viens Salma)

262. A : yezih ~~noufikha bahia

(ça suffit, c'est un beau ballon)

263. F : yezih am rejlih wgouf

(ça suffit, ses pieds son debouts)

264. A : ghloubti// khalli MoHamed~~ ouhreb ouhroub khalli MoHamed yedi chway ajr

(tu es fatigué? Arrête Mohamed, pousse-toi, pousse-toi laisse Mohamed faire quelque chose d'utile)

265. F : waHed naatouh fi television chra kabch b khamsa mlayen w khamsamia

(j'ai vu à la télévision quelqu'un qui a acheté un mouton avec cinq million et cinq cent)

266. A : Hata naHna illa ma nichrou kabch b khamsa mlayen w khamsamia

(même nous, il viendra le jour où nous achèterons un mouton de cinq million et cinq cent)

267. J : nchallah

(d'accord)

268. E : chkoun li chra b khamsa mlayen w khamsamia//

(qui a acheté avec le prix de cinq million et cinq cent ?)

269. A : itgaaed haka chway a Khaled~~ ijbid chway a MoHamed

(pousse-toi un peu Khaled, retire-toi un peu Mohamed)

270. J : raH tfalgou *(rire)*
(tu vas l'exploser)
271. I : ounfoukh ounfoukh a MoHamed
(gonfle, gonfle Mohamed)
272. F : mazal mazalet rijlih min hna
(il reste encore ses pieds d'ici)
273. A : baaed chway a Khaled
(éloigne-toi Khaled)
274. F : ay mazalet rijlih
(il reste encore ses pieds)
275. A : aywah
(d'accord)
276. F : mafichou souf//
(il n'a pas de laine ?)
277. J : ih mafichou yaser
(oui il n'a pas beaucoup)
278. F : taychouh fi zabala
(jetez-le à la poubelle)
279. A : ay fakrouni mnin nHel ani nansa
(rappelez-moi d'où je l'ouvre j'ai oublié)
280. F : min hih wtji haka ~~ragdou ala jambou w tji jay
(là bas et tu viens ici, lui fais dormir et tu viens ici)
281. I : a baba chkoun yaslkhou//
(papa qui va le dépouiller)
282. A : arwaH aslkhou ~~khlas dhork naslkhou ana
(viens, dépouille-le, ça y est c'est moi qui vais le dépouiller)
283. F : ki tsaybouh yabqa waguef waHdou aw tenfakh~~ baaed a Mekki ak rjel
(quand vous le laissez il restera debout il s'est gonflé éloigne toi Mekki d'ici homme)
284. I : saybou Hata XXXX
(laisse-le jusqu'à)
285. A : yezi yezi a MoHamed ~~arraH chkoun li yaHkem laya haka~~ aya a Walid inta sHiH
(arrête arrête Mohamed, viens, qui peut le tenir comme ça, viens Walid tu es fort)
286. I : wichia sHiH a baba//
(il est fort papa?)
287. J : ana far a baba
(je suis une souris papa?)
288. A : kach ma jebti a Jemaa Haja//
(est-ce que tu as ramené quelque chose Jemaa ?)
289. F : wichia Haja//farket ala ak lmous lmadhi li jraHli soubai malguitouch
(c'est quoi cette chose ? cherche le couteau aigu qui a blessé mon doigt je ne le trouve pas)
290. A : A Jemaa njibha haka//
(Jemaa je l'apporte où?)

291. F : jibha binathoum a Mekki ~~jibha binathoum
(apporte-la entre ces deux là Mekki, apporte-la entre eux)

292. I : wichi houwa atha//
(c'est quoi ça ?)

293. F : kan nalgalek ak lmous lmadhi a Mekki ~~ah//
(si seulement je trouve le couteau aigu Mekki, pardon?)

294. J : a mama jibilou AK LMOUS LMADHI athaka ygous mliH
(maman apporte ce couteau aigu, il coupe bien)

295. A : ak lmous sghir~~ lmous sghir
(le petit couteau, le petit couteau)

296. J : ay mama aandha mous qawi jibi lmous taaek a Jemaou
(maman a un bon couteau, apporte ton couteau Jamaou)

297. I : aand maman mous madhi taw tjibhoulek
(maman a un couteau aigu, elle va l'apporter)

298. J : aw mazal khachmou**: :**
(il reste encore son nez)

299. A : ah//
(pardon ?)

300. B : a baba ak mazelt fi jild agar mliH
(Mon père tu es encore dans la peau, troue-le bien)

301. A : ah//
(quoi)

302. B : ak mazelt fi jild ldhork
(regarde tu es toujours dans la peau)

303. A : aw jild a rajel li roHtlou ~~WACHBIK RAH DAWEKHNI//MoHamed weldi raH dawekhni
(oh homme c'est la peau que j'ai trouée, qu'est-ce que tu as-tu m'as mis en confusion, Mohamed mon fils tu vas me mettre en confusion)

304. J : jib jib tilifoun Soumaya ~~IJRI jib tilifoun Soumaya
(cherche cherche-moi le téléphone Soumaya vas chercher-moi le téléphone Soumaya)

305. A : aHkem atha ak a MoHamed ~~AHKEM A MOHAMED ijbid lhih~~naHi:: naHiidek a Khaled
(tiens comme ça Mohamed, tiens Mohamed retire-le là-bas, enlève, enlève tes mains Khaled)

306. H : aHzeg roHek chway
(serre-toi un peu)

307. A : ay rous a Khaled
(appuie Khaled)

308. J : Walid// jib tilifoun MoHamed a Walid
(Walid, apporte le téléphone de Mohamed Walid)

309. I : aqfli barka wati hna/
(ferme-le et apporte-le ici)

310. J : baba baba
(papa papa)

311. D : a Khaled//

(Khaled)

312. J : ah

(Oui)

313. D : aw nsawrou btaaek khir

(on prend des photos avec ton portable c'est mieux)

314. J : aha taa MoHamed khir

(non, celui de Mohamed est mieux)

315. D : aha nsawrou bathika lkouba li dir**: :** njou wra baadhana

(non on prend des photos avec le truc qui fait, il faut qu'on soit chacun derrière l'autre)

316. E : selfi selfi SELFI

(selfi selfi, selfi)

317. J : aw taa MoHamed khir~~ aw jib taa MoHamed

(celui de Mohamed est mieux, apporte celui de Mohamed)

318. D : mafichou taa lgoudam taa MoHamed

(celui de Mohamed n'a pas un appareil à l'avant)

319. J : AW JIB TAA MOHAMED

(apporte celui de Mohamed)

320. D : maysawerch ana sawerna bih tfol ak nhar malguinach

(il ne prend pas des photos, l'autrefois nous avons pris une photo d'un enfant nous ne l'avons pas trouvé)

321. I : taa MoHamed aw aand saHbou taaou

(celui de Mohamed, il est chez son ami)

322. E : selfi a Selma Haba diri

(tu veux faire selfi Selma)

323. J : sawerna a walid izrib

(prend-nous une photo Walid dépêche-toi)

324. H : a MoHamed//

(Mohamed)

325. ENSEMBLE : XXXX

326. A : aHkem aka a MoHamed

(tiens Mohamed)

327. D : adja a Walid

(donne-moi Walid)

328. A : machi mwas athi wallah mahi mwas

(ce ne sont pas des couteaux je te jure ce ne sont pas des couteaux)

329. J : sawri a Selma

(prends une photo Selma)

330. D : ahia a Soumaya a SOUMAYA

(elle est là Soumaya)

331. J : SAWRI// goutlek sawri walliti talaabi bi telephone ~~JIBI TELEPHONE A SELMA

(prends une photo, je t'ai dit prend une photo mais tu joues avec le téléphone, apporte le téléphone Selma)

332. Ensemble : XXXX

333. A : alham atha li jayba laya
(tu m'a fait un problème)
334. J : aw madhi a baba madhi yougtel ~~aandek tajraH rouHek ~~A SALMA
(il est aigu papa il est très aigu, fais attention il te blesse, Salma)
335. D : ougaadi haka a Soumaya
(reste comme ça Soumaya)
336. J : A SALMA ~~AY NAHILHOUM INTA
(Salma, enlève-le toi)
337. A : aHkem aka a MoHamed ~~naHi soubaek aHkem mina bark
(tiens Mohamed, enlève ton doigt, prends-le d'ici)
338. J : sawer a Yazid sawrini sawrini laaks
(prends une photo Yazid, prends une photo de moi à l'inverse)
339. E : naHna taw a Salma naHna~~ sawrina lkoul aka a Salma
(c'est nous maintenant Salma, c'est nous, prend une photo de nous tous Salma)
340. H : a MoHamed chouf kifah tougaed kaHla camera MoHamed chouf a MoHamed
(Mohamed regarde comment le camera est noir, Mohamed regarde Mohamed)
341. A : ma aandi ma nHareb diha athi
(je ne peux pas toucher celle-ci)
342. J : min baaid a Selma
(de loin Selma)
343. F : madhi a Mekki//nji nHel maak ak a Mekki//
(c'est aigu Mekki? Je viens l'ouvrir avec toi Mekki?
344. A : aha ousbri ousbri
(non patiente patiente)
345. J : min baaid a Salma ~~asmaai ouskti alina
(de loin Salma et toi ferme-la)
346. F : madhi chway a Mekki//
(pointe-le un petit peu Mekki //)
347. A : wallahi madritech
(je ne sais pas)
348. F : soubai ana yadhbaH fih
(il a touché mon doigt)
349. D : hiz inta a Walid
(prensd, Walid)
350. H : baslouli lmazyouni*(rire)*
351. A : mous ma yaslaH
(il n'y a aucun couteau qui égorge bien)
352. F : soubai ana gassou gassan
(il a coupé mon doigt)
353. A : ih
(oui)
354. F : issana tra kayen mous oukher taw njibou
(attends il y a un autre couteau je vais l'apporter)
355. A : ma yaarefch ymadhi a Walid

(Walid il ne sais pas comment il rend le couteau aigu)

356. J : aya a selfi
(allez-y, selfi)

357. A : ouguef alih choufou
(lève-toi, regarde-le)

358. I : ana nchoufou Hata naHna machni gaaed nchouf fih//
(nous regardons, même nous, nous ne le voyons pas?)

359. E : iya a Walid// jit tfaleg
(Walid, tu es magnifique)

360. F : ousber ousber ouhreb *(4sec)* chouf tra atha a Mekki
(patiente patiente patiente, regarde ça Mekki)

361. D : aya a mama diri maana selfie
(vas-y maman fais avec nous un selfie)

362. J : aya Yazid
(Yazid viens)

363. A : chouft taw dhbaHt
(tu vois ? maintenant je l'ai égorgé)

364. J : baba khlas nsayeb dhork
(papa ça y est je lâche maintenant)

365. A : kan gaadna Hayin~~ HIL HIL aHkem
(si nous resterons en vie, ouvre ouvre tiens)

366. J : nsayeb dhourk
(je laisse maintenant)

367. A : kan gaadna Hayin~~ naoud nadhbaH waHdi
(si je resterais en vie, j'égrgerai le mouton seul)

368. F : aw lmous madithoulek jdid a Mekki
(voilà le couteau Mekki, je te l'ai aiguisé il est neuf)

369. E : MAMA TALAI RASEK
(maman lève ta tète)

370. D : a yama Smil a yama
(maman un sourire maman)

371. E : khalini nessawra//
(laisse-moi prendre une photo)

372. ENSEMBLE : *(rire)*

373. D : wallah malla guid w malla wahra

374. F : chaachouta wagfa

375. H : mHabetch a Khaled tougaed kaHla~~ ay jit ca y est
(elle n'accepte pas Khaled, elle reste noire, elle vient ça y est)

376. E : ydirha Walid
(c'est Walid qui la fait)

377. I : Soumaya naqsi soutek a Soumaya
(Soumaya baisse ta voix Soumaya)

378. F : aHkem aka a Khaled aHkem ak
(tiens Khaled tiens)

379. A : wach diri lih MoHamed lsoubaou//

(qu'est ce que tu vas faire pour le doigt de Mohamed?)

380. J : aya Yazid
(viens Yazid)

381. A : aHkmi aka a Jemaa aHkmi
(tiens comme ça Djemaa, tiens comme ça)

382. F : Mekki Hilou khlas w abda imchi
(Mekki ouvre-le tout entier et commence à marcher)

383. A : bach da nHelou athi mwas a Jemaa// naHi idek
(par quoi je vais l'ouvrir? Ce sont des couteaux Jemaa ? enlève tes mains)

384. J : a baba ak normalement tatlaa**: :**
(papa, tu montes normalement)

385. F : alabalek aw madhi lmous atha tgoul machi madhi
(tu sais, il est aigu ce couteau tu me dis qu'il n'est pas aigu)

386. I : a mama matfazdich a mama oukhti aki safegtih
(ne le gàche pas ma chère maman tu as abimé la peau)

387. F : win safegt ani khatya
(d'où j'ai abimé la peau, ce n'est pas moi)

388. A : aHkem aka a MoHamed
(tiens Mohamed)

389. F : a Walid wachbik tkharnen a Walid//
(Walid tu parles beaucoup, pourquoi Walid?)

390. A : arwaH a Walid akhdem
(viens travailler Walid)

391. J : haya haya
(viens viens)

392. A : arwaH mina a Walid
(viens ici Walid)

393. F : Hilou hak wemchi hak w hak~~ yakhi a Mekki//
(ouvre-le comme ça et marche, n'est-ce pas Mekki?)

394. J : sawri a Selma
(prend des photos Selma)

395. F : tHil haka rijlih
(ouvre ses pieds de cette façon)

396. J : w mbaad//
(et après ?)

397. F : hih hih
(oui oui)

398. B : athaka houw ijbid
(c'est celui-là retire-le)

399. F : bessaH lmous atha nkhaf minou ana *(06 sec)* aHkem a Khaled aHkem
(mais j'ai peur de ce couteau, tiens Khaled tiens)

400. ENSEMBLE : *(rire)*

401. H : a Khaled maistrou *(rire)*
(Khaled le maitre)

402. D : a Didou // arwaH ndirou selfi ana wiak

(Didou, viens faire selfi avec nous)

403. A : khalli khalli a Khaled
(laisse laisse Khaled)

404. F : mataarefch a Khaled
(tu ne sais pas faire Khaled)

405. J : sayeb khalli netaalmou a sidi li mayaarefch yougaed mayaarefch//
(mais laisse-moi apprendre celui qui ne sait pas il restera toujours ignorant//)

406. A : tsafegha
(tu vas la gâcher)

407. I : a Khaled khouya a mama alah haka a mama//
(Khaled maman pourquoi tout cela maman//)

408. F : ala skhantou
(puisqu'il est chaud)

409. I : ala skhantou
(puisqu'il est chaud)

410. F : a Walid XXXX tahder//
(Walid tu parles)

411. I : ousktou bark *(04 sec)*matsafgouchou
(Taisez-vous, ne l'abimez pas)

412. B : gous bil mous
(coupe avec le couteau)

413. A : wach dir a Khaled//
(qu'est ce que tu fais Khaled?)

414. J : nougtlou qbal ma yougtelni
(je le tue avant qu'il me tue)

415. F : a tfol ougaed trankil bark~~ mdawed intaya
(mon petit, reste tranquille, tu bouges beaucoup)

416. J : a Jamaou khalini netaalem
(laisse-moi apprendre Jemaou)

417. H : aw selvi
(c'est un selfi)

418. I : selvi *(rire)*
(selfi)

419. A : istana
(attends)

420. J : naHi idik a Jemaou
(enlève tes mains Jemaou)

421. F : ouguef aHkem rjil
(lève-toi, tiens le pieds)

422. D : a Walid a Walid
(Walid Walid)

423. A : aka**: :** a Walid aHkem aka aHkem
(comme ça Walid tiens tiens)

424. J : aHkem aka a Walid
(tiens Walid)

425. A : aHkem rjil bark
(tiens le pied c'est tout)

426. F : AHKEM a Khaled weldi min laawaj taaek
(tiens le mouton Khaled mon fils, arrête de faire ces conneries)

ANNEXE 8 : Transcription de la tâche collaborative sociale 2 (TCS2)

1. **A :** (06 sec) hil tchouf micro démarrez lmicro na3tik document hadak bach nmodifou fih houwa uisque aandi wahed gdim ana aandi devis gdim chou hathem ana ames hazithoum hazthem kaielthem ana w Tarek fhimti kifah kharjetelna mitin w khamsawsabaain mètre carré athi ta3 plafond bark tesbagh Vénile stral yssamouha Vénile ouw thlatha- thlathamia w sabaa w stin hathi extérieur sabgha barania hata hathi Vénile w hathi jmaaet hathou kola taa birawet ldakhel tji lalak tji lalak lguitha rabamia w sabaain haddi article wahadha biha bi les prix w mbaaed zid twlet kichghoul ndirou faha:: nalquouha sitin mètre carré
   (ouvre l'ordinateur démarre-le je vais te donner ce document pour que nous modifions dedans puisque j'ai un ancien moi j'ai un ancien devis), regarde, ceux-ci je les ai pris hier, prends-les, je les ai mesuré avec Tarek, est ce que tu as compris comment nous avons obtenu deux cent soixante-quinze mètres carrés ?Celle-ci c'est du plafond seulement, tu peins avec Vénile stral, on l'appelle Vénile, c'est trois cent et soixante-sept , ça c'est extérieure, peinture extérieure, même celle-ci est est Vénil, j'ai rassemblé le tout , ceux les brouettes intérieures, il vient la lac je l'ai trouvé quatre cent soixante-dix, ça c'est un article seul avec les prix et après on ajoute les toilettes, soit disant on fait dedans, nous la trouvons soixante mètres carrés.)
2. **B :** hathi ntaa moassassa //
   (celle-là c'est de l'entreprise ?)
3. **A :** fi ah contre wach yessamouha / local ntaa l'ENSEJ min ldakhel w min bara rayeh naawdoulou maintenance ana neaamrou le cahier
   (c'est pour ce qu'on appelle / le local de l'ENSEJ de l'intérieur et de l'extérieur, nous allons lui refaire la maintenance donc nous devons remplir le cahier)
4. **B :** hih
   (oui)
5. **A :** twalet aandi faha sitin mètre carré w rabaa w sitin mètre carré ~~ ah ntaa moudir hathi- ntaa moudir athi nzidouha hna rabaamia w sabaain zidla rabaa w sitin fhemtni ya chabab /
   (pour la toilette j'ai soixante mètres carrés et soixante quatre mètres carrés dedans, pardon, c'est du directeur, celle-ci du directeur, celle-ci nous l'ajoutons ici, quatre cent soixante dix plus soixante quatre, tu me comprends jeune-homme ?)
6. **C :** d'accord (en train d'écrire sur le micro)
7. **A :** rabaamia w sitin wach nzidoulaha / soixante-quatre résultat khamssamia w rabaa w thlathin ntaa moudir hathi
   (quatre cent siuxante qu'est on l'ajoute ? soixante-quatre résultat cinq cent trente quatre celle du directeur)
8. **B :** ihsseb w aawed
   (calcule et recalcule)
9. **A :** ay taqurib forfait hekaya wani chakitou ma yarkhouch tjihem swared yasser am mechem waain bark w hathem les portes aandna thmania- thmania les portes

yetsabghou w fihem wahed yetekhdam kain fihem wahed mkasser yetakhdam dork nehsbouhem mbaaed les fenêtres ~~~ les fenetres hadouma peinture ntaahem wahedhem ani ma markithoumch hna ames am wahedhem win kateb ana les fenêtres / maalabalich dirhem 12 fenêtres w khlas aya ana je pense rahem thnach ça y est chabab /

(presque forfait comme ça et je doute qu'ils n'acceptent pas, ils vont obtenir beaucoup d'argent,ils ne sont pas conscients et pour ces portes nous avons huit portes, on les peint une à réparer, il y a parmi elles une porte cassée, elle est en train de se réparer on va la calculer après les fenêtres, seule la peinture de ces fenêtres , je ne l'ai trouvé pas ici hier, elles sont seules où j'ai écrit les fenêtres ? je ne sais pas écrit douze fenêtres et c'est bon , moi je pense que c'est douze ça y est jeune homme ?)

10. **C :** d'accord
11. **A :** rouh tchouf les document aw mkhabi tham odkhol tchou fichier ntaa khidma gademli akaya mohamed ~~~ entreprise hathi entreprise talga entreprise kliki tham (05 sec) coupaha mohamed w dir wahda kimahak taht minha

    (ouvre le document, il est caché dedans, entre dans le fichier du travail Mohamed, entreprise c'est entreprise, clique en-dessous, coupe-la Mohamed et fais une autre semblable là-bas)
12. **B :** dirha fi bureau dirha fi bureau wa akhdem w khlas

    (mets-la dans le bureau et travaille)
13. **A :** hez ha rouh maalich hezha kamel fi bureau (05 sec) c'est BON dork nchangeou hia min kanet facture a mohamed nrodouha devis estimatif euh quantitatif et estimatif (09 sec) quantitatif et estimatif

    (mets-la toute sur le bureau, c'est bon on va la changer Mohamed la facture, on va la rendre devis estimatif et quantitatif)
14. **C :** estimati::f
15. **A :** tif wella tive /

    (tif ou tive ?)
16. **B :** feminin wella masculin / ça- ça dépend hadha masculin donc tji tif (04 sec)

    (féminin ou masculin ? cela dépend celui-là est masculin donc tif)
17. **A :** BON dork nrouhou les articles ntaa zid ahbet chway mohamed bach nzidou nektbou les articles aandna restauration des portes aandna fiha quantité aandna wahed nahi serrure dir hna wahed aandna bab wahed rayhin nakhdmouh

    (bon maintenant on va aux articles de, descend encore un petit peu Mohamed pour qu'on écrive les articles, nous avons la restauration des portes, nous avons dedans la quantité, nous avons un, enlève la serrure, mets un ici, nous avons une seule porte qu'on va la réparer)
18. **B :** bab wahed barka rayeh yetaawed /

    (une seule porte qu'elle va se réparer?)
19. **A :** zero un machi un zero un kamel akrali tchou agence de

    (zéro un ce n'est pas zéro un, continue, lis-moi agence de)
20. **C :** portes vitres stock vachette
21. **A :** nahi hadhika kol- nahi hadhika kol restauration heh vachette zidlihem vachette bark

    (enlève celle-là, enlève celle-là toute la restauration, oui, une vachette, ajoute une

vachette c'est tout)

22. C : nzidlihem vachette /
(je les ajoute une vachette ?)

23. A : heh zid- nah- c'est-à-dire rayhin nssalhoum min tahet nbadloulou passe bark yssamouh passe hadhaka /
(oui, ajoute, enlève, c'est-à-dire qu'on va les réparer en bas, on change la passe c'est tout, elle s'appelle la passe celle-ci ?)

24. C : safi wach ndir hna /
(donc qu'est ce que je fais ici?)

25. A : restauration de portes fenêtres nahi hadhika kol w dir etcetera
(la restauration des portes et des fenetres, supprime tout ça et écris etc)

26. B : madam aandna porte wahed dire deux w khlas
(comme nous avons une seule porte écris deux et ça y est)

27. A : heh
(oui)

28. C : nahi poignet hadi /
(j'enlève ce poignet ?)

29. A : le POIGNET juste nakhdmoulou le poignet mandirouch le vitre mafichou legzaz
(le poignet, nous allons juste installer le poignet, nous ne faisons pas le vitre, il n'a pas de verre)

30. C : ouw wech nkhali ana /
(qu'est ce que je laisse moi?)

31. A : khali poingnet w restauration kima ngoulou euh nsalhouh
(laisse le poignet et la restauration comme on dit on le répare)

32. C : vachette nahiha
(enlève la vachette)

33. A : nahi vachette ~~ c'est bon /
(enlève la vachette, c'est bon ?)

34. C : restauration des portes et fenêtres /

35. A : nahi fenetre puisque aandou bab wahed
(enlève une fenètre puisqu'il a une seule porte)

36. C : heh justement
(oui justement)

37. B : dir deux portes ~~ nahi hak s de pluriel w dir deux
(mets deux portes, enlève le « s » de pluriel et mets deux)

38. C : restauration des portes de l'agence

39. A : c'est bon /

40. C : c'est bon

41. A : maalichou quantité aandna wahed
(ce n'est pas grave, la quantité, nous avons une)

42. B : tkhaliha pluriel deberrasha
(laisse-le au pluriel)

43. C : eh
(oui)

44. **B :** tkhaliha pluriel normal
(je le laisse au pluriel, normal)

45. **C :** wach hia /
(c'est quoi ?)

46. **B :** hadhi
(celle-ci)

47. **C :** restauration des portes euh

48. **B :** aw aandna porte wahed wella khaliha pluriel porte wahed
(nous avons une seule porte ou bien laisse- le au pluriel, une seule porte)

49. **A :** wach ismou march hadak ntaa toilette hadak duchette gatli ismaha duchette euh quantité de hna wechi / fourniture et pose douchette ismha duchette de salle de bain
(comment il s'appelle, cette marche de toilette, cette douchette, elle m'a dit qu'elle s'appelle douchette et la quantité, c'est quoi ici ? la fourniture et pose douchette, elle s'appelle la douchette de la salle de bain)

50. **C :** bon

51. **A :** restauration et pose

52. **C :** hna wach ndirou hna /
(ici, qu'est ce qu'on fait ici?)

53. **A :** naHi por-porte hadika sous naHi naHi naHi zid zid zid ~ zid zid yezi duchette
(enlève cette porte enlève,enlève, enlève, encore, arrête, douchette)

54. **C :** forniture et pose entre parenthèses hadhi /
(la fourniture et pose entre parenthèses celle-ci ?)

55. **A :** hih maalich hih duchette de toilette deux T (06 sec)
(oui ce n'est pas grave oui la douchette avec deux T)

56. **B :** matjich D avec euh
(il ne vient pas avec)

57. **A :** ahah aw houwa yaarefha
(non, il le sait)

58. **B :** douchette

59. **A :** aw yekhameme
(il réfléchit)

60. **C :** douchette jaya min douche
(la douchette vient de douche)

61. **B :** jaya min douche hih matjich du
(oui il vient de douche oui il ne viens pas avec du)

62. **A :** makanlah a mohamed la traduiyi la tkasser rassek
(Mohamed ce n'est pas la peine de traduire ne casse pas ta téte)

63. **B :** lala traduiyi
(non je traduit)

64. **A :** haw mayaaarefhach khlas goulou khadra
(il ne la sait pas dis à lui qu'elle est vert)

65. **C :** hih kamel bark
(oui continue)

66. **A :** hih

(oui)

67. **C :** wach ndirou (05 sec) rouh bark

(qu'est ce qu'on fait, va)

68. **A :** maalich hadha deuxième article dorka

(ce n'est pas grave, passons maintenant au deuxième article)

69. **B :** w les PRIX ma tchangeouch les prix /

(et les prix, vous ne changez pas les prix ?)

70. **A :** ah / mbaaed hadhika mbaaed dhork nehsbou

(pardon? Après celle-là, après, maintenant nous calculons)

71. **B :** bahi aya bahi

(bien, bien)

72. **C :** zid

(encore)

73. **A :** dorka la peinture des portes

(maintenant, la peinture des portes)

74. **C :** peinture /

75. **A :** XXX aandou thmania- thmania ntaa les portes

(il a huit, huit portes)

76. **C :** la peinture /

77. **A :** <u>des portes</u>

78. **B :** <u>des portes</u> ~~ athi hia khidma li gotli aalaha mara lifatet /

(des portes, c'est ça le travail que tu m'as déjà dit la fois passée)

79. **A :** eh ~~~

(oui)

80. **C :** saHa

(bien)

81. **A :** hadhak peinture Lac wella Alac maktoub ismou Alac (05 sec) Alac majuscule khlas

(celui-là c'est la peinture Lac ou bien Alac, il est écrit il s'appelle Alac, Alac avec majuscule ça y est)

82. **B :** ismha assel Alac

(elle s'appelle assel Alac)

83. **A :** allah aalam yessamouha Alac ~~ maw euh wach yessamouha nom ntaa chantier hadhi en général les article ~~~ dorka la peinture des- des fenêtres dirhalna hna quantité thmania a Mohamed bach mankhaltouch zéro huit

(je ne sais pas, on l'appelle Alac, comment elle s'appelle c'est le nom du chantier, c'est les articles en général, maintenant, la peinture des fenêtres on l'a mis ici quantité huit, Mohamed pour ne pas mélanger on écrit zéro huit)

84. **C :** w lokhra zouz /

(et l'autre deux ?)

85. **A :** hih zouz zouz pasque aandhem des toilettes dorka les fenêtres kifkif peinture

(oui deux deux parce qu'ils ont des toilettes, passons maintenant aux fenêtres, kifkif la peinture)

86. **B :** des fenêtres ~ dir espace

(des fenêtres, fais un espace)

87. **A :** aw mechi les fenêtres les barreaudages le barreaudage de-des fenetres hih les barreaudages des fenêtres
(ce n'est pas les fenêtres, ce sont les barreaudages des fenêtres, oui les barreaudages des fenêtres)

88. **C :** barreaudage wahed /
(un seul barreaudages ?)

89. **A :** la am kol
(non c'est l'ensembe)

90. **C :** des barreaudages

91. **A :** em dirluhem thnach- dirlihem thnach ~~
(oui mets douze, mets douze)

92. **B :** wach bik wach ktebtou /
(qu'est ce que tu as qu'est ce que vous avez écrit?)

93. **A :** BARREAUDAGE

94. **C :** osber saa ~~~
(patiente d'abord)

95. **A :** fenêtre (08 sec)

96. **C :** kitbit bi l'anglais
(il est écrit en anglais)

97. **A :** hih jiha hadhika shiha Mohamed khaliha togaaed
(oui Mohamed, c'est ce coté qui est juste, laisse-la telle qu'elle est)

98. **C :** euh

99. **A :** barreaudage shiha hakaka /
(barreaudage est juste comme ça)

100. **B :** wechia barreaudage ay les peintures
(c'est quoi barreaudage c'est les peintures)

101. **A :** les barreaudage eh la peinture LA PEINTURE

102. **C :** les barreaudages la peintures des barreaudages /

103. **A :** hih bach nasbghouhem (09 sec)
(oui, pour qu'on les peigne)

104. **B :** <u>Barreaudages</u>

105. **A :** <u>khlas</u>
(ça y est)

106. **B :** <u>dir barreaudage</u> ~~~
(mets barreaudage)

107. **A :** hadha article naHi hadhi
(ça c'est l'article, enlève celle-ci)

108. **B :** guidach / euh thmania /
(combien ? huit ?)

109. **A :** dirlihem allah aalem thnach (05 sec)
(mets, peut-etre, douze)

110. **C :** nessit
(j'ai oublié)

111. **A :** dhorka peinture extérieure l'Alac a Mohamed toujours Alac hna lac
(maintenant la peinture extérieure, l'Alac Mohamed toujours Alac ici lac)

112. C : hna /
(ici ?)
113. A : ih lac
(oui lac)
114. B : dirha bin quwsain
(mets-la entre parenthèses)
115. A : akthak
(celui-là)
116. B : dirha bin quawsain w ikteb peinture Alac
(mets-la entre parenthèses et écrit la peinture Alac)
117. A : lala Alac qualité c'est-à-dire am yefhmou houma ~ wahdoukhra tji Vénile ~~~
(non Alac qualité c'est-à-dire, ils comprennent, une autre vient Vénile)
118. C : wach goltili /
(qu'est ce que tu m'as dit ?)
119. A : dhorka peinture extérieure ~~~ de local extérieure de local
(maintenant, la peinture extérieure, de local extérieure de local)
120. C : DE /
121. A : de local hih
(oui de local)
122. C : saha
(bien)
123. A : quantité thlathamia w sabaa w setin~~ hna ay quantité~~ naHi hathika khlas
(qualité trois cent soixante sept, ici c'est quantité, enlève celle-là carriment)
124. B : mitra
(mètre)
125. C : mètre carré
126. A : <u>trois cent</u>
127. C : <u>thlathamia</u>
(trois cent)
128. A : trois cent soixante sept
129. C : sabaa w setin
(soixante- sept)
130. A : mètre carré~~~ dhorka zid **: :** zid wach ysamouha~~ zid khana
(mètre carré, continue maintenant, ajoute ce qu'on appelle, ajoute une case)
131. C : guidah mazaltelna nzidou waHda
(combine il nous reste, nous ajoutons une)
132. A : zid zouz
(ajoute deux)
133. C : zouz//
(deux)
134. A : ih ~~ tham tham~~ maalich zitiha taHt ~~~ normalement zouz bark khlas
(oui, la bas là bas, ce n'est pas grave tu l'as ajouté au dessous, normalement deux c'est tout, ça y est)
135. C : hih
(oui)

136. A : dhorka peinture
(maintenant, la peinture)
137. C : peinture
138. A : dhorka peinture inte **: :** interieure
(Maintenant la peinture intérieure)
139. B : taa les murs
(des murs)
140. A : kif kif interieure ih peinture interieure de local
(c'est kifkif intérieure oui la peinture intérieure de local)
141. C : peinture interieure
142. A : de local
143. C : de local
144. A : chayeb maykounech aandou les prix maalabalouch b les prix li mwalef yakhdem bihoum//
(le vieux n'a-t-il pas les prix ? il ne sais pas les prix qu'il a l'habitude de travailler avec ?)
145. C : wach ndirou okher//
(qu'est ce qu'on fait encore ?)
146. A : de local avec lac~~ toujours qualité
147. C : w hna madernach avec lac
(ici, nous n'avons pas fait avec lac)
148. A : wichi how peinture exterieure aha ay venil athika tji aw aandek lHaq
(c'est quoi la peinture extérieure, non c'est Vénil celle-là, elle vient tu as raison)
149. C : ndir **: :**
(je fais)
150. A : venil
151. C : venil
152. A : ih
(oui)
153. C : hna//
(ici//)
154. A : a lac
155. C : a lac
156. A : dhorka peinture intérieure de plafond venil kif kif
(maintenant peinture intérieure de plafond vénil kif kif)
157. C : venil
158. A : hih~~~bon~ quantité dhork l'intérieure athiya mitin **: :** w khamsa w sabain deux cent soixante-quinze mètre carré
(oui~~~bon~ quantité maintenant l'intérieur c'est deux cent: : et soixante-quinze deux cent soixante-quinze mètre carré)
159. C : mitin w khamsa w sabain
(deux cent et soixante-quinze)
160. A : taa plafond MoHamed matahbetch
(du plafond Mohamed ne le descends pas)

161. **C :** hih hih
(oui oui)

162. **A :** habetha taHt
(descends-la au-dessous)

163. **C :** taa plafond hathi//
(celui-là du plafond//)

164. **A :** taa plafond hih khalli metre carree wmbaad nchanjou ghir fi nimrou direlha copier haya
(du plafond oui laisse metre carrée puis on change que le numéros, tu fais copier vas-y)

165. **C :** hih
(oui)

166. **A :** dhorka peinture interieure de local illi hiya khamsamia w thlatha w rabaina:: w rabaa w thlathin mitra
(maintenant peinture intérieure de local du prix de cinq cent et quarente-trois et trente quatre mètre)

167. **C :** saha
(d'accord)

168. **A :** très bien dhorka prix unitaire
(très bien maintenant le prix unitaire)

169. **B :** abda bi louwla
(commence par la première)

170. **A :** hih louwla// wichia hathi restauration~ galli neHsebhalek b thlatha miat alf wichia hathi//
(oui la première// c'est quoi ça restauration ~ il m'a donné le prix de trois cent mille//)

171. **C :** restauration

172. **A :** dirhalou **: :** dirhalou miat alf
(mets-le: : mets-le cent mille)

173. **C :** issana tchouf
(attends un petit peu)

174. **A :** mina a MoHamed min
(de Mohamed de)

175. **C :** Abdallah dir calculatrice a Abd allah
(Abdallah utilize la calculatrice Abdallah)

176. **A :** ala taak direlha pause~ Habesha
(le tien pause-le)

177. **B :** soubHana Allah
(Allah le grand)

178. **A :** win wsalna rabaa mia dhorka neHsbou les prix
(où nous nous sommes arrivés à quatre cent maintenant nous comptons les prix)

179. **C :** bon istana tchouf aatini prix unitaire taa louwla
(bon attends donne-moi le prix unitaire de la première)

180. **A :** prix unitaire li hiva**: :** iHsibhalha direct athika
(prix unitaire c'est: : ici donne le prix directement)

181. **C :** ah//

(quoi//)

182. A : aHsebhalha direct~~ yakhi restauration~~ vachette jwayeh **: :** rabain alf montage taaha kadha iHseb Hot miya w khamsin alf hot hna quantité alf w khamsa miya mille cinq cent

(compte ça directement ~~ c'est restauration~~ vachette ça coute : : quarente mille le montage donne-les le prix cent cinquante mille mets là la quantité mille cinq cent mille cinq cent)

183. C : mille cinq cent sah

(mille cinq cent c'est ça)

184. A : terbeh quantité tatleaa mille cinq cent

(bien la quantité est de mille cinq cent)

185. C : mille cinq cent togaaed

(il reste mille cinq cent)

186. A : togaaed mille cinq cent

(il reste mille cinq cent)

187. C : mandirouch virgule

(nous ne mettons pas une virgule)

188. A : madirech maaotech dir virgule atha houa devis zid ndirou lokhra wachi hia / fourniture pose w douchatte gali wahed wahda dir halhem bi thmaniamia c'est-à-dire quantité zouz prix unitaire quantité zouz prix unitaire trois mille

(ne mets pas dorénavant ne mets pas une virgule c'est ça le devis on refais l'autre c'est quoi/ fourniture pose et douchette une personne m'a dit que je dois lui donner le prix de huit cent c'est-à-dire quantité deux prix unitaire quantité deux prix unitaire trois mille)

189. C : trois mille

190. A : fout w hna tji

(mets-la ici)

191. B : fi zouz wella wahda

(les deux ou une seule)

192. C : six mille zouz

(six mille les deux)

193. A : zouz six mille

(les deux coutent six mille)

194. C : saha zid

(très bien ajoute)

195. B : ah kateb prix unitaire

(tu as écrit prix unitaire)

196. A : aha ani ghalet ani ghalet safi wahda dir euh

(nous je me suis trompé je me suis trompé c'est-à-dire l'unité coute euh)

197. C : mille cinq cent

198. A : heh fak jwayeh heh

(oui à peu près)

199. B : lazem tethabet min les prix athem

(il faut confirmer ces prix)

200. A : am galouli tequrib thlatha miatalef fi zouz maalich aya

(on m'a dit pour les deux le prix doit être presque trois cent mille)

201. C : la peinture des portes avec peinture

202. A : heh lbiban nehsseb direct lwahed deux-deux faces eh c'est-à-dire ihsseb lwahed bi miatalef

(pour les portes je compte chacune deux-deux faces c'est-à-dire donne à chacune le prix de cent mille)

203. C : guidah tji safi /

(combien ça donne donc)

204. A : Miatalef fi thmaniamitalef

(cent mille multiplé par huit cent mille)

205. B : mala tji thmania

(ça donne donc huit)

206. C : saha la peinture des barreaudages douze

(bon la peinture des barreaudages douze)

207. A : douze peinture ihssebhoum lwahed bi miatelef

(douze peinture chacune pour un prix de cent mille)

208. C : miatelef safi alef

(cent mille ça veut dire mille)

209. A : aha tji douze mille ~~ bon w hadhi peinture extérieure

(non ça donne douze mille ~~ bon et celle-là c'est une peinture extérieure)

210. C : de local

211. A : de local Vénile trois cent fi hay**: :** atlaali tchouf atlaali tchouf foug a Mohamed dhor nchouf prix dirt houlhoum aam li fat ~~~ ay gatli dirhathem thamantach nalef

(de local Vénile trois cent dans hay: : monte monte un peu Mohamed je vais voir le prix je l'ai fait l'année passée ~~~ elle m'a dit fais ça dix-huit mille)

212. A : guidah tji /

(combien ça donne/)

213. C : alf w thmaniamia

(mille et huit cent)

214. A : mille ah mille huit cent mechi mille huit cent

(mille ah mille huit cent et non pas mille huit cent)

215. C : thamantach nalef

(dix-huit mille)

216. A : thamantach nalef a weldi cent cent cent- cent quatre-vingt a weldi dinars

(dix-huit mille mon fils cent cent cent- cent quatre-vingt dinars mon fils)

217. C : cent quatre-vingt dinars

218. A : cent quatre-vingt dinars très bien naHi dhork odhreb a Abdellah tchouf dir trois cent soixante-sept

(cent quatre-vingt dinars très bien enlève maintenant Abdellah multiplie trois cent soixante-sept)

219. B : ani jmaaethoum

(je les ai collectés)

220. A : lala la trois cent soixante-sept saa naHi

(non non enlève ça c'est trois cent soixante-sept d'abord)

221. B : astana

(attends)

222. A : naHi kolech

(enlève tout)

223. B : dhrab hali fi zero (rire)

(il m'a tout gaché (rire))

224. A : trois cent soixante-sept

225. B : thaltha mia w sé (téléphone sonne)

(trois cent et sé (téléphone sonne))

[…]

226. C : heh wach golna /

(oui qu'est-ce que nous avons dit/)

227. A : trois cent soixante-sept

228. C : cent quatre-vingt

229. B : trois cent soixante-sept multipliés par cent quatre-vingt

230. A : guidah lguitaha /

(combien tu l'as trouvé/)

231. B : equal to

(égal à)

232. A : aqura khouya

(aquar mon frère)

233. B : sita w sitinalef w sitin

(soixante-six mille et soixante)

234. C : w sitin (05 sec)

(et soixante)

235. A : tessama seta mlayen tchouf fiha hadhia heh

(ça veut dire six millions tu le vois ce chiffre)

236. B : quismat cent quatre-vingt

(divisé par cent quatre-vingt)

237. A : sita mlayen w euh

(six millions et euh)

238. C : sita myatelf

(six cent mille)

239. A : sitamia w sitin dinars ZID hadhia dir bi thlathin alef dir cinq cent trente dinars trois cent dinars terbeh cinq cent

(six cent et soixante dinars ZID pour ce chiffre mets trente mille mets cinq cent trente dinars trois cent dinars bien cinq cent)

240. B : cinq cent trente-quatre multipliés

241. A : fi euh

242. B : trois cent

243. A : trois cent

244. C : fois trois cent

245. B : égal miya w setin alf w mitin

(est égal cent soixante mille et deux cent)

246. **A :** kifah Hdachin malioun// setachen malioun guedah hathika// setachen malyoun w achrin alf
(comment onze millions// seize millions il est combien ce chiffre// seize millions et vingt mille)

247. **C :** hih zid
(oui encore)

248. **A :** ah **: :** peinture intérieure de plafond mitin w khamsa w sabain oudhroubha fi LB fi cent quatre vingt
(ah: : peinture intérieure de plafond deux cent et cinq et soixante-dix multiplie par le LB par cent quatre vingt)

249. **B :** tisaa w rabain alf w khamsa miya
(neuf et quarente mille et cinq cent)

250. **C :** tisaa w rabain alf w khamsa miya
(neuf et quarante mille et cinq cent)

251. **B :** quatre mille- quatre mille

252. **C :** rabaa mlayen- rabaa mlayen w tisamiya w khamsin
(quatre millions-quatre millions et neuf cent cinquante)

253. **A :** dhork ajmaahoum a Abdallah
(maintenant nous les collectons Abdallah)

254. **B :** najmaou koulech
(nous collectons tout)

255. **A :** imli alih
(dicte lui)

256. **C :** alf w khamsa miya
(mille et cinq cent)

257. **B :** alf w khamsa miya Zayed
(mille et cinq cent plus)

258. **C :** thlatha alaf
(trois mille)

259. **A :** trois mille

260. **C :** zayed thmanya alaf
(plus huit mille)

261. **B :** zayed thmanya alaf
(plus huit mille)

262. **C :** zayed thnachen alf
(plus douze mille)

263. **B :** zayed thnachen alf
(plus douze mille)

264. **C :** zayed sita wsetin alf w setin
(plus soixante-six mille et soixante)

265. **B :** zayed sita wsetin alf
(plus soixante-six mille)

266. **C :** w setin
(et soixante)

267. **B :** w setin

(et soixante)

268. C : zayed miya w setin alf w mitin
(plus cent et soixante mille et deux cent)

269. B : zayed miya w setin alf
(plus cent et soixante mille)

270. C : w mitin zayed tisaa w rabain alf w khamsa miya
(deux cent plus neuf et quarante-neuf mille et cinq cent)

271. B : zaydin adhouka//
(ce sont des chiffres supplimentaires//)

272. C : zayed tisaa w rabain alf w khamsa miya
(plus quarante-neuf mille et cinq cent)

273. B : guidah//
(combien//)

274. C : est égal(05 sec) thlatha miyat alf w setin
(est égal (05 sec) trois cent mille et deux cent soixante)

275. A : thlathin malioun laHguet//
(on est arrivé à trente millions)

276. C : ih thlatha miyat alf w mitin w setin (téléphone sonne) […]
(oui trois cent mille et deux cent soixante (téléphone sonne) […])

277. A : aawed tchouf nimrou a Abdallah
(rèpète le chiffre Abdallah)

278. B : trois cent

279. C : thlatha miyat alf w mitin w setin saha
(troix cent mille et deux-cent et soixante c'est ça)

280. B : bon hathi toudhroubha fi zero dix-sept
(bon celui-là tu le multiplie par zero dix-sept)

281. A : oudhroubha direct fi zero dix-sept inta
(multiplie-le par zero dix-sept)

282. B : sfer fasel sabaatach
(zero virgule dix-sept)

283. C : guidah lguit// ça donne quoi//
(tu trouves combien// ça donne quoi//)

284. B : nimrou sghayer talga Hawali waHda w khamsin alf zero double quatre virgule deux
(un petit chiffre tu trouves à peu près cinquante et un mille zero double quatre virgule)

285. C : deux nektbouha zay aka bark//
(deux nous l'écrivons comme ça//)

286. A : ih zidha zero bark bach mbaad nwallou **: :** ajmaaha dhork a Abdallah hathi zayed hathi a Abd allh
(oui ajoute un zero seulement pour qu'après: : additionne-le maintenant Abdallah ce chiffre plus ce chiffre Abdallah)

287. C : hathika zidelha thlatha miyat alf w mitin w setin
(ajoute à ce chiffre trois cent mille et deux cent soixante)

288. A : total hatha tji khamsa w thlathin malyoun
(ce total c'est trente-cinq million)

289. C : thlatha miyat alf w mitin w setin alf
(trois cent mille et deux cent et soixante mille)
290. A : khamsa w thlathin malyoun
(trente-cinq millions)
291. C : guidah//
(combien//)
292. B : trente cinq
293. C : thlathamiya w waHda w khamsin alf
(trois cent et cinquante et un mille)
294. B : thlatha miya w rabaa
(et trois cent et quatre)
295. C : w thlatha miya w rabaa fasel thnin
(et trois cent et quatre virgule deux)
296. B : fasel achrin
(virgule vingt)
297. C : c'est bon
298. B : enrejistri enrejistri
(enregistre enregistre)
299. C : saHa wach ndirou dhork// nektbouha athiya//
(bien qu'est-ce que nous faisons maintenant // nous l'écrivons celle-là)
300. A : aya roH ektebha khali matektbouch imHiha w khalli koulech ykachi fih bark
(vas-y vas l'écrire laisse ce mot ne l'écris pas efface-le et laisse tout il le cache seulement)
301. C : naHiha hathi//
(enlève-le ce mot//)
302. A : ih w la Habit tekteb en lettre ekteb
(oui et si tu veux écrire en lettre écris)
303. B : trois cent
304. A : trois cent cinquante et un mille
305. C : trois cent cinquante et un mille wach nsit ana hna//
(trois cent cinquante et un mille qu'est-ce j'ai oublié moi ici//)
306. B : tiret
307. C : wach nsit// nsit l e nsit l e
(qu'est-ce que j'ai oublié // j'ai oublié l e j'ai oublié l e)
308. A : matjich lasqa cinquante et un//
(il n'est pas attaché cinquante et un//)
309. C : aha twalli cinquante-trois cent cinquante et un
(non ça devient cinquante-trois cent cinquante et un)
310. A : mille
311. C : mille
312. A : et trois cent quatre
313. C : trois cent quatre dinars algériens
314. A : et vingt centimes
315. C : et vingt centimes

316. A : très bien~~ atlaa tchouf (06 sec) athi hiya
(très bien~~ monte un peu (06 sec) c'est celle-là)
317. C : ih
(oui)
318. A : lala bach nriktifou bark~~ hathi//
(non pour que nous rectifions seulement~~ c'est bien//)
319. C : ih
(oui)
320. A : dir ak les virgules bach nethanou minhoum
(mets les virgules pour que nous terminons avec)
321. C : virgule zéro//
322. A : ih~~ arjaa koul akthak
(oui~~ reviens tous comme ça)
323. B : c'est bon calculatrice//
324. A : en principe ça y est

ANNEXE 9 : Transcription de l'interaction-cours ordinaire 1 (ICO1)

1. **EN1 :** Ah vas-y**: :** haya
   (ah vas-y vas-y)
2. **ENSEMBLE :** XXX
3. **A :** Aujourd'hui c'est
4. **B :** projet ~~~ projet monsieur
5. **EN1 :** non non on est dans la date
6. **C :** la date d'aujourd'hui c'est dimanche-dimanche
7. **B :** DIMANCHE /
8. **C :** (avec un sourire) Euh mercredi le 18 novembre 2015
9. **D :** la date d'aujourd'hui le 18 novembre 2015
10. **EN1 :** hah
11. **E :** la date d'aujourd'hui c'est mercredi 18 novembre 2015
12. **EN1 :** oui
13. **F :** la date d'aujourd'hui c'est le mercredi 18 novembre 2015
14. **EN1 :** chchch
15. **G :** monsieur monsieur XXX
16. **EN1 :** Non-non on est dans la date
17. **H :** aujourd'hui c'est le mercredi 18 novembre 2015
18. **EN1 :** haya (clap)
    (allez-y)
19. **I :** la date d'aujourd'hui c'est le mercredi 18 novembre 2015
20. **EN1 :** oui
21. **A :** aujourd'hui c'est le mercredi 18 novembre 2015
22. **E :** ah
23. **B :** aujourd'hui c le 18
24. **EN1 :** mercredi /
25. **B :** aujourd'hui c le mercredi 18 novembre 2015
26. **EN1 :** le projet VITE
27. **C :** le projet 1 un à l'occasion de la journée internationale de l'environnement je vais réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement
28. **B :** la séquence monsieur
29. **EN1 :** la séquence ah vite
30. **D :** argumenter
31. **EN1 :** non-non élève ta voix-élève ta voix
32. **D :** argumenter en utilisant l'explicatif pour faire réagir
33. **G :** de la protection de l'environnement
34. **E :** monsieur monsieur la page monsieur
35. **EN1 :** chchcht
36. **C :** l'objectif monsieur (07sec)

37. **EN1 :** hah
38. **B :** je relis le texte monsieur /
39. **EN1 :** la séance /
40. **D :** monsieur l'objectif
41. **EN1 :** shhh (15sec) (tourne la page)
42. **EN1 :** hah l'objectif /
43. **F :** je serai
44. **EN1 :** A HAUTE VOIE
45. **F :** je serai capable distinguer
46. **EN1 :** DE DISTINGUER
47. **F :** de distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe (05sec)
48. **EN1 :** vite vite vite~~Chhh ~très bien ~~ on relit le texte
49. **C :** je lis monsieur
50. **EN1 :** haya
    (vas-y)
51. **C :** des océans qui se vident
52. **C :** tous les scientifiques sont inquiets la surpêche représente la plus grande menace posant
53. **EN1 :** pesant
54. **C :** pesant sur la survie de la biodiversité marin
55. **EN1 :** marine
56. **C :** marine aujourd'hui de véritables navires usines sillonnent les océans ils sont ultra**:** perfectionné
57. **EN1 :** c bon c bon quelqu'un d'autre quelqu'un d'autre haya Bekakria
58. **E :** ils repèrent avec une très grande précision les bo
59. **EN1 :** les bancs de poisson
60. **E :** les bancs de poissons et leurs moteurs tirent-tirent~ des filets gg
61. **D :** gigantesques /
62. **EN1 :** gigantesques //
63. **E :** gigantesques lorsque les stocks seront épuisés
64. **EN1 :** seront épuisés
65. **E :** il restera uniquement le plancton et quelques méd-médu-méduses peut-être euh d'après euh
66. **EN1 :** Emmanuelle Grundmann
67. **E :** Emmanuelle Grundmann Espèces en danger
68. **ENSEMBLE :** monsieur
69. **EN1 :** aya une dernière fois
    (vas-y une dernière fois)
70. **EN1 :** chhh~~une dernière fois
71. **G :** tous les scientifiques sont inquiets la surpêche représente la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine. Aujourd'hui, de véritables navires usines sillon
72. **EN1 :** sillonnent
73. **G :** sillonnent les océans ils sont dotés de sonars euh
74. **EN1 :** sonars ultra-perfectionnés

75. **G :** sonars ultra-perfectionnés
76. **EN1 :** c'est bon quelqu'un d'autres /
77. **F :** monsieur
78. **EN1 :** haya
79. **F :** ils repèrent
80. **EN1 :** ils repèrent
81. **F :** ils repèrent avec une très grande précision les bancs des poissons de leurs et leurs moteurs tirent des filets giga~~
82. **EN1 :** gigantesque
83. **F :** lorsque les
84. **EN1 :** non non des filets gigantesques
85. **F :** des filets Lorsque les stocks seront épuisés il restera uniquement le plancton et quelques méduses peut-être d'après euh
86. **EN1 :** d'après Emmanuelle Grundmann Espèces en danger
87. **F :** d'après Emmanuelle Grundmann Espèces en danger
88. **EN1 :** à haute voix //
89. **G :** d'après Emmanuelle Grundmann Espèces en danger
90. **EN1 :** c'est bon ~~bon très bien~~la dernière fois on a traité quelques questions de compréhension on va les refaire rapidement d'accord /
91. **ENSEMBLE :** oui
92. **EN1 :** très bien~quel est le thème de ce texte /-quel est le thème ou bien le sujet on a dit dans un texte on a le thème ou la thèse quelle est le thème de texte vite hah /
93. **B :** les océans
94. **EN1 :** UNE PHRASE
95. **B :** le thème de ce texte c'est les océans
96. **EN1 :** le thème du texte c'est les océans hah qu'est-ce qu'ils ont //
97. **C :** monsieur monsieur la biodiversité
98. **EN1 :** la biodiversité /
99. **D :** monsieur monsieur l'extérmin de la -de les océans
100. **EN1 :** hah l'extermination des océans oui
101. **A :** le thème de ce texte la maladies de les océans
102. **EN1 :** les maladies des océans d'accord
103. **F :** le thème de ce texte c'est le vide des océans
104. **EN1 :** hah on est en train de vider les océans d'accord ça marche bon qui est-ce qui vide les océans // qui vide les océans //
105. **C :** monsieur monsieur monsieur
106. **EN1 :** haya les autres haya
(allez-y les autres allez-y)
107. **C :** l'homme qui se vide les océans
108. **EN1 :** pas qui se vide c'est l'homme qui vide les océans
109. **C :** c'est l'homme qui vide les océans
110. **EN1 :** il vide les océans de quoi //~il les vide de quoi // chhh hah
111. **A :** il vide les océans des poissons

112. **EN1 :** très bien il vide les océans des poissons avec quoi qu'il les vide ~quelle est la chose qu'utilise l'homme ou bien la procédure qu'utilise l'homme pour vider l'océan ~ qu'est-ce qu'il utilise pour vider l'océan ~~ à cause de quoi//
113. **B :** monsieur
114. **EN1 :** à cause de quoi l'homme vide l'océan //
115. **B :** à cause du surpêche
116. **C :** la surpêche
117. **EN1 :** à cause de la surpêche très bien on a déjà expliqué la surpêche
118. **ENSEMBLE :** oui
119. **EN1 :** très bien bon on va commencer par les question XXX je lis et je repère
120. **A :** monsieur
121. **EN1 :** haya
122. **A :** je lis et je repère ~ entoure les verbes conjugués dans chacune des phrases du texte
123. **EN1 :** entoure les verbes dans chacune de phrase du texte bon donnez-moi d'abord la première phrase~~quelle est la première phrase du texte
124. **ENSEMBLE :** monsieur monsieur
125. **C :** Tous les scientifiques sont inquiets la surpêche représente la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine
126. **EN1 :** très bien~~bon on se met d'accord la phrase commence par une majuscule et se termine par un point
127. **G :** oui
128. **EN1 :** on est d'accord~~DONC quels sont les premiers verbes que vous trouvez dans cette phrase //
129. **B :** monsieur monsieur
130. **EN1 :** tous les scien-~un VERBE
131. **B :** sont
132. **EN1 :** sont et~~
133. **B :** représente
134. **EN1 :** représente~très bien la phrase suivante~quelqu'un lis la deuxième phrase la phrase suivante et vous me trouvez les verbes
135. **C :** monsieur monsieur ~aujourd'hui des véritables navires usines sillonne les océans
136. **EN1 :** sillonne le verbe sillonne (4sec) très bien la phrase suivante hah
137. **C :** Ils sont dotés de sonars ultra-perfectionnés
138. **EN1 :** sont dotés ~ sont ~~ elle est terminée la phrase //
139. **C :** oui
140. **B :** oui monsieur
141. **EN1 :** très bien
142. **F :** XXX
143. **EN1 :** haya
144. **F :** ils repèrent avec une très grande précision des bancs des poissons et leurs moteurs tirent des filets gigante-gigantes
145. **EN1 :** gigantesque
146. **F :** gigantesque

147. **EN1 :** hah les verbes
148. **F :** repèrent
149. **EN1 :** repèrent
150. **F :** tirent
151. **EN1 :** tirent
152. **F :** c'est tout
153. **EN1 :** la phrase suivante
154. **D :** monsieur
155. **EN1 :** oui
156. **D :** Lorsque les stocks seront épuisés il restera uniquement le plancton et quelques méduses ~ monsieur seront et restera
157. **EN1 :** non non n'est pas au sens ~~ seront ~~ recommence
158. **D :** restera
159. **EN1 :** restera
160. **B :** et peu monsieur //
161. **EN1 :** peut ce n'est pas un verbe
162. **B :** peut //
163. **EN1 :** peu ce n'est pas le verbe pouvoir **:** le verbe pouvoir se conjugue comme ça peut avec x ou bien peut avec t D'ACCORD //
164. **C :** il est écrit avec-avec t monsieur XXX
165. **B :** peut-être monsieur en arabe
166. **EN1 :** quand on dit peut être qu'est que ça veut dire ~~ vas s y en arabe
167. **C :** Robama
    (Peut-être)
168. **EN1 :** Robama ce n'est pas un verbe / très bien combien on a de verbes dans ce texte
    (peut-être ce n'est pas un verbe très bien combien on a de verbes dans ce texte)
169. **C :** huit
170. **B :** cinq six sept ~ huit
171. **F :** huit
172. **EN1 :** vous ne savez pas compter
173. **C :** huit
174. **H :** dans ce texte il y huit verbe
175. **EN1 :** très bien dans ce texte il y huit verbes bon on est d'accord ~~ on va passer aux phrases **:** aux phrases maintenant quand vous regardez les phrases combien on a de phrase**:** ça aillez ça aillez j'ai mis les phrases
176. **B :** monsieur
177. **F :** monsieur monsieur monsieur
178. **H :** quatre phrase
179. **ENSEMBLE :** cinq phrases
180. **H :** cinq
181. **F :** il y a cinq phrases monsieur
182. **EN1 :** une deux trois quatre cinq ~~ on a cinq phrases ~~donc ah qu'est que vous remarquez
183. **F :** monsieur

184. **EN1 :** très bien ~Puisque on a cinq phrases et huit verbes ~~regarde une deux trois quatre cinq -Puisque on a ~quoi cinq phrases et huit verbes qu' est-ce qu'on trouve dans le texte
185. **F :** des phrases ~ on trouve dans ce texte il y a des phrases complexe et des phrases
186. **C :** non monsieur ~~monsieur monsieur
187. **EN1 :** non non on dit pas des phrases complexes c'est-à-dire il y des phrases où il y a -il y a des XXX qui est la première et la quatrième et la cinquième on va revenir à la deuxième et la troisième phrase se sont des phrases qui contiennent ~ ttt
188. **F :** un seul verbe
189. **EN1 :** matardrouch maa baathakom**:** si je parle et vous parlez **:** on va rien comprendre**:** manahdrouch kol maa baathana très bien ~ se sont des phrase qui contiennent un seul verbe ~~ donc comment est-ce qu'on peut appeler ces phrases ~~ une phrase qui contient un seul verbe s'appelle
(ne parlez pas entre vous si je parle et vous parlez : on va rien comprendre: nous ne parlons pas tous ensemble très bien ~ se sont des phrase qui contiennent un seul verbe ~~ donc comment est-ce qu'on peut appeler ces phrases ~~ une phrase qui contient un seul verbe s'appelle
190. **C :** un phrase simple
191. **EN1 :** une phrase simple ~~on est d'accord ~ maintenant on laisse les phrases-les phrases simples on va pas aux autres phrases **:** la première et la quatrième et la cinquième phrase ~ très bien ces phrases contiennent combien de verbe ~ chacune de phrases contiennent deux verbes ~~ est que ce sont des phrases simple //
192. **ENSEMBLE :** non monsieur ~ complexe
193. **EN1 :** hah ~~ on va dire les phrases complexes ~~ la phrase qu'est que on sait maintenant des phrases complexes <u>se sont des phrases qui contiennent</u>
194. **C :** <u>un verbe ou plus monsieur</u>
195. **ENSEMBLE :** <u>un verbe ou plus monsieur</u>
196. **EN1 :** haw wech na3rfou 3lihom jusqu'à maintenant XXX ne vous commencez pas à sauter les étapes ~ si vous commencez à sauter les étapes on va pas comprendre la leçon
(c'est ce que nous connaissons d'eux jusqu'à maintenant XXX ne vous commencez pas à sauter les étapes ~si vous commencez à sauter les étapes on va pas comprendre la leçon
197. **C :** oui monsieur
198. **EN1 :** on est d'accord ~ très bien
199. **EN1 :** bon **:** on passe à l'analyse allez-y
200. **F :** je lis monsieur //
201. **EN1 :** quelqu'un d'autre
202. **B :** monsieur monsieur
203. **EN1 :** haya
204. **B :** combien y a-t-il de verbe
205. **EN1 :** à haute voie
206. **B :** combien y a-t-il de verbe conjugué dans la quatrième phrase

207. **EN1 :** hah voyez la quatrième phrase ~ combien y a-t-il de verbe conjugué dans cette phrase // je vais relire la phrase ~ ils repèrent avec une très grande précision les bancs des poissons et leurs moteurs tirent des filets gigantesques ~ combien y a-t-il de verbe ici /
208. **B :** monsieur
209. **C :** il y a deux verbes
210. **EN1 :** dans cette phrase il y a deux verbes on est d'accord ~ très bien
211. **D :** je lis la deuxième
212. **EN1 :** bon **:** quand on a deux verbes dans une phrase on appelle cette phrase une phrase
213. **ENSEMBLE :** complexe
214. **EN1 :** très bien ~ maintenant la phrase complexe elle se compose de quoi /
215. **C :** des propositions
216. **D :** monsieur monsieur monsieur
217. **EN1 :** je répète la question ~ la phrase complexe elle contient quoi deux verbe ~ donc elle contient quoi /
218. **D :** monsieur monsieur monsieur deux phrases simples
219. **EN1 :** très bien ~ deux phrases simples
220. **C :** on appelle monsieur des
221. **EN1 :** c'est bon c'est bon ~ bon la phrase complexe ~ se compose de deux phrase simples ~ maintenant à partir d'aujourd'hui les deux phrases qui sont dans la phrase complexe on les appellent
222. **C :** les propositions
223. **F :** les propositions
224. **EN1 :** les propositions ani goutlk matsoutich les éléments
(les propositions je t'ai dit ne saute pas les éléments)
225. **C :** oui monsieur
226. **EN1 :** belwahda on est d'accord //
(une par une d'accord ?)
227. **C :** oui monsieur
228. **EN1 :** quand on a des phrases simples dans une phrase complexe on ne va plus les appeler des phrases on va les appeler des propositions
229. **F :** monsieur c'est quoi des propositions //
230. **EN1 :** c'est la phrase simple c'est la phrase simple c'est une autre appellation
231. **F :** en arabe /
232. **C :** monsieur c'est
233. **EN1 :** chhh la phrase simple quand elle est indépendante ki t3oud wahdha ki t3oud la phrase simple plus une autre phrase simple dans la phrase complexe maadech nsamouha simple nwalou nsamouha proposition
(chhh la phrase simple quand elle est indépendante quand elle est seule lorsque la phrase simple plus une autre phrase simple dans la phrase complexe on l'appelle pas simple on l'appelle proposition)
234. **C :** monsieur c'est le groupe
235. **EN1 :** d'accord ~ c'est une proposition ~ ON EST D'ACCORD //
236. **C :** monsieur la définition
237. **F :** XXX

238. **EN1 :** l'opposition
239. **C :** monsieur la définition
240. **EN1 :** non doucement ON EST D'ACCORD //
241. **ENSEMBLE :** oui
242. **EN1 :** donc ~ dans la quatrième phrase on a dit deux verbes et on avait aussi deux propositions qu'est-ce que ça veut dire deux propositions XXX ~dans chaque proposition qu'est qu'on trouve on trouve un verbe hah qu'est qu'on trouve avec ce verbe //
243. **H :** Le nom
244. **C :** le sujet
245. **F :** le sujet
246. **EN1 :** et le complément
247. **C :** le complément d'objet
248. **EN1 :** on est d'accord ~ maintenant les deux propositions dans la phrase complexe ~~ comment je dois les relier ~~ les deux propositions dans la phrase complexe doit être reliées d'accord ~ mechni rah nektebhom kol wahda wahedha si j'écris la première phrase et je mets un point et si j'écris la deuxième phrase et je mets un point matwalich phrase complexe ça devient deux phrases **:** qu'est que je dois faire // je dois les relier
(on est d'accord ~ maintenant les deux propositions dans la phrase complexe ~~ comment je dois les relier ~~ les deux propositions dans la phrase complexe doit être reliées d'accord ~ je ne vais pas les écrire chacune seule si j'écris la première phrase et je mets un point et si j'écris la deuxième phrase et je mets un point elle ne devient pas phrase complexe ça devient deux phrases : qu'est que je dois faire // je dois les relier)
249. **H :** oui
250. **EN1 :** on est d'accord
251. **C :** monsieur les conjonctions
252. **EN1 :** ce n'est pas grave**:** très bien on passe aux autres
253. **EN1 :** combien y a-t-il de proposition dans chacune des autres phrases ~ dans la première phrase et dans la cinquième phrase**:** il y a combien de proposition//
254. **C :** deux
255. **H :** deux
256. **D :** deux
257. **EN1 :** dans la première phrase on a deux propositions et dans la cinquième phrase on a deux propositions très bien ~ qu'est-ce que vous remarquez /
258. **H :** des phrases complexes
259. **EN1 :** heh ce sont des phrases complexes hah ~ ici on a deux verbes ~~
260. **E :** Quatre proposition s
261. **EN1 :** Deux propositions deux verbes deux proposition deux verbes deux propositions
262. **F :** monsieur monsieur monsieur
263. **EN1 :** hah
264. **F :** dans chacune phrase il y a deux propositions
265. **C :** non monsieur le nombre de la proposition c'est le nombre de verbe

266. **EN1 :** très bien le nombre des propositions en une phrase complexe est égale au nombre des verbes ~ donc si tu trouves dans la phrases complexe deux verbes c'est que tu as deux propositions ~ si tu trouves dans la phrase complexe trois verbes
267. **ENSEMBLE :** trois propositions
268. **EN1 :** D'ACCORD ~ donc vous allez voir le nombre des verbes pour trouver le nombre des propositions
269. **ENSEMBLE :** oui monsieur
270. **EN1 :** Bech testantej trouvez le nombre des propositions vous devez compter combien vous avez de proposition fhemtou ~ parce que vous pouvez voir des phrases complexes qui contiennent plus de deux verbes par exemple trois ~~ ON EST D'ACCORD
(pour conclure trouvez le nombre des propositions vous devez compter combien vous avez de proposition vous avez compris ~ parce que vous pouvez voir des phrases complexes qui contiennent plus de deux verbes par exemple trois ~~ ON EST D'ACCORD)
271. **ENSEMBLE :** oui monsieur
272. **EN1 :** très Bien**:** quatrième question
273. **D :** monsieur je lire-lis
274. **EN1 :** hah non la suite de la 3ème question ~ combien y a-t-il de propositions dans chacune des autres phrases deux sépare les différentes propositions par un trait voici la première phrase complexe
275. **D :** monsieur c'est quoi c'est pas
276. **EN1 :** Il y a deux propositions donnez-moi la première propositions et la deuxième propositions je relis la première phrase ~ tous les scientifiques sont inquiets ~ la surpêche représente la plus grande menace posant sur la survie de la biodiversité marine où est la première proposition //
277. **C :** la première proposition c'est tous les scientifiques sont inquiets
278. **EN1 :** tous les scientifiques sont inquiets la deuxième proposition
279. **D :** la deuxième proposition c'est la surpêche représente la plus grande menace posant sur la survie de la biodiversité marine
280. **EN1 :** on est 'accord très bien
281. **ENSEMBLE :** oui
282. **EN1 :** très bien ~ils sont séparées par quoi / -elles séparées par quoi ici les propositions /
283. **C :** monsieur monieur les deux points
284. **EN1 :** elles sont séparées par deux points ~~ on va revenir au deux point tout à l'heure ~~ on passe à la quatrième phrase ~ allez-y ~ où est la quatrième phrase/ ~ ils repèrent avec une très grande précision les bancs de poissons et leurs moteurs tirent des filets gigantesques ~ regardez ils repèrent c'est qui ils / ~ les bateaux ils repèrent avec une très grande précision les poissons
285. **H :** oui monsieur
286. **EN1 :** et leurs moteurs leur ça revient sur qui /
287. **H :** les bateaux
288. **EN1 :** sur les bateaux ~ les moteurs des bateaux ~ et leurs moteurs tirent des filets gigantesques ~ donc c'est une seul phrase la première proposition /

289. **H :** monsieur ~ ils repèrent avec une très grande précision les bancs de poissons ~ les bancs de poissons
290. **EN1 :** très bien ~ la deuxième proposition
291. **D :** et leurs moteurs tirent des filets gigantesques
292. **EN1 :** très bien ~ c'est deux propositions sont reliés par quoi
293. **E :** et
294. **C :** et **:** le conjonction
295. **H :** le conjonction de coordination
296. **C :** du coordination
297. **EN1 :** la dernière phrase ~ quelqu'un lit la dernière phrase
298. **EN1 :** wahed yakraha bark hah
    (un seul qui lit seulement hah)
299. **B :** monsieur monsieur
300. **D :** monsieur
301. **EN1 :** hah
302. **D :** lorsque les stocks seront épuisés il restera uniquement le plancton et quelques méduses peut-être
303. **EN1 :** très bien ~ hah
304. **C :** la première proposition
305. **EN1 :** la première proposition
306. **H :** monsieur monsieur
307. **A :** lorsque les stocks seront euh
308. **EN1 :** seront épuisés
309. A**:** seront épuisés
310. **EN1 :** hah ~ la deuxième
311. **A :** monsieur monsieur monsieur
312. **C :** il restera uniquement le plancton et quelques méduses peut-être
313. **EN1 :** très bien ~ c'est deux phrase sont reliés par quoi //
314. **D :** par
315. **C :** virgule
316. **EN1 :** par la virgule ~ vous êtes SUR //
317. **ENSEMBLE :** oui monsieur
318. **EN1 :** ~ regardez bien Chhh ~ je vais essayer d'enlever un mot et vous allez regarder si le sens de la phrase reste le même les stocks seront épuisés et il restera uniquement le plancton et quelques méduses peut-être ~~ voilà regardez tabaaou maaya il restera uniquement le plancton et quelques méduses quand les stocks seront épuisés ou bien lorsque les stocks seront épuisés **:** ils sont reliés par lorsque
    (~ regardez bien Chhh ~ je vais essayer d'enlever un mot et vous allez regarder si le sens de la phrase reste le même les stocks seront épuisés et il restera uniquement le plancton et quelques méduses peut-être ~~ voilà regardez suivez avec moi il restera uniquement le plancton et quelques méduses quand les stocks seront épuisés ou bien lorsque les stocks seront épuisés : ils sont reliés par lorsque)
319. **H :** lorsque
320. **D :** plus
321. **B :** je n'ai pas compris

322. **EN1 :** chhh vous n'avez pas écouté quand j'étais en train de lire NE PARLEZ PAS ensemble regardez ~ lorsque les stocks seront épuisés il restera uniquement le plancton et quelques méduses ~ on va essayer d'inverser ~ il restera uniquement le plancton et quelques méduses quand est-ce que il restera le plancton et quelques méduses
323. **ENSEMBLE :** lorsque les stocks
324. **EN1 :** lorsque les stocks seront épuisés
325. **D :** seront épuisés
326. **EN1 :** donc les stocks ~ quand les stocks seront épuisés c'est quoi ~c'est une ~~ c'est un rapport de quoi /
327. **H :** une phrase de coordination
328. **E :** inversé
329. **EN1 :** oui les phrases sont inversées ~ON EST D'ACCORD ~bon très bien il sont reliés par lorsque ~ thork narj3ou li lorsque mba3ed ~ c'est pas grave
(oui les phrases sont inversées ~ ON EST D'ACCORD ~ bon très bien il sont reliés par lorsque ~ maintenant nous revenons sur lorsque après ~ c'est pas grave)
330. **ENSEMBLE :** oui monsieur
331. **EN1 :** la question suivante
332. **H :** je lis monsieur
333. **EN1 :** allez à la question ~ par quoi sont séparées les propositions de la première phrase ~ les propositions de la première phrase sont séparées par deux points ~ donc par un signe de quoi/ comment on appelle ça /
334. **C :** ponctuation
335. **D :** la ponctuation
336. **EN1 :** un signe de ponctuation ~~ on a dit une phrase complexe ~~~ elles sont séparées par un signe de ponctuation (4sec) quand les phrases sont séparées par un signe de ponctuation on appelle ça
337. **C :** la juxtaposition
338. **EN1 :** c'est à dire wech ma 3netha la juxtaposition ~ c'est-à-dire que j'ai deux phrases deux propositions pardon qui forme une seul phrase complexe ~ ces deux propositions ce sont séparées par un signe de ponctuation par exemple les deux points
(c'est à dire que veut dire la juxtaposition ~ c'est-à-dire que j'ai deux phrases deux propositions pardon qui forme une seul phrase complexe ~ ces deux propositions ce sont séparées par un signe de ponctuation par exemple les deux points)
339. **C :** les virgules
340. **D :** virgule
341. **EN1 :** ou bien la virgule
342. **C :** et les points **:** le point
343. **EN1 :** ou bien hah le point
344. **C :** le point et virgule monsieur
345. **EN1 :** ou bien le point-virgule le point c'est la fin de la phrase quand j'ai deux propositions ki y3oudou 3andi deux propositions qui forment une même et une seule phrase complexe**:** quand ces deux propositions sont séparées par les deux point ou une virgule ou un point-virgule on appelle ça la juxtaposition ~ on dit que les phrases sont juxtaposées qu'est-ce que ça veut dire juxtaposées elles sont

mises l'une à côté de l'autre elles sont mises l'une à côté de l'autre et qu'elles sont reliées

(ou bien le point-virgule le point c'est la fin de la phrase quand j'ai deux propositions quand j'aurais deux propositions qui forment une même et une seule phrase complexe: quand ces deux propositions sont séparées par les deux point ou une virgule ou un point-virgule on appelle ça la juxtaposition ~ on dit que les phrases sont juxtaposées qu'est-ce que ça veut dire juxtaposées elles sont mises l'une à côté de l'autre elles sont mises l'une à côté de l'autre et qu'elles sont reliées)

346. H : non

347. EN1 : elles sont mises-mises l'une à côté de l'autre ~~ d'accord très bien on passe à la phrase là où il y a et

348. D : et

349. EN1 : hah

350. H : monsieur monsieur

351. EN1 : on appelle et la conjonction de coordination ~ allez-y

352. D: de coordination

353. H : les coordinations

354. EN1 : on appelle ça la coordination ~~~ la coordination c'est comme en arabe et par quoi elle peut être ~ la conjonction de coordination et par quoi elle peut être remplacée en arabe

355. B : wa

(et)

356. H : wa

(et)

357. D : wa t3ayet

(et accentué)

358. C : wa

(et)

359. EN1 : donc la coordination c'est quoi rabt /

(donc la coordination c'est quoi relier ?)

360. B : wa

(et)

361. EN1 : j'ai deux phrases il y a une coordination entre ces deux phrases par une conjonction de coordination et on appelle ça la conjonction de coordination ~ on est d'accord /

362. ENSEMBLE : oui monsieur

363. EN1 : très bien

364. H : j'ai pas compris monsieur

365. EN1 : tu n'as pas compris /

366. H : monsieur ça y est

367. EN1 : c'est pas grave la première phrase c'est bon la juxtaposition ici les phrasesest-ce qu'elles sont s'éparés par ça /

368. C : non

369. EN1 : elles sont pas séparées elles sont reliées par quoi /

370. C : par et

371. D : par et

372. **EN1 :** on appelle ça la coordination quand j'ai deux phrases deux propositions reliées par et on appelle ça la coordination
373. **H :** et c'est tout monsieur
374. **EN1 :** et ou bien ou on a d'autres
375. **C :** mais ni car ?
376. **H :** ou et mais ni donc or
377. **EN1 :** tttt ana goulna c'est pas les XXX on vient tout à l'heure aux conjonctions de coordination ~ ahfthi athouma w mba3ed njou lokhrin matssoutouch D'ACCORD
(tttt nous avons dit c'est pas les XXX : on vient tout à l'heure aux conjonctions de coordination ~ apprends cela puis nous revenons sur les autres ne sautez pas D'ACCORD)
378. **H :** oui monsieur
379. **EN1 :** très bien on passe à la dernière ~ il restera uniquement le plancton et quelques méduse lorsque les stocks seront épuisés
380. **D :** conjonction de subordination
381. **H :** conjonction de euh subordination
382. **B :** subordination
383. **EN1 :** ah la subordination
384. **H :** subordination
385. **EN1 :** très bien ~ maintenant on va euh vous avez compris ça /
386. **H :** oui monsieur
387. **EN1 :** vous avez compris ça /
388. **C :** oui monsieur
389. **EN1 :** on va essayer de passer à ~ la phrase on revient à la phrase simple pour comprendre ~ quand j'ai une phrase simple on dit que la phrase simple est indépendante ~ vous avez c'est quoi indépendante /
390. **B :** non
391. **EN1 :** j'ai expliqué indépendante dix mille fois en 1954 en Algérie il y a eu la guerre en 1962 il y a eu l'indépendance l'Algérie est devenue indépendante
392. **H :** moustakila
(indépendante)
393. **EN1 :** mousstakila
(indépendante)
394. **C :** mousstakila
(indépendante)
395. **EN1 :** maintenant l'Algérie est indépendante /
396. **H :** oui monsieur
397. **EN1 :** indépendante ça veut dire mousstakila n'oubliez pas ce mot mo3toch tanssouh men la première année w ana nakreh fih ~ asme3 ~~~ très bien indépendante on dit que la phrase simple est indépendante POURQUOI on dit qu'elle est indépendante
(indépendante ça veut dire indépendante n'oubliez pas ce mot ne l'oubliez pas dès la première année je vous ai enseigné cela ~ toi ~~~ très bien indépendante on dit que la phrase simple est indépendante POURQUOI on dit qu'elle est indépendante)
398. **D :** parce qu'elle a un verbe

399. **EN1 :** elle a son sujet ~ son verbe et son complément ~ c'est-à-dire quand je donne une phrase ~ je vais donner une phrase très simple <u>le médecin</u>
400. **C :** <u>le médecin soigne les maladies</u>
401. **H :** <u>soigne les malades</u>
402. **EN1 :** soigne les malades wela les patients ~~~ est-ce que vous avez compris cette phrase /
(soigne les malades ou les patients ~~~ est-ce que vous avez compris cette phrase/)
403. **ENSEMBLE :** oui monsieur
404. **EN1 :** pourquoi vous avez compris / parce que le sens est complet ~ lma3na te3ha keml
(pourquoi vous avez compris / parce que le sens est complet ~ sa signification est complète)
405. **C :** keml
(complète)
406. **EN1 :** est qu'il manque quelque chose dans cette phrase /
407. **ENSEMBE :** non non
408. **EN1 :** manakesha hatchay donc elle est indépendante ~ elle n'a pas besoin d'autre phrase pour l'expliquer
(rien ne la manque donc elle est indépendante ~ elle n'a pas besoin d'autre phrase pour l'expliquer)
409. **ENSEMBLE :** oui monsieur
410. **EN1 :** waalech c'est pour ça matehtejch lheja tzidehalha
(pourquoi c'est pour ça elle n'a pas besoin qu'on lui ajoute autre chose)
411. **ENSEMBLE :** oui monsieur
412. **EN1 :** est-ce qu'elle a besoin d'autre chose
413. **H :** non
414. **EN1 :** très bien prévenons à la dernière phrase ~~ il restera uniquement le plancton et quelques méduses est-ce que la phrase est complète
415. **ENSEMBLE :** non
416. **EN1 :** il restera dans le futur le plantent le plancton et quelques méduses les stocks seront épuisées quand on vide les stocks ki nfarghou les stocks il restera le plancton et les méduses donc la première phrase ici il restera uniquement le plancton et quelques méduses elle a besoin de quoi / d'une autre phrase pour compléter son sens
(il restera dans le futur le plantent le plancton et quelques méduses les stocks seront épuisées quand on vide les stocks quand nous vidons les stocks il restera le plancton et les méduses donc la première phrase ici il restera uniquement le plancton et quelques méduses elle a besoin de quoi / d'une autre phrase pour compléter son sens)
417. **H :** moutamima
(complétive)
418. **EN1 :** la première phrase on appelle ça la phrase la proposition
419. **H :** Imen moutamima
(Imen complétive)
420. **EN1 :** ça y est
421. **EN1 :** hkamtoha la proposition ~~ on appelle la première phrase chhh la proposition PRINCIPALE

(vous avez cerné la proposition ~~ on appelle la première phrase chhh la proposition PRINCIPALE)

422. D : subordination
423. EN1 : principale
424. E : oui monsieur
425. EN1 : c'est quoi principale
426. E : moutafariaa
(subordonnée)
427. D : lassliya
(principale)
428. H : lassliya
(principale)
429. EN1 : assliya on appelle la deuxième proposition
(principale on appelle la deuxième proposition)
430. E : moutafariaa
(subordonnée)
431. EN1 : celle qui est introd-introduite par un autre mot par exemple par lorsque ~ baaed lorsque wechya
(celle qui est introd-introduite par un autre mot par exemple par lorsque ~ celle après lorsque c'est quoi)
432. E : elle complète le sens
433. D : moutafariaa
(subordonnée)
434. EN1 : hah on appelle cette proposition
435. H : subordonné
436. EN1 : la proposition subordonnée
437. D : moutamima
(subordonnée)
438. H : moutamimette moutafari3a
(subordonnées)
439. EN1 : chhh c'est quoi subordonnée pour ne pas être subordonnée c'est le contraire de indépendante vous avez vu indépendante mousstakila
(chhh c'est quoi subordonnée pour ne pas être subordonnée c'est le contraire de indépendante vous avez vu indépendante indépendante)
440. H : oui
441. EN1 : subordonnée c'est le contraire de indépendante c'est tout ~ matefhmouch la question hathiya aaksse moustakila
(subordonnée c'est le contraire de indépendante c'est tout ~ ne vous comprenez pas la question celle-là c'est le contraire de indépendante)
442. H : oui
443. EN1 : est-ce que la phrase ici est indépendante /
444. H : oui
445. C : nehtaloha
446. EN1 : non
447. C : monsieur toutes les phrases on a

448. **EN1 :** par exemple chhh par exemple naatik ana tous les stocks seront épuisés **:** qu'est qui manque ~ donc il manque une autre phrase ~ donc cette phrase a besoin d'une autre phrase pour la comprendre ~ C'EST BON /
(par exemple chhh par exemple moi je te donne tous les stocks seront épuisés : qu'est qui manque ~ donc il manque une autre phrase ~ donc cette phrase a besoin d'une autre phrase pour la comprendre ~ C'EST BON /)

449. **D**, **H :** oui monsieur

450. **C :** monsieur les deux phrases – les deux propositions pourquoi monsieur / ~ c'est comme la subordonnée monsieur elle explique la première phrase

451. **EN1 :** ici /

452. **C :** oui monsieur

453. **EN1 :** oui ici les deux phrases aandna les deux propositions sont indépendantes
(oui ici les deux phrases nous avons les deux propositions sont indépendantes)

454. **C :** hih
(oui)

455. **EN1 :** d'accord c'est-à-dire dans quand j'ai la subordination ~~ Oumaima ~~ WECHBIK //

456. **I :** ani hazit ghleg a monsieur
(j'ai pris un bouchon monsieur)

457. **EN1 :** ougfe men lkourssi atheka w ogaaed fi lkorssi atha w okhzer godemek
(lève-toi de cette chaise et prends l'autre et regarde devant toi)

458. **I :** lkossi atha a monsieur
(cette chaise monsieur)

459. **EN1 :** eh ~~~ ici les deux propositions sont reliées

460. **C :** oui monsieur

461. **EN1 :** ici est-ce qu'elles sont reliés //

462. **ENSEMBLE :** non monsieur

463. **EN1 :** elles sont séparées ~ ici quoi elles sont reliées par et si j'enlève et je peux mettre deux phrases ici je peux pas séparer les phrases ~ ya3ni hna les deux propositions qui sont dans la phrase complexe je peux les séparer et créer deux phrases simples nakdrou nakhdmou menhom deux phrases simples ~ hathouma je peux créer créer maanetha nakdrou nakhdmou menhom deux phrases simples ~ hna manakderch nakhdem menhom deux phrases simples
(elles sont séparées ~ ici quoi elles sont reliées par et si j'enlève et je peux mettre deux phrases ici je peux pas séparer les phrases ~ c'est-à-dire ici les deux propositions qui sont dans la phrase complexe je peux les séparer et créer deux phrases simples à partir d'elles nous pouvons faire deux phrases simples ~ avec ces phrases je peux créer créer c'est-à-dire à partir d'elles nous pouvons faire deux phrases simples ~ ici je ne peux pas faire deux phrases simples

464. **C :** ah oui oui monsieur

465. **H :** wahda prinipale w wahda ~
(une seule prinipale w une seule ~)

466. **EN1 :** parce que l'une est subordonnée de l'autre ~ wahda tebaa lokhra
(parce que l'une est subordonnée de l'autre ~ l'une est dépendante de l'autre)

467. **C :** safi monsieur ma- monsieur la deuxième phrase
(c'est-à-dire monsieur ma- monsieur la deuxième phrase)

468. **EN1 :** Chhh

469. **C :** quand il y a monsieur la deuxième phrase c'est tout dans la subordonnée ce n'est pas un phrase /
470. **EN1 :** tu peux pas trouver une seule phrase c'est impossible
471. **C :** oui monsieur
472. **EN1 :** c'est impossible tu dois trouver les deux
473. **C :** oui monsieur
474. **EN1 :** ah Dalila
475. **H :** monsieur subordonnée hiya moutamimat ma3na jomla
(monsieur subordonnée est la complétive du sens de la phrase)
476. **EN1 :** oui ~~ c'est la principale qui donne le premier sens ~ la subordonnée complète le sens
477. **H :** oui monsieur
478. **EN1 :** c'est d'accord //
479. **ENSEMBLE :** oui monsieur
480. **EN1 :** c'est bon /
481. **C :** oui monsieur
482. **EN1 :** très bien ~ tout à l'heure on va voir comment on appelle ça ~~~ on est d'accord /
483. **ENSEMBLE :** oui
484. **EN1 :** très bien ~~~ bon faisons le point
485. **C :** je lis monsieur
486. **EN1 :** ah ~ vas-y
487. **C :** la phrase simple contient un seul verbe conjugué ~ il est constitué d'une seule proposition appelée proposition indépendante
488. **EN1 :** c'est bon c'est bon c'est bon très bien je répète je répète et explique en même temps ~ on passe ici de la phrase simple pour comprendre la phrase complexe ~ la phrase simple c'est la base si vous ne comprenez pas la phrase simple vous ne pouvez pas comprendre la phrase complexe on est d'accord/
489. **D :** oui monsieur
490. **EN1 :** behi la phrase simple c'est quoi / elle contient un seul verbe conjugué tab3ou CONJUGUE ~ quand je trouve deux verbes un conjugué et l'autre pas conjugué
491. **H :** <u>phrase simple</u>
492. **C :** <u>phrase simple</u>
493. **EN1 :** être une phrase simple ~ ay toug3ed phrase simple manehssebch les verbes qui ne sont pas conjugués les verbes à l'infinitif ~ nehsseb les verbes conjugués c'est tout ~ FHEMTOUH /
(être une phrase simple ~ elle reste une phrase simple je ne compte pas les verbes qui ne sont pas conjugués les verbes à l'infinitif ~ je compte que les verbes conjugués c'est tout ~ vous avez compris ?)
494. **ENSEMBLE :** oui monsieur
495. **EN1 :** na3tikom un exemple (4 sec) par exemple (5 sec) chhh (5 sec) quelqu'un lit la phrase
(je vous donne un exemple (4 sec) par exemple (5 sec) chhh (5 sec) quelqu'un lit la phrase)
496. **H :** monsieur

497. B : monsieur
498. H : monsieur
499. B : monsieur
500. EN1 : hah
501. D : mon camarade veut aller au cinéma
502. EN1 : mon camarade veut aller au cinéma où est le sujet /
503. C : ah mon camarade
504. EN1 : où est le verbe /
505. H : veut
506. EN1 : où est le deuxième verbe /
507. H : monsieur monsieur
508. C : aller aller
509. EN1 : où est le complément /
510. ENSEMBLE : au cinéma
511. C : complément d'objet indirect
512. EN1 : ce n'est pas un COI chhhhh ~~ où est le verbe conjugué ici /
513. H : monsieur
514. D : monsieur
515. B : monsieur
516. EN1 : ah c'est quel verbe /
517. C : la première verbe
518. EN1 : hah c'est le verbe vouloir c'est un verbe de troisième groupe ~ ici le verbe aller est-ce qu'il est conjugué /
519. C : <u>non</u>
520. H : <u>non monsieur</u>
521. C : <u>infinitif</u>
522. EN1 : à l'infinitif ~ est que c'est une phrase simple ou complexe /
523. H : monsieur monsieur
524. D : monsieur
525. E : monsieur
526. C : monsieur
527. EN1 : bla hesse
(ne faites pas de bruit)
528. E : c'est une phrase Simple
529. EN1 : pourquoi / non on a deux verbes
530. E : <u>parce que on a un seul verbe conjugué</u>
531. EN1 : <u>parce que on a un seul verbe conjugué</u> ~ hatha le verbe hatha ~ je le je XXX nehssbouh ~~ on est d'accord //
(parce que on a un seul verbe conjugué ~ ce verbe celui-là ~ je le je XXX nous le comptons ~~ on est d'accord //)
532. ENSEMBLE : oui monsieur
533. EN1 : très bien ~~ il est constitué d'une seul proposition appelée proposition indépendante par exemple aujourd'hui de véritables navires usines sillonnent les océans aujourd'hui c'est un complément circonstanciel <u>du temps</u>
534. C : <u>de temps</u>

535. EN1 : dans la phrase simple je peux trouver un complément circonstanciel de temps ou de lieu
536. B : oui monsieur
537. EN1 : aw maytbadelch ~ très bien ~~ hah la phrase complexe maintenant
(ça ne change pas ~ très bien ~~ hah la phrase complexe maintenant)
538. H : monsieur je lis monsieur
539. EN1 : à haute voix
540. H : dans une phrase complexe il y a autant de propositions que de verbes conjugués
541. EN1 : c'est bon ~ il y a autant de propositions que de verbes ~ c'est t'a dire deux verbes deux propositions trois verbes trois propositions quatre verbes quatre propositions etcétéra
542. H : oui monsieur la phrase complexe peut euh -peut être euh -peut être forme-former de euh de-de proposition euh
543. EN1 : indépendante
544. H : indépendante
545. EN1 : chhh
546. H : indépendante ou plus
547. EN1 : c'est bon ~ la phrase complexe peut être formée de de propositions indépendantes ou plus ~ deux ou plus yaani yakdrou ykounou faha deux wela akther
(c'est bon ~ la phrase complexe peut être formée de de propositions indépendantes ou plus ~ deux ou plus c'est-à-dire elle peut avoir deux ou plus)
548. ENSEMBLE : oui monsieur
549. EN1 : très bien continue
550. H : hah d'une proposition principale ou d'une proposition subordonnée
551. EN1 : hah ou bien wela d'une proposition principale et une propositions subordonnée ~ donc dans la phrase complexe je peux trouver deux propositions indépendantes
(hah ou bien ou d'une proposition principale et une propositions subordonnée ~ donc dans la phrase complexe je peux trouver deux propositions indépendantes)
552. ENSEMBLE : oui monsieur
553. EN1 : ou bien je peux trouver une proposition principale et une proposition
554. H : subordonnée
555. EN1 : subordonné ~ très bien vas-y
556. G : on peut créer une phrase complexe par
557. EN1 : tttt
558. E : la proposition
559. EN1 : tu as sauté une ligne
560. G : la proposition subordonnée dépend de la proposition principale
561. EN1 : très bien la proposition subordonnée dépend de la proposition principale qu'est que ça veut dire dépend /
562. E : toutamim
(complète)
563. EN1 : tahtej
(a besoin)

564. C : tahtej
(a besoin)
565. EN1 : toutamem c'est complète ~ dépend
(complète c'est complète ~ dépend)
566. H : tahtej
(a besoin)
567. EN1 : voila dépend c'est le contraire de indépendant ~ d'accord c'est le contraire indépendant dépendant
568. H : mourtabita
(relié)
569. EN1 : VOILA
570. D : taktarin
(relié)
571. EN1 : elle a besoin de la première phrase
572. C : hih
(oui)
573. H : oui monsieur
574. EN1 : on peut pas trouver la proposition subordonnée toute seule ~ elle a besoin de la première proposition ~ continue
575. G : on peut créer une phrase complexe par juxtaposition
576. C : juxtaposition
577. EN1 : hah on peut créer chhh c'est bon ~ on peut créer une phrase complexe par juxtaposition c'est quoi la juxtaposition on va essayer d'expliquer la juxtaposition maintenant continue
578. G : juxtaposition un signe de ponction
579. EN1 : ponctuation
580. B : ponctuation
581. G : ponctuation de virgule point de virgule de point relie les propositions
582. C : les propositions
583. G : les propositions exemple tous les scient
584. C : scientifique
585. E : scientifique
586. G: les scientifiques sont ah unquis
587. D : inquiets
588. G : la surp
589. EN1 : la surpêche
590. G : la surpêche représente la plus grande euh
591. B : menace
592. G : menace pesant sur la survie de la biodiversité marine
593. EN1 : maintenant quand je transforme une phrase complexe ~ j'ai trois façon ~ trois façon ~ tletha dawret la premiére c'est la juxtaposition la juxtaposition c'est quoi ~ je prends deux propositions indépendantes et je les relie par un signe de ponctuation une virgule deux points ou bien le point-virgule par le point le point non
(maintenant quand je transforme une phrase complexe ~ j'ai trois façon ~ trois façon ~ troix façons la premiére c'est la juxtaposition la juxtaposition c'est quoi ~ je prends

deux propositions indépendantes et je les relie par un signe de ponctuation une virgule deux points ou bien le point-virgule par le point le point non

594. ENSEMBLE : oui monsieur

595. EN1 : très bien**:** ah par exemple tout les scientifiques sont inquiets c'est une proposition indépendante la surpêche représente la grande menace pesant la survie de la biodiversité marine ~ c'est vrai que la deuxième phrase complète le sens de la première phase mais on peut les trouver séparées **:** nakdrou nejbdou kol wahda wahedha

(très bien: ah par exemple tout les scientifiques sont inquiets c'est une proposition indépendante la surpêche représente la grande menace pesant la survie de la biodiversité marine ~ c'est vrai que la deuxième phrase complète le sens de la première phase mais on peut les trouver séparées : nous pouvons faire sortir chacune seule)

596. ENSEMBLE : oui monsieur

597. EN1 : très bien ~ la coordination

598. B : monsieur

599. H : monsieur

600. EN1 : à haute voix

601. H : coordination **:** les conje- les conjonctions de coordination mais ou et dans or ni car ou un adverbe de <u>liaison</u>

602. EN1 : <u>liaison</u>

603. H : liaisons puis on suite au cependant au contraire**:** reliés les propositions

604. EN1 : c'est bon vous avez lu pourquoi on a relié les propositions tout ça -tout ça se sont des conjonctions de cordination athouma lkola adawet rabt ~~ lkol ~~ très bien continue

(c'est bon vous avez lu pourquoi on a relié les propositions tout ça -tout ça se sont des conjonctions de coordination ce sont tous des conjonctions de coordination ~~ tous ~~ très bien continue)

605. H : exemple **:** tous les scientifiques sont inquiets

606. EN1 : inquiets car la surpêche représente ~ la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine très bien écoutez bien tous les scientifiques sont inquiets car la surpêche représente la plus grande menace pesant sur la survie de la biodiversité marine ~ d'accord car exprime quoi /

607. C : ah le cause- les causes

608. EN1 : la cause très bien car exprime la cause c'est la question que vous avez eu hier

609. ENSEMBLE : oui monsieur

610. EN1 : d'accrod / car exprime la cause parce que exprime la cause ~~~ très bien

611. C : oui monsieur

612. H : oui monsieur

613. EN1 : oui c'est la même phrase bien sur troisième question troisième hah

614. D : subordination les conjonctions de subordination que parce que quand afin afin que puis que bien que de sort que ou un pronom relative qui que donc où introduit la proposition subordonnée et la relie à la principale par exemple tous les scientifiques sont inquiets proposition principale parce que la surpêche représente marine proposition subordonnée

615. EN1 : vous avez compris /

616. **ENSEMBLE :** oui monsieur
617. **EN1 :** la deuxième proposition c'est une proposition subordonnée qui complète le sens de la proposition principale
618. **B :** principale
619. **EN1 :** vous avez lu ~ quelles sont les conjonctions qu'on a ici /
620. **H :** oui monsieur
621. **EN1 :** ce sont les conjonctions qu'on les utilise pour la subordination ~~~
622. **H :** oui monsieur
623. **EN1 :** nesta3mlouhom fi les subordinations ~ D'ACCORD /
(nous les utilisons dans les subordinations ~ D'ACCORD)
624. **C :** monsieur il y a la subordonnée relative et complétive /
625. **B :** proposition XXX **:** ah nahsseb fik XXX
(proposition XXX : ah j'ai cru que XXX)
626. **EN1 :** mazelna mawsselnahomch on est d'accord /
(nous ne sommes pas encore arrivés là)
627. **ENSEMBLE :** oui
628. **EN1 :** généralement dans la subordonnée on trouve que ~~~ hah regardez que parce que afin que bien que de sorte que vous avez vu /
629. **ENSEMBLE :** oui monsieur
630. **EN1 :** d'accord très bien ~~~~ hah les activités
631. **H :** je lis monsieur
632. **EN1 :** chhh (4sec)
633. **E :** je lis la première activité
634. **EN1 :** haya
635. **E :** sépare les propositions par euh par une
636. **H :** un trait
637. **E :** puis XXX
638. **EN1 :** a Oumaima je n'ai rien entendu
639. **C :** tahder bel3kal
(elle parle doucement)
640. **EN1 :** chhh
641. **H :** sépare les propositions par un trait puis indique si elles sont indépendantes principales ou subordonnées
642. **EN1 :** très bien sépare les propositions par un trait vous avez les phrases complexes et vous avez séparez les propositions première et deuxième propositions
643. **H :** oui monsieur
644. **EN1 :** on est d'accord /
645. **ENSEMBLE :** oui monsieur
646. **EN1 :** très bien
647. **C :** je lis monsieur
648. **EN1 :** ensuite vous dites si elles sont indépendantes ou subordonnés **:** allez-y
649. **C :** je lis monsieur
650. **H :** monsieur
651. **D :** monsieur

652. **H :** je lis mosnsieur
653. **D :** je lis monsieur
654. **EN1 :** hah
655. **C :** l'eau met plus d'un siècle pour se renouveler dans la Méditerranée car c'est une mer presque fermée la faune
656. **EN1 :** c'est bon **::** c'est bon tu lis la première phrase donnez-moi les deux propositions l'eau mis plus d'un siècle pour se renouveler dans la méditerranée**:** car c'est une mère presque fermée
657. **H :** monsieur
658. **D :** monsieur
659. **H :** monsieur monsieur
660. **B :** monsieur monsieur monsieur
661. **EN1 :** haya
662. **H :** l'eau met plus d'un siècle pour se renouveler dans la Méditerra
663. **C :** Méditerranée
664. **EN1 :** très bien
665. **C :** c'est tout /
666. **EN1 :** c'est la première proposition ~ la deuxième
667. **H :** monsieur
668. **D :** car c'est une mer presque fermée la deuxième propositions
669. **EN1 :** c'est la deuxième proposition ~~ hah ensuite
670. **E :** La faune et la flore y sont en danger **:** c'est une mer malade et fragile
671. **EN1 :** très bien
672. **E :** monsieur
673. **EN1 :** la faune et la flore la faune qu'est-ce qu'on a dit sont les animaux la flore les plantes faune et flore sont en danger chofou
674. **B :** monsieur
675. **E :** monsieur monsieur
676. **EN1 :** c'est une mère malade et fragile
677. **B :** monsieur
678. **EN1 :** hah
679. **B :** la faune et la flore sont en danger la premiére phrase
680. **EN1 :** très bien la premiére phrase d'accord la faune et la flore sont en danger c'est une mer malade et fragile c'est la deuxième proposition troisième phrase
681. **H :** monsieur
682. **D :** monsieur
683. **C :** c'est une proposition subordonnée
684. **F :** win wesslet
    (où elle est arrive)
685. **C :** cordina juxtaposition
686. **EN1 :** juxtaposition ah
687. **H :** monsieur s'il veut plait monsieur
688. **EN1 :** non non tu laisse tes camarades chhhh

689. **D :** les pollutions sont nombreuses et menacent la survie écologique de la Méditerrané
690. **EN1 :** la ya wledi le ent remplace e
(non mon fils le ent remplace e)
691. **D :** menace la survie de la Méditerranée
692. **EN1 :** hah les pollutions sont nombreuses et menacent la survie écologique de la Méditérrannée
693. **D :** monsieur
694. **B :** monsieur monsieur
695. **EN1 :** non non non
696. **B :** monsieur
697. **E :** monsieur
698. **F :** les pollutions sont nombreuses ~ la premiére
699. **EN1 :** les pollutions sont nombreuses c'est-à-dire il y a beaucoup de pollution hah
700. **H :** monsieur monsieur
701. **B :** monsieur monsieur monsieur
702. **D :** monsieur monsieur
703. **EN1 :** hah
704. **B :** la situation est
705. **EN1 :** hah à haute voix à haute voix
706. **B :** menacent la survie écologique de la Méditerranée
707. **EN1 :** on est d'accord très bien elles sont reliées par et c'est bon merci c'est la deuxième proposition
708. **C :** proposition
709. **EN1 :** ah
710. **H :** monsieur monsieur
711. **D :** monsiuer
712. **B :** monsieur
713. **EN1 :** haya
714. **D :** la situation est grave c'est bien qu'il faut agir très vite -la situation est grave
715. **EN1 :** la situation est grave c'est la première proposition aadel rohek ~ la deuxième proposition ~~ chhh
(la situation est grave c'est la première proposition assis-toi correctement ~ la deuxième proposition ~~ chhh)
716. **C :** monsieur
717. **E :** il faut agir
718. **EN1 :** c'est bien qu'il faut agir très vite ici c'est une principale et subordonnée
719. **B :** proposition
720. **EN1 :** D'ACCROD
721. **ENSEMBLE :** oui monsieur
722. **EN1 :** très bien (4sec) l'activité deux on va la mettre dans le cahier et rapidement
723. **H :** je lis monsieur ~ monsieur
724. **EN1 :** quelqu'un efface le tableau
725. **B :** monsiuer
726. **H :** monsieur relie les propositions indépendantes juxtaposées à l'aide

727. **EN1 :** chhhh
728. **H :** à l'aide de cor euh
729. **EN1 :** coordonnants
730. **H :** ça y est monsieur
731. **EN1 :** bon écoutez moi ~~ chhh le soir ramenez les affaires d'anglais et de français peut être on va faire une séance de français peut être je n'ai pas parler avec le prof donc vous devez ramener les affaires d'anglais et de français
732. **ENSEMBLE :** oui monsieur
733. **A :** monsieur nehna aandna français njibou français
    (monsieur nous avons français nous cherchons français)
734. **EN1 :** hah c'est bien que (4sec) très bien chhh relie les deux propositions juxtaposées indépendantes à l'aide de cordonnants ici vous avez des phrases complexes elles sont reliées par quoi / elles sont reliées par les signes de ponctuation ~ ya3ni elles sont juxtaposées ~ nous qu'est-ce qu'on va faire on va remplacer les signes de ponctuation par les -les coordinateurs ou bien pas très bien allez-y
735. **C :** la date de liaisons
736. **H :** monsieur qu'est que ça veut dire les vagues -les vagues /
737. **EN1 :** les vagues c'est ce qu'on trouve dans la mer quand tu vas à la plage il y a des vagues
738. **H :** ah
739. **EN1 :** très bien
740. **B :** la premier monsieur
741. **EN1 :** allez-y les vague sont très hautes la baignade est interdite ~~ ah vous avez écrit ça
742. **ENSEMBLE :** non
743. **EN1 :** vous mettez juste la date sur la marge le deuxième
744. **ENSEMBLE :** oui
745. **C :** monsieur monsieur monsieur
746. **H :** monsieur qu'est-ce que ça veut dire la baignade
747. **EN1 :** la baignade nager
748. **H :** ah
749. **EN1 :** la baignade est interdite les vagues sont très hautes
750. **H :** monsieur monsieur ~~ les vagues sont très hautes donc la baignade est interdite
751. **EN1 :** les vagues sont très hautes ~~ donc toute baignade est interdite donc ici c'est quoi c'est <u>une conjon</u>
752. **H :** <u>un conjonction de coordination</u>
753. **D :** conjonction de coordination
754. **EN1 :** c'est une conséquence très bien ~ ou bien à la place de donc qu'est-ce que je dis
755. **D :** car
756. **EN1 :** les vagues sont très hautes si bien que toute baignade est interdite ou bien je peux dire par exemple toute baignade est interdite parce que les vagues sont très hautes

757. C : parce que monsieur

758. EN1 : il faut inverser bech twali la cause mangoulch les vagues sont très hautes parce que la baignade est interdite non ~ la baignade est interdite pourquoi / parce que les vagues sont très hautes

(il faut inverser pour qu'elle soit la cause je ne dis pas les vagues sont très hautes parce que la baignade est interdite non ~ la baignade est interdite pourquoi / parce que les vagues sont très hautes)

759. ENSEMBLE : oui monsieur

760. EN1 : hah

761. H : monsieur nakdrou nbadlou de sorte que

(monsieur nous pouvons changer de sorte que)

762. EN1 : oui de sorte que toute baignade est interdite ~~ bon qu'est-ce qu'on a dit /

763. C : les vagues

764. EN1 : les vagues (5sec) les vagues son très hautes

765. C : donc

766. D : donc

767. EN1 : donc ou bien si bien que toute baignade est interdite

768. B : c'est a dire XXX monsieur

769. C : michni ketba atha monsieur lila nkamel kourasseti lkola

(ce n'est pas moi qui l'a écrit c'est monsieur cette nuit je terminerais tout mon cahier)

770. EN1 : écrivez avec moi ça va sonner

771. H : le deuxième monsieur

772. C : monsieur ~~ le deuxième monsieur

773. EN1 : chhh (5sec) les débats en classe sont intéressants les débats lmounakcha en classe sont intéressants ~~ ils permettent pourquoi ils permettent à chacun de s'exprimer /

(chhh (5sec) les débats en classe sont intéressants les débats les débats en classe sont intéressants ~~ ils permettent pourquoi ils permettent à chacun de s'exprimer /)

774. C : monsieur monsieur

775. B : monsieur

776. H : monsieur monsieur

777. D : monsieur car

778. C : car

779. EN1 : car pourquoi les débats en classe sont intéressants / pourquoi / parce qu'ils permettent à chacun de s'exprimer

780. C : les causes monsieur

781. EN1 : c'est la cause

782. D : la troisième monsieur

783. C : la troisième monsieur

784. EN1 : ah non ça va sonner on va le faire la prochaine fois les débats (4sec)

785. C : aatini kourassek dkeka nakessni hetha safha

(donne-moi ton cahier une minute il me manque cette page)

786. EN1 : on va terminer cette activité ~~ et commencer la deuxième séance on est d'accord /

787. ENSEMBLE : oui monsieur

ANNEXE 10 : Transcription de l'interaction-cours ordinaire 2 (ICO2)

1. **EN2 :** suivez ~~ oui vite vite ~~~ prenez vos cahier (06 sec) écrivez (06 sec) (en train d'écrire sur le tableau) l'intitulé de la séquence deux c'est /
2. **A :** justifier
3. **EN2 :** un
4. **B :** point de vue
5. **A :** un point de vue à l'aide d'argumenne
6. **C :** à l'aide d'arguments
7. **EN2 :** à l'aide
8. **C :** d'arguments
9. **D :** d'arguments (06 sec)
10. **XXX**
11. **EN2 :** on fait une séance ~~~ de ~~ conjugaison (05 sec) dans cette conjugaison dans cette leçon de conjugaison il y a deux parties ~ bien la partie un
12. **C :** un
13. **B :** un
14. **EN2 :** la partie une hah la partie une ~une ~et non la partie un bien donc (13 sec) allez ~ posez les stylos fermez les cahiers suivez avec moi ~ suivez ~ suivez ~~~ prenons la phrase suivante la semaine prochaine nous ferons une excursion ~~ la prochaine excursion l'excursion c'est à l'occasion du premier
15. **ENSEMBLE :** novembre
16. **EN2 :** novembre ~ reviens on lit la phrase
17. **C :** madame
18. **B :** madame
19. **C :** la semaine prochain
20. **EN2 :** ATTENTION //
21. **C :** prochaine nous ferons une excursion
22. **EN2 :** excursion oui Benaarfa
23. **E :** la semaine prochaine nous ferons une excursion
24. **EN2 :** très bien va y Khadija
25. **F :** la semaine prochaine nous ~ nous ferons un
26. **EN2 :** une
27. **F :** excursion
28. **G :** madame madame
29. **E :** madame
30. **EN2 :** encore une fois
31. **G :** la semaine ~ la semaine prochaine nous ferons euh une excursion
32. **EN2 :** une excursion bien où est le verbe dans cette phrase //
33. **B :** madame

34. **G :** madame madame madame
35. **B :** madame ferons madame
36. **EN2 :** c'est le verbe dans cette phrase bien de quel verbe s'agit-il //
37. **B :** première groupe
38. **G :** première groupe
39. **E :** premier groupe
40. **EN2 :** oui quel est le verbe employé
41. **B :** présent de
42. **G :** le verbe faire madame
43. **EN2 :** le verbe ~ faire -le verbe faire et le verbe faire ici hah c'est un verbe de quel groupe //
44. **H :** troisième groupe
45. **ENSEMBLE :** troisième groupe
46. **EN2 :** et le verbe faire c'est un verbe régulier ou irrégulier //
47. **C :** régulier
48. **ENSEMBLE :** irrégulier irrégulier madame
49. **EN2 :** c'est un verbe irrégulier les verbes de premier et deuxième groupes sont des verbes réguliers
50. **C :** réguliers
51. **EN2 :** mais les verbes de troisième groupe sont
52. **C :** irréguliers madame
53. **B :** irréguliers
54. **EN2 :** ce sont des verbes irréguliers
55. **ENSEMBLE :** irréguliers
56. **EN2 :** d'accord
57. **ENSEMBLE :** oui madame
58. **EN2 :** donc le verbe ici est-ce qu'il est conjugué ou non
59. **B :** oui madame
60. **ENSEMBLE :** oui madame
61. **EN2 :** bien à quel temps /
62. **B :** madame
63. **C :** madame madame madame madame
64. **G :** madame madame
65. **C :** le présent madame
66. **B :** le présent
67. **F :** le présent de l'indicatif
68. **EN2 :** mais à quel temps / LE TEMPS LE TEMPS
69. **C :** madame madame madame
70. **G :** le futur madame
71. **B :** le présent de l'indicatif
72. **C :** le futur madame
73. **EN2 :** c'est le futur pourquoi tu as dit le futur /

74. **C :** madame parce qu'il y a r madame
75. **EN2 :** très bien il y a le r c'est très bien r o n s il y a le r hah
76. **G :** rons
77. **EN2 :** ons ~ on dit donc le verbe de cette phrase est un verbe irrégulier écrit au futur simple
78. **C :** futur simple
79. **EN2 :** de l'indicatif
80. **C :** l'indicatif
81. **EN2 :** bien ~ maintenant REGARDEZ la phase commence par quoi /
82. **C :** la semaine prochaine
83. **B :** la semaine
84. **G :** la semaine
85. **EN2 :** la semaine prochaine par rapport à la phrase la semaine prochaine hah la semaine pro-prochaine par rapport à mainant à maintenant c'est quoi /
86. **H :** futur
87. **EN2 :** oui c'est quoi / ça indique quoi / ~~ le présent le passé ou bien le futur /
88. **ENSEMBLE :** le futur madame
89. **EN2 :** le futur aya XXX (07 sec) bien (02 sec) donc nous avons la semaine prochaine indique ~le futur par rapport au présent (02 sec) donc c'est pour ça qu'on a écrit le verbe de la phrase au futur simple
90. **ENSEMBLE :** simple
91. **EN2 :** maintenant que peut-on dire du futur simple de l'indicatif c'est quoi le futur simple ~~c'est quoi / c'est un fruit //
92. **C :** temps madame
93. **G :** temps madame
94. **H :** temps madame
95. **F :** temps madame
96. **EN2 :** c'est un temps simple ou composé
97. **G :** madame madame madame
98. **C :** madame madame madame
99. **H :** simple
100. **EN2 :** simple on emploi aah le futur simple pourquoi / pour exprimer pour exprimer quoi /
101. **G :** une action
102. **ENSEMBLE :** une action
103. **EN2 :** une action ah qui aura lieu dans
104. **G :** le futur
105. **C :** l e futur
106. **EN2 :** oui c'est une action qui aura lieu dans le futur ou dans le futur et qu'il s'agit d'une action complète ou incomplète /
107. **ENSEMBLE :** incomplète madame
108. **EN2 :** allez ~ allez ~~ dites-moi qu'est-ce que le futur simple le

109. **G :** le futur simple
110. **C :** le futur simple est un temps
111. **G :** est un temps
112. **EN2 :** le futur simple
113. **C :** c'est un temps
114. **EN2 :** oui
115. **G :** est un temps
116. **EN2 :** oui est un
117. **G :** est un temps
118. **C :** temps simple
119. **EN2 :** simple est un temps ~~ simple
120. **G :** qui em
121. **EN2 :** oui qui
122. **G :** emploi
123. **EN2 :** exprime
124. **B :** un action
125. **G :** une action
126. **EN2 :** une
127. **ENSEMBLE :** action
128. **H :** dans la futur
129. **G :** dans la futur
130. **EN2 :** une action
131. **H :** dans la futur
132. **C :** dans le futur
133. **F :** dans le futur
134. **EN2 :** une action incomplète
135. **G :** incomplète
136. **C :** incomplète
137. **F :** incomplet
138. **EN2 :** non achevée non
139. **C :** achevée
140. **G :** achevée
141. **EN2 :** achevée ~~ non achevée dans
142. **G :** le futur
143. **EN2 :** le futur dans le
144. **C :** futur
145. **G :** futur
146. **EN2 :** allez on passe maintenant on passe directement a la conjugaison systématique des verbes hah
147. **C :** oui madame
148. **EN2 :** les verbes
149. **C :** les verbes

150. **EN2 :** les verbes au futur simple
151. **C :** simple
152. **EN2 :** on commence par le verbe être
153. **C :** être
154. **EN2 :** allez qu'est-ce que je dirai maintenant je suis éleve hah
155. **C :** seront madame
156. **EN2 :** hah je
157. **A :** seront
158. **EN2 :** je
159. **H :** sera
160. **C :** sera
161. **F :** sera
162. **EN2 :** je se
163. **G :** ra
164. **C :** ra
165. **EN2 :** serai
166. **B :** serai serai
167. **F :** tu serai
168. **C :** tu serai
169. **EN2 :** ah tu
170. **G :** seras madame
171. **H :** seras
172. **EN2 :** tu
173. **C :** seras madame
174. **H:** seras
175. **EN2 :** attention
176. **F :** ay tu serai
177. **EN2 :** ne répondez pas tous à la fois ne parlez pas tous à la fois on lève les doits
178. **C :** oui madame
179. **EN2 :** vas-y
180. **B :** tu seras
181. **EN2 :** tu
182. **C :** sera s e r a
183. **EN2 :** oui il
184. **G :** sera
185. **C :** sera
186. **EN2 :** elle et nous avons le on
187. **G :** oui madame
188. **EN2 :** donc se
189. **C :** ra
190. **EN2 :** ra nous avons le ons serons vous serez
191. **G :** nous serons

192. **H :** madame
193. **EN2 :** ils ou elles avec s
194. **F :** madame
195. **H :** madame
196. **B :** nous sera
197. **C :** serons
198. **EN2 :** vous
199. **F :** serez
200. **G :** vous serez
201. **EN2 :** ils
202. **F :** seront
203. **C :** seurent
204. **EN2 :** seront on
205. **C :** ont
206. **G :** ont madame
207. **EN2 :** nous prenons le verbe avoir ~~~ bien allez allez
208. **EN2 :** on si je travaille bien ~~ allez le verbe avoir
209. **A :** j'au
210. **EN2 :** j'aurai
211. **G :** j'aurai
212. **EN2 :** tu
213. **H :** auras
214. **B :** auras
215. **G :** auras
216. **C :** aura madame
217. **EN2 :** il
218. **F :** aura
219. **H :** aura
220. **C :** aura
221. **EN2 :** nous
222. **F :** aurons
223. **EN2 :** aurons
224. **B :** vous
225. **ENSEMBLE :** vous aurez
226. **EN2 :** vous aurez ils
227. **G :** auront
228. **H :** auront
229. **EN2 :** ils
230. **C :** ils auront
231. **EN2 :** on prends le verbe aller le verbe aller
232. **G :** j'allai
233. **EN2 :** aller

234. **F :** j’avais
235. **EN2 :** à la fois on écrit et on travaille à la fois d’accord allez ~ attention le verbe aller
236. **G :** j’irai madame
237. **H :** j’irai
238. **C :** j’irai
239. **E :** j’irai
240. **EN2 :** tu
241. **C :** ira
242. **B :** ira
243. **F :** ira
244. **EN2 :** il
245. **C :** nous irons
246. **EN2 :** ira nous
247. **B :** irons
248. **C :** irons
249. **EN2 :** vous
250. **B :** irez
251. **G :** irez
252. **H :** irez
253. **EN2 :** ils
254. **B :** oront
255. **G :** iront
256. **EN2 :** bien ~~~ seulement la partie A de cette partie est sur le
257. **G :** futur
258. **EN2 :** futur
259. **ENSEMBLE :** simple
260. **EN2 :** simple (4sec) de ~~ vite vous écrivez ~~ parce que je vais effacer ~~ allez ~~ laissez une place pour le titre vite vite bien maintenant aux verbes
261. **B :** deuxième groupe
262. **EN2 :** réguliers ~~ réguliers ~~ les verbes réguliers sont les verbes
263. **G :** du première groupe et deuxième groupe
264. **EN2 :** c’est très bien du premier et du deuxième groupe
265. **C :** deuxième groupe
266. **EN2 :** bien on commence par les verbes du
267. **C :** premier
268. **EN2 :** premier
269. **C :** groupe
270. **EN2 :** groupe ~~ bien nous avons le sujet le il le elle le nous le vous le ils le elles avec
271. **G :** s
272. **H :** s

273. EN2 : c'est bien concernant les verbes du premier groupe qu'est-ce qu'on fait / on écrit d'abord le radical
274. G : radical
275. EN2 : bien nous avons le verbe marcher parler encore encore
276. H : sorter
277. G : sorter
278. C : sorter non madame
279. EN2 : non c'est grave ce que vous dites sortir troisième groupe oui
280. D : manger madame
281. EN2 : hah
282. D : manger
283. EN2 : encore
284. H : madame fermer
285. EN2 : fermer encore décorer -décorer oui
286. H : chercher madame
287. EN2 : planter
288. D : chanter
289. EN2 : chercher encore
290. G : regarder
291. EN2 : oui regarder d'accord re gar der
292. C : sauter madame
293. B : rentrer
294. C : sauter
295. EN2 : c'est déjà beaucoup donc regarder on a écrit ~ le radical on ajoute quoi
296. B : er
297. EN2 : le er de l'infinitif à toutes les personnes ok
298. H : oui madame
299. G : oui madame
300. C : oui madame
301. EN2 : bien oui qu'est-ce qu'on ajoute maintenant je on ajoute /
302. C : ai
303. EN2 : ai tu /
304. C : as
305. G : as
306. EN2 : il /
307. G : a
308. H : a
309. C : a
310. EN2 : à nous /
311. C : ons
312. G : ons
313. F : ons

314. EN2 : vous /
315. G : ez
316. C : ez
317. EN2 : ils /
318. C : ont
319. G : ont
320. H : ont
321. EN2 : bien maintenant verbe du
322. D : deuxième groupe
323. G : deuxième groupe
324. EN2 : deuxième ~~~ groupe bien la même chose
325. H : choisir madame
326. EN2 : hah
327. H : oui madame
328. EN2 : oui on va lier les verbes
329. G : oui madame choisir madame
330. EN2 : allez
331. B : finir
332. EN2 : choisir
333. B : finir
334. EN2 : remplir
335. B : venir
336. EN2 : ah remplir guérir d'accord ~ oui encore
337. G : finir
338. H : finir
339. EN2 : ah finir encore ~ grandir
340. E : dire madame
341. EN2 : non troisième
342. B : troisième
343. EN2 : ch- choisissez XXX
344. H : fournir madame
345. EN2 : fournir (4sec) et la vous avez le radical de quelques verbes de deuxième
346. ENSEMBLE : groupe
347. EN2 : groupe la même chose on ajoute la terminaison de
348. B : ir madame
349. G : ir
350. EN2 : ir de l'infinitif
351. EN2 : de
352. C : ir
353. EN2 : l'infinitif le ir à toute les personnes
354. C : oui madame
355. EN2 : ok

356. C : oui madame
357. EN2 : bien maintenant je on ajoute
358. C : ai
359. EN2 : ai
360. B : : ai
361. EN2 : tu
362. H : as
363. G : as
364. EN2 : il
365. C : a
366. G : a
367. EN2 : nous
368. C : ons
369. G : ons
370. C : ons
371. D : ons
372. EN2 : vous
373. G : ez
374. C : ez
375. H : ez
376. EN2 : ils
377. G : ont
378. C : ent
379. B : ont ont ont
380. H : o n t
381. C : ont
382. EN2 : ok
383. ENSEMBLE : oui madame
384. EN2 : j'efface le tableau /
385. B : non madame
386. G : non madame
387. H : non madame
388. EN2 : vite (10 sec) y a pas de la place demandez les cahiers de vos camarades
389. G : oui madame
390. EN2 : parce que c'est une leçons qui a déjà été répeté ah puisque nous avons ah
391. G : oui madame
392. EN2 : une leçons qui XXX avec nous d'accord bien allez ~~ maintenant concernant les verbes du troisième groupe (09 sec) concernant les verbes du troisième groupe
393. C : groupe XXX le premier madame
394. EN2 : je donne les exemples ~~ je donne les exemples
395. C **:** le verbe faire madame

396. EN2 : oui
397. C : madame lire madame
398. EN2 : attendez ~~ se sont des verbes ir
399. C : irrégulier
400. G : irrégulier
401. EN2 : ir re gulier d'accord
402. H : oui madame
403. EN2 : les verbes irréguliers
404. G : doit être les verbes de troisième
405. C : groupe
406. EN2 : groupe
407. C : madame
408. D : et savoir madame /
409. C : faire madame
410. EN2 : attendez
411. H : je tu il nous vous
412. EN2 : ils ou elles avec s
413. G : s
414. C : s
415. EN2 : allez le verbe faire
416. C : oui madame
417. G : oui madame
418. EN2 : je
419. B : vouloir madame vouloir
420. C : je voulais
421. D : pouvoir madame
422. EN2 : je pourrai
423. B : vouloir madame
424. C : oui madame
425. EN2 : doucement encore le deuxième verbe
426. B : vouloir madame
427. C : je lis madame
428. D : pouvoir
429. EN2 : pouvoir
430. C : dire madame
431. H : dire madame
432. EN2 : tu pou rra avec deux r
433. B : madame
434. C : dire madame
435. EN2 : dire dira
436. F : madame
437. EN2 : recevoir

438. **H :** vouloir
439. **G :** pouvoir madame
440. **EN2 :** recevoir vouloir
441. **C :** vouloir madame ~~ voudrais ~~ venir
442. **EN2 :** attendez viendront viendront ~~ OK
443. **E:** oui madame
444. **EN2 :** bien j'ajoute (08 sec) allez donnez-moi un verbe irrégulier exemple le verbe écrire
445. **H :** je ecrirai
446. **EN2 :** non nous avons l'apostrophe j'écri rrai encore allez
447. **B :** rentre madame
448. **G :** mettre
449. **H :** mettre madame
450. **EN2 :** mettre ~~ mettre tu ~~ mettra
451. **G :** sou
452. **EN2 :** ok
453. **C :** oui madame
454. **EN2 :** hah oui
455. **B :** prendre
456. **EN2 :** hah
457. **B :** prendre
458. **EN2 :** prendre ~~ prendra encore
459. **D :** faire
460. **EN2 :** faire ça y est
461. **C :** sourire madame
462. **EN2 :** oui
463. **C :** lire madame
464. **EN2 :** lire
465. **C :** oui madame
466. **B :** savoir madame
467. **EN2 :** lirai ~~ savoir sau rai allez encore
468. **G :** remplir madame
469. **EN2 :** remplir oui
470. **C :** courir madame
471. **B :** courir
472. **EN2 :** courir
473. **C :** courir
474. **EN2 :** courant ~~ allez (07 sec) oui c'est bon bien maintenant on passe à la deuxième partie de la leçons donnez-moi un livre ~~ oui (14 sec) ça va ~~ ça va
475. **G :** quelle page madame
476. **EN2 :** non c'est pas l'appel de ~~ vous avez l'exemple suivant maintenant on passe à la deuxième partie de la leçon c'est la partie

477. G : b
478. H : b
479. EN2 : bien suivez (en train d'écrire sur le tableau) quand (12sec) quand les hommes ont repris conscience ~~ de (5sec) l'importance (4sec)de la (6sec) biodiversité (6sec) virgule ils avec s ~~ cesseront (5sec) ils cesseront de ~~ la (4sec) détruire ~~ tu lis la phrase
480. B : quand les hommes ont repris conscience de l'importance de la biodiversité ils cesseront de la détruire
481. EN2 : hmm oui encore
482. C : madame
483. EN2 : Encore
484. C : madame
485. EN2 : encore
486. C : madame
487. EN2 : vas-y
488. E : quand les hommes ont repris ah la conscience
489. EN2 : conscience
490. E : la conscience de l'importance de la biodiversité ils euh cessera
491. EN2 : cesseront ATTENTION
492. E : cesseront de la détruire
493. EN2 : vas-y Benarfa tu lis fort
494. D : quand les hommes ont repris conscience de l'importance de la biodiversité ils cesseront de la détruire
495. EN2 : encore une fois
496. G : madame madame
497. EN2 : vas-y
498. E : madame madame
499. H : quane**:** (1sec)quane les l'homme
500. EN2 : ATTENTION
501. C : les hommes les hommes madame
502. H : les hommes ont repéré conscience de l'importance de la biodiversité ils ah cesseront de la détruire
503. G : détruire
504. EN2 : encore une fois une dernière fois
505. C : quand les hommes ont repris conscience de l'importance de la biodiversité ils cesseront de euh de la détruire
506. EN2 : de la détruire très bien bien où sont les verbes de cette phrase /
507. C : madame madame madame madame
508. G : madame madame
509. EN2 : où sont combien / il y a combien /
510. C : madame madame
511. B : madame madame madame

512. E : madame
513. EN2 : oui
514. M **:** une madame
515. EN2 : il y a combien de verbe /
516. B : madame madame madame
517. M **:** deux
518. C : madame madame madame
519. EN2 : oui il y a deux où est le premier verbe /
520. C : repris madame
521. G : repris
522. B : repris
523. EN2 : où est le deuxième verbe /
524. C : madame madame madame
525. B : cesseront
526. G : madame madame cesseront
527. H : cesseront
528. E : cesseront
529. EN2 : cesseront cesseront nous avons deux verbes quelle est la différence entre le verbe un et le verbe deux /
530. C : madame madame madame
531. EN2 : quelle est la différence entre le verbe un ~~ et le verbe deux / ALLEZ
532. C : madame madame madame madame madame
533. EN2 : allez
534. H : madame madame madame
535. EN2 : allez même faux c'est pas grave
536. C : madame madame madame madame madame
537. EN2 : allez parler même faux vas-y
538. C : madame le premiere verbe
539. EN2 : le verbe un
540. C : le verbe un madame il y l'auxiliaire avoir aah avoir madame
541. EN2 : c'est-à-dire la différence entre les deux ce que le premier verbe
542. G : avoir
543. EN2 : est un verbe ~~ composé
544. G : composé
545. EN2 : mais le verbe deux
546. H : simple
547. C : simple
548. G : simple
549. EN2 : c'est un verbe simple d'accord
550. C : oui madame
551. EN2 : la différence entre les deux verbes le premier verbe est un verbe composé
552. G : composé

553. **F :** composé et simple
554. **C :** c'est un verbe simple
555. **E :** simple
556. **EN2 :** bien maintenant avant de passer à (4sec) l'explication bien vous connaissez qu'est qu'un chat ? vous savez qu'est qu'un chat / un CHAT
557. **ENSEMBLE :** oui madame
558. **EN2 :** il a combien de patte / ~~ il a combien de patte pour se déplacer / les pattes pour se déplacer
559. **B :** quatre madame
560. **C :** quatre
561. **G :** quatre
562. **EN2 :** on a
563. **H :** quatre
564. **EN2 :** quatre d'accord quatre pattes il a les deux de devant et les deux de
565. **G :** derrière
566. **H :** derrière
567. **EN2 :** les pattes du devant qui sont avant qui sont avant on les appelle les pattes antérieurs on les appelles les pattes /
568. **F :** antérieures
569. **C :** antérieures
570. **EN2 :** antérieures amamia mais les pattes de derrières
    (antérieures antérieure mais les pattes de derrières)
571. **F :** extérieurs
572. **EN2 :** qui sont après qui sont après après avant après on les appelles les pattes postérieur les pattes
573. **F :** postérieurs
574. **C :** postérieurs
575. **EN2 :** D'ACCORD /
576. **ENSEMBLE :** oui madame
577. **EN2 :** donc il y a les pattes comment /
578. **G :** intérieures
579. **F :** intérieures
580. **EN2 :** ah NON antérieures
581. **C :** antérieures
582. **H :** antérieures
583. **EN2 :** c'est pas intérieures c'est antérieures
584. **G :** antérieures
585. **EN2 :** donc on a antérieures
586. **C :** antérieures
587. **H :** antérieures
588. **EN2 :** et
589. **D :** postérieures

590. **C :** postérieures
591. **F :** postérieures
592. **EN2 :** d'accord
593. **ENSEMBLE :** oui madame
594. **EN2 :** bien donc dans cette phrase nous avons deux verbes et chaque verbe exprime une action
595. **G :** action
596. **EN2 :** on va classer les actions ah sur ce que on appelle l'axe des temps sur l'axe des temps
597. **C :** temps
598. **EN2 :** des temps d'accord
599. **ENSEMBLE :** oui madame
600. **EN2 :** bien donc dans cet axe on commence par préciser quoi /
601. **B :** le passé
602. **EN2 :** le présent regardez qu'est que on donne pour le présent ah regardez la maison de présent si vous voulez du présent et qu'elle est grande et qu'elle est spacieuse
603. **C :** non madame
604. **G :** non madame
605. **E :** non madame
606. **B :** non madame
607. **C :** elle est petit madame
608. **E :** elle est petit
609. **EN2 :** toute petite elle est très minime pourquoi parce que le présent tout simplement c'est un temps qui ne dure pas qui ne dure pas **maytawelch**
(toute petite elle est très minime pourquoi parce que le présent tout simplement c'est un temps qui ne dure pas qui ne dure pas ne dure pas)
610. **G :** oui madame
611. **EN2 :** ah d'accord
612. **G :** oui madame
613. **EN2 :** ah un grain d'heure une minute et sa devient quoi ça devient du
614. **C :** passé
615. **EN2 :** du passé
616. **H :** passé
617. **EN2 :** très bien et tous qui vient avant c'est quoi /
618. **C :** le passé madame
619. **B :** le passé
620. **G :** le passé
621. **EN2 :** c'est la passé c'est le passé d'accord
622. **ENSEMBLE :** oui madame
623. **EN2 :** et tous qui vient après
624. **C :** le futur madame

625. **H :** le futur madame
626. **G :** le futur
627. **EN2 :** futur
628. **H :** futur
629. **EN2 :** oui une action maintenant qui a relation avec le futur c'est une relation achevée ou non achevée /
630. **C :** non achevé
631. **F :** non achevé madame
632. **E :** non achevé
633. **B :** non achevé madame
634. **EN2 :** veut dire incomplète
635. **F :** oui madame
636. **EN2 :** d'accord incomplète
637. **C :** oui madame maintenant si j'ai à placer hah les actions l'action une et l'action deux
638. **F :** deux
639. **EN2 :** quelle est l'action qui se réalise la premiére / hah bien donc regardez je viens de dire qu'il s'agit si d'un verbe composé et là un verbe simple
640. **C :** simple oui madame
641. **B :** simple
642. **EN2 :** composé de quoi /
643. **C :** de verbe
644. **EN2 :** composé de quoi il y a combien de euh il y a deux partie
645. **C :** oui madame
646. **EN2 :** la premiére partie c'est l'aux-
647. **C :** l'auxiliaire avoir madame
648. **G :** l'auxiliaire avoir
649. **EN2 :** au
650. **F :** l'auxil
651. **C :** futur
652. **G :** futur
653. **B :** futur
654. **C :** au futur madame
655. **EN2 :** futur c'est l'auxiliaire taba3 suit
656. **C :** l'auxiliaire avoir
657. **EN2 :** c'est l'auxiliaire avoir au futur simple
658. **C :** futur simple
659. **G :** futur
660. **H :** futur
661. **EN2 :** de l'indicatif plus quoi le partici-
662. **C :** participe passé madame
663. **EN2 :** c'est le participe passé de quelle verbe ~~ du verbe

664. **B :** prenant
665. **EN2 :** du verbe
666. **C :** prenant
667. **EN2 :** donc le verbe conjugué ici c'est le verbe prenant
668. **C :** prenant
669. **EN2 :** ah XXX
670. **F :** oui madame
671. **C :** oui madame
672. **H :** oui madame
673. **EN2 :** vous dites puisque nous avons le verbe avoir au futur simple plus participe passé je dis que le verbe prendre est conjugui -conjugué pardon au futur simple
674. **C :** antérieur
675. **EN2 :** antérieur c'est un futur
676. **ENSEMBLE :** antérieur
677. **EN2 :** parce que le futur antérieur égale quoi égale l'auxiliaire
678. **C :** <u>être</u>
679. **G :** <u>être</u>
680. **EN2 :** ou
681. **ENSEMBLE :** avoir
682. **EN2 :** au
683. **C :** <u>future simple</u>
684. **G :** <u>future simple</u>
685. **B :** <u>future simple</u>
686. **D :** <u>future simple</u>
687. **EN2 :** behi c'est le futur simple de l'indicatif
688. **C :** l'indicatif oui madame
689. **EN2 :** maintenant on est XXX de quoi quelle est l'action qui se réalise la premiére c'est l'action de prendre ou de cesser cesser ça veut dire arrêter arrêter de la ça veut dire arrêter de la polluer de polluer la po euh la biodiversité allez qu'est que je dirai quand les hommes ont repris conscience l'importance de la biodiversité ils cesseront de la détruire
690. **G :** madame
691. **C :** madame madame madame madame madame
692. **G :** madame madame madame madame madame
693. **EN2 :** doucement je vois
694. **C :** madame madame madame
695. **EN2 :** oui allez même faux même faut participez participez c'est pas grave
696. **C :** madame madame
697. **EN2 :** ah quelle est l'action qui se réalise qui se passe la première
698. **C :** madame madame
699. **EN2 :** qui se passe avant l'autre c'est l'action de prendre ou de cesser /
700. **C :** madame madame madame madame

701. H : madame
702. B : madame
703. F : de cesser madame
704. E : madame lowla ah madame
(madame la première ah madame)
705. EN2 : c'est l'action de
706. C : prendre
707. E : prendre
708. EN2 : oui très bien donc l'action exprimée par le futur antérieur hah
709. ENSEMBLE : oui madame
710. EN2 : se réalise avant l'action qui exprimer le futur simple
711. C : simple
712. G : simple
713. H : simple
714. F : le futur simple
715. EN2 : bien maintenant si j'ai placé ici ah donc quelle est l'action qui viens la oui nous avons deux actions
716. C : le futur antérieur madame
717. EN2 : oui la qu'est que
718. G : le futur antérieur madame
719. EN2 : c'est-à-dire j'ai écrit l'action au re
720. B : repris
721. C : repris madame
722. B : repris
723. EN2 : d'accord et là je met
724. C : cesseront
725. G : cesseront
726. H : cesseront
727. F : cesseront
728. EN2 : cesseront
729. C : ront
730. EN2 : ça veut dire là qu'est que c'est l'action une
731. G : une
732. EN2 : et l'action
733. C : deux
734. G : deux
735. EN2 : deux qu'est que vous comprenez que le futur antérieur maintenant essaye de le définir qu'est que le futur antérieur / c'est quoi le futur antérieur /
736. C : est un temps composé madame
737. H : est un temps composé
738. H : madame
739. D : le futur antérieur est un temps composé

740. **EN2 :** composé c'est très bien on l'emploi ou exprime quoi /
741. **B :** une action
742. **G :** une action
743. **EN2 :** une action hah comment / quelle est par rapport à une autre action une action comment /
744. **C :** complète
745. **EN2 :** antérieure une action antérieure
746. **C :** antérieure
747. **G :** antérieure
748. **B :** antérieure
749. **EN2 :** wech ma3naha antérieure hna ça veut dire
(que veut dire antérieure ici ça veut dire)
750. **C :** madame
751. **EN2 :** une action qui se réalise avant kbal
(une action qui se réalise avant avant)
752. **ENSEMBLE :** oui madame
753. **C :** la premiére madame
754. **EN2 :** avant une autre action exprimer par quoi par /
755. **C :** futur simple
756. **H :** le futur simple
757. **B :** le futur simple
758. **F :** le futur simple
759. **EN2 :** bien allez j'écris ma définition la brosse / (5sec) allez
760. **H :** la futur antérieur
761. **C :** le futur antérieur
762. **EN2 :** vas-y
763. **G :** madame madame madame
764. **EN2 :** vas-y monsieur la le
765. **B :** le futur antérieur est un temps composé
766. **EN2 :** tu vas lire seulement le futur
767. **C :** antérieur
768. **G :** antérieur
769. **EN2 :** anté rieur
770. **G :** est un
771. **H :** est un
772. **EN2 :** est
773. **B :** temps composé
774. **EN2 :** un **: :** (2sec)temps **:** (1sec)temps co
775. **B :** composé
776. **G :** composé
777. **EN2 :** oui composé qui
778. **G :** exprime

779. H : exprime
780. EN2 : exprime
781. C : une action
782. B : une action
783. G : une action
784. C : antérieure
785. B : intérieure
786. EN2 : antérieure ou intérieure
787. B : intérieure
788. G : antérieure
789. C : antérieure
790. EN2 : antérieure
791. G : du futur simple
792. EN2 : par rapport à l'axe
793. C : par rapport le futur simple
794. EN2 : une
795. B : autre action
796. C : autre action
797. EN2 : autre
798. C : action
799. B : action
800. G : action
801. EN2 : action
802. C : du futur simple en futur simple
803. EN2 : par le futur simple l'action exprimée
804. B : le futur simple
805. C : le futur simple
806. G : par le futur simple
807. EN2 : par
808. G : le futur simple
809. C : le futur simple
810. H : le futur simple
811. EN2 : le futur
812. B : le futur simple
813. C : simple
814. EN2 : par le futur simple
815. C : simple
816. EN2 : donc la partie B dans cette leçon c'est sur quoi sur /
817. C : le futur antérieur
818. G : le futur antérieur
819. H : antérieur
820. B : antérieur

821. **EN2 :** anté
822. **C :** antérieur
823. **H :** antérieur
824. **EN2 :** antérieur et le titre de toute la leçon c'est /
825. **D :** le futur simple et antérieur
826. **C :** le futur simple et antérieur
827. **G :** le futur simple et antérieur
828. **EN2 :** simple et
829. **G :** antérieur
830. **H :** le futur antérieur
831. **E :** le futur antérieur
832. **EN2 :** anté-
833. **C :** antérieur
834. **F :** antérieur
835. **EN2 :** rieur de quoi de quel mode / (4sec) quel mode /
836. **G :** de l'indicatif
837. **C :** de l'indicatif
838. **H :** de l'indicatif
839. **EN2 :** le mode d'accord
840. **ENSEMBLE :** oui madame
841. **EN2 :** le mode de
842. **C :** L'indicatif
843. **G :** l'indicatif
844. **EN2 :** donc maintenant pour écrire un verbe au futur antérieur ~~ oui (4sec) qu'est qu'on a dit passant à la morphologie maintenant
845. **C :** oui madame
846. **EN2 :** pour écrire un verbe au futur
847. **F :** simple
848. **G :** antérieur
849. **H :** antérieur
850. **EN2 :** bien nous avons le verbe être ~~ le verbe être il s'emploi avec quoi l'auxiliaire être ou avoir /
851. **E :** le verbe être
852. **C :** avoir
853. **EN2 :** hah
854. **C :** avoir madame
855. **EN2 :** avoir qu'est que je dirai / haya a3touni être allez vite
856. **D :** j'avais
857. **EN2 :** être
858. **C :** madame madame madame
859. **EN2 :** être au futur antérieur
860. **C :** madame madame

861. EN2 : qu'est qu'on a dit il s'emploi avec quel auxiliaire /
862. B : j'aurai
863. EN2 : Ikram
864. D : j'au aurai été madame
865. EN2 : ah
866. D : j'au aurai été
867. EN2 : j'aurai c'est pas j'au aurai j'aurai
868. C : été madame
869. G : été madame
870. D : été madame
871. EN2 : très bien Ikram j'aurai tu
872. H : auront
873. G : aura
874. F : aura
875. D : aura été madame
876. EN2 : attendez aura
877. G : été
878. H : aura été
879. EN2 : été il
880. C : aura été
881. D : aurai
882. EN2 : aura
883. C : <u>été</u>
884. G : <u>été</u>
885. H : <u>été</u>
886. EN2 : été nous
887. B : aurons
888. C : aurons été
889. H : été
890. EN2 : aurons
891. G : été
892. C : été
893. EN2 : vous
894. G : aurez
895. C : aurez
896. H : aurez été
897. EN2 : ils
898. G : auront été
899. C : auront été
900. EN2 : été avoir maintenant
901. G : madame
902. H : madame l'auxiliaire être madame

903. **EN2 :** l’auxiliaire être ou avoir
904. **G :** être
905. **C :** être
906. **H :** être madame
907. **B :** avoir
908. **EN2 :** l’auxiliaire du verbe avoir
909. **C :** pourquoi madame /
910. **EN2 :** le verbe avoir
911. **B :** j’aurons eu madame
912. **H :** j’aurai eu
913. **EN2 :** quoi / ~~ quoi quelque chose donc il y a le complément d’objet directe ou indirecte après le verbe avoir
914. **G :** avoir
915. **EN2 :** donc un verbe suivi d’un complément d’objet directe ou indirecte /
916. **C :** indirecte
917. **EN2 :** il s’emploi toujours avec avoir
918. **C :** avoir
919. **G :** avoir
920. **H :** avoir
921. **C :** oui madame
922. **EN2 :** C’est un verbe transitif fi3l mouta3adi d’accord
923. **ENSEMBLE :** oui madame bien c’est l’auxiliaire
924. **G :** avoir
925. **H :** avoir
926. **B :** avoir
927. **EN2 :** Maryem c’est l’auxilliaire
928. **E :** avoir
929. **G :** avoir
930. **EN2 :** donc allez qu’est que je dirai
931. **B :** madame madame madame
932. **EN2 :** j’aurai
933. **G :** eu
934. **H :** eu
935. **G :** eu
936. **B :** eu madame
937. **G :** eu
938. **EN2 :** doucement s’il veut plait on écrit eu mais on lit U
939. G**:** eu
940. **H :** eu
941. **B :** eu
942. **EN2 :** d’accord tu
943. **B :** aura

944. C : aura eu
945. G : aura eu
946. EN2 : aura
947. C : eu
948. G : eu
949. EN2 : il
950. C : aura eu
951. G : eura eu
952. F : eura eu
953. EN2 : nous
954. D : aurons eu
955. C : aurons eu
956. G : aurons eu
957. C : madame il y a
958. B : vous aurez eu
959. G : vous aurez eu
960. H : vous aurez eu
961. D : vous aurez eu
962. G : ils ou elles aurons eu
963. C : aurons eu
964. EN2 : aurons eu
965. H : aurons eu
966. G : eu
967. EN2 : maintenant (4sec) efface le tableau
968. F : j'efface madame
969. EN2 : oui efface (4sec) et vous écrivez l'exercice- l'exercice et vous laissez de a place laissez de la place vous demandez les cahiers
970. C : oui madame
971. G : oui madame
972. EN2 : demandez des autres classes vous recopiez la leçon puisqu'il s'agit de la même chose
973. G : oui
974. EN2 : d'accord hah mais l'exercice vous allez l'écrire avec moi D'ACCORD
975. G : oui madame
976. EN2 : avant de passer à l'exercice j'efface par la vite (4sec) oui essaye quoi la conjugaison du verbe de quelle verbe /
977. G : aller
978. EN2 : être hah
979. C : aller
980. G : aller
981. H : aller
982. EN2 : hah allez pardon aller (5sec) nous avons le je

983. G : tu
984. EN2 : tu nous avons le il on ajoute le elle
985. G : oui madame
986. H : oui madame
987. EN2 : nous avons le nous
988. G : le nous
989. EN2 : le vous
990. G : le vous
991. EN2 : le ils
992. G : le ils ou elles avec s
993. H : le ils ou elles avec s
994. EN2 : bien il s'emploi avec l'auxiliaire
995. G : madame madame
996. C : madame madame madame
997. B : madame madame
998. C : être
999. EN2 : hah je serai le verbe
1000. G : l'auxiliaire être
1001. H : je serai allé
1002. C : allé
1003. G : allé madame
1004. EN2 : tu
1005. C : sera allé
1006. G : sera allé
1007. EN2 : sera attendez- attendez on écrit d'abord l'auxiliaire
1008. B : oui madame
1009. EN2 : sera
1010. C : serons madame
1011. EN2 : <u>serons</u>
1012. G : <u>serons</u>
1013. H : <u>serez</u>
1014. C : <u>serez</u>
1015. G : seront
1016. H : <u>seront</u>
1017. C : ils seront
1018. G : allé
1019. C : allé madame
1020. H : allé
1021. EN2 : donc le participe passé
1022. G : <u>allé</u>
1023. C : <u>allé</u>
1024. EN2 : <u>allé</u>

1025. C : allé
1026. EN2 : allé ~ allé ~ allé
1027. C : allé
1028. EN2 : allé
1029. C : madame s madame
1030. G : madame le s madame
1031. EN2 : hna c'est bon ce point
(ici c'est bon ce point)
1032. C : madame non madame
1033. H : non madame
1034. G : madame madame madame
1035. EN2 : vas-y
1036. D : e e e
1037. EN2 : le E ou est que j'ajoute le E /
1038. C : e de féminin
1039. G : madame madame madame
1040. C : elle madame
1041. EN2 : la est-ce que je peux ajouter le E
1042. ENSEMBLE : non madame
1043. G : oui madame
1044. EN2 : oui le je ici peut désigner le féminin peut désigner femme wela homme
(oui le je ici peut désigner le féminin peut désigner femme* ou *homme)
1045. B : oui madame
1046. EN2 : d'accord
1047. G : oui madame
1048. EN2 : la je peux ajouter le E
1049. C : e
1050. EN2 : oui là aussi mais la
1051. C : non madame
1052. G : non madame
1053. EN2 : et là
1054. C : oui madame
1055. G : oui s
1056. H : oui s
1057. C : le s madame
1058. G : le s madame
1059. EN2 : d'accord
1060. ENSEMBLE : oui madame
1061. EN2 : le participe passé s'accorde toujours avec l'auxiliaire être
1062. C : être
1063. G : être
1064. EN2 : d'accord il s'accorde toujours avec ah son sujet

1065. G : madame
1066. EN2 : oui
1067. G : madame 3leh ki ah /
(madame pourquoi /)
1068. EN2 : non parle en français même faux
1069. G : pourquoi madame dans il avec s allé euh madame j'ai le s surtout et elles avec s j'ai es
1070. EN2 : regarde
1071. C : madame elle féminin
1072. H : madame elle féminin
1073. EN2 : là c'est le féminin
1074. C : oui madame ndirou e féminin
(oui madame nous faisons e féminin)
1075. EN2 : là c'est le masculin
1076. C : oui madame
1077. EN2 : d'accord
1078. ENSEMBLE : oui madame
1079. EN2 : maintenant vous écrivez avec moi l'exercice (6sec) ça va ~~ ça va laissez de la place pour la leçon d'accord
1080. ENSEMBLE : oui madame
1081. E : madame
1082. EN2 : oui
1083. E : je sotte la ligne madame /
1084. EN2 : donc on fait d'abord l'exercice un -on fait l'exercice un suivez avec moi suivez il s'agit des conjuguez les verbes mis entre parenthèses au futur simple et futur antérieur
1085. F : antérieur
1086. EN2 : ça veut dire donc cette exercice il s'agit de quoi /
1087. C : de euh
1088. EN2 : ah il s'agit de quoi /
1089. D : le futur
1090. EN2 : ah il exprimé quoi l'antériorité il exprimé
1091. C : l'antériorité
1092. G : l'antériorité
1093. EN2 : XXXX le
1094. C : futur
1095. G : futur
1096. EN2 : d'accord
1097. ENSEMBLE : oui madame
1098. EN2 : puisque on écrit les verbes au futur simple ou au futur antérieur
1099. H : futur antérieur

1100. EN2 : donc il s'agit de l'intériorité et l'antériorité ça veut dire avant ah une action qui se réalise avant ah une autre par le futur simple
1101. C : simple
1102. G : simple
1103. EN2 : c'est clair
1104. ENSEMBLE : oui madame
1105. EN2 : bien le verbe nous avons le il avec s et le verbe quel est ah il ne faut jamais oublier posez les stylos il ne faut jamais oublier qu'un verbe exprime toujours quoi une /
1106. B : action
1107. H : action
1108. EN2 : une
1109. ENSEMBLE : action
1110. EN2 : D'ACCORD /
1111. C : oui madame
1112. EN2 : un verbe exprime toujours une
1113. ENSEMBLE : action
1114. EN2 : nous avons des phrases et dans chaque phrase nous avons deux
1115. C : verbes
1116. G : verbes
1117. EN2 : deux actions deux verbes qui expriment deux actions
1118. B : actions
1119. EN2 : d'accord /
1120. C : oui madame
1121. EN2 : maintenant vous allez découvrir dans chaque phrase l'action qui se qui réalise la premiére et et l'action qui se réalise la deuxième
1122. C : la deuxième
1123. G : la deuxième
1124. EN2 : la premiére elle est toujours exprimée par quoi
1125. G : par euh le futur antérieur
1126. H : le futur simple
1127. EN2 : le futur antérieur
1128. C : le futur antérieur
1129. EN2 : et la deuxième
1130. C : le futur simple
1131. G : le futur simple
1132. H : le futur simple
1133. EN2 : behi bien que peut-il le verbe montrer il nous montre quelle est l'action qui se réalise la premiére c'est rentrer d'abord et téléphoner après ou téléphoner d'abord /

(bien bien que peut-il le verbe montrer il nous montre quelle est l'action qui se réalise la premiére c'est rentrer d'abord et téléphoner après ou téléphoner d'abord /

1134. C : madame madame
1135. G : madame madame
1136. F : c'est téléphoner d'abord madame
1137. B : madame madame
1138. EN2 : doucement allez quelle est l'action qui se réalise la première c'est l'action de rentrer ou de téléphoner
1139. B : de téléphoner
1140. F : de téléphoner madame
1141. C : madame madame
1142. G : madame madame madame
1143. EN2 : awakh allez oui
1144. G : madame
1145. EN2 : bien sûr c'est l'action de
1146. G : de rentrer
1147. EN2 : on rentre d'abord puis après on téléphone
1148. C : oui madame
1149. EN2 : on téléphone pas avant de rentrer on téléphone après qu'on rentre OUI ou NON/
1150. G : oui madame
1151. EN2 : sah
1152. G : oui madame
1153. EN2 : donc allez après de nous ~~ ah pardon ~~ le verbe rentrer j'ai sauté allez dites quel est le verbe rentrer c'est un verbe ~~~ quel est le verbe qui s'emploi au futur antérieur c'est le verbe rentrer ou téléphoner /
1154. C : rentrer madame
1155. G : rentre madame
1156. EN2 : rentrer avec être ou avoir
1157. C : être
1158. H : être
1159. EN2 : c'est comme le verbe aller
1160. E : avoir
1161. C : être madame
1162. B : être madame
1163. EN2 : rentrer montrer partir sortir rester demeurer devenir aller hah encore se sont des verbes qui s'emploi avec
1164. C : être
1165. B : l'auxiliaire être
1166. EN2 : les verbes qui expriment un déplacement
1167. C : oui madame
1168. EN2 : aller sortir partir
1169. G : ah oui madame

1170. EN2 : ah rester et aussi il y a les verbes d'état qui s'emploi au futur ah avec l'auxiliaire être
1171. C : être
1172. G : être
1173. EN2 : qu'est-ce que je dirai ici
1174. B : je serons
1175. C : seront rentré
1176. H : je serons rentré
1177. EN2 : serons qu'est-ce qu'on fait / et qu'est-ce qu'on on ajoute /
1178. C : le s madame le s du pluriel
1179. G : le s madame
1180. EN2 : ok
1181. ENSEMBLE : oui madame
1182. EN2 : il ou est le sujet c'est il ou nous /
1183. G : nous madame
1184. C : nous
1185. H : nous
1186. F : il madame
1187. C : il
1188. B : il
1189. EN2 : pourquoi il téléphone à qui à nous /
1190. F : à nous
1191. EN2 : le complément d'objet indirect
1192. C : indirect
1193. EN2 : allez allez téléphonés on a le radical il y a le s qu'est qu'on ajoute /
1194. C : le s madame ons madame
1195. G : ons
1196. EN2 : le sujet c'est il
1197. C : oui madame
1198. EN2 : le sujet c'est il
1199. F : oui madame
1200. EN2 : deuxième phrase après nous le verbe sortir nous le verbe aller voir ce qu'il y a dans la maison
1201. C : madame madame
1202. EN2 : allez
1203. C : madame
1204. EN2 : quelle est l'action qui vient après sortir /
1205. C : oui madame
1206. EN2 : ou aller
1207. G : madame
1208. EN2 : quelle est l'action
1209. B : sortir

1210. H : sortir
1211. G : sortit
1212. EN2 : sortir behi bien aller être ou avoir
(sortir bien bien aller être ou avoir)
1213. C : être madame
1214. G : madame être
1215. EN2 : je XXX sortir partir
1216. C : oui madame
1217. F : oui madame
1218. C : etre madame
1219. EN2 : Benaarfa nous
1220. D : madame nous serons
1221. EN2 : ah nous serons très bien Benaarfa nous serons
1222. G : sortir
1223. EN2 : nous serons
1224. G : s
1225. EN2 : j'efface le r
1226. C : s madame
1227. EN2 : le s ~~ nous allez le verbe aller
1228. C : madame madame
1229. G : madame madame
1230. EN2 : le verbe aller à quelle temps
1231. G : madame madame au futur
1232. F : au futur madame
1233. B : madame madame
1234. EN2 : allez qu'est que je dirai /
1235. B : madame
1236. C : madame
1237. EN2 : non les autres nous irons
1238. F : irons
1239. C : XXX madame
1240. EN2 : une fois que tu le verbe finir le travail tu le verbe partir (4 sec)finir quoi / le travail complément d'objet directe
1241. C : madame madame
1242. EN2 : allez
1243. G : madame madame
1244. EN2 : allez être ou avoir quelle est l'action qui se réalise la premiére finir ou partir/
1245. G : madame madame
1246. C : madame finir madame
1247. H : finir madame
1248. B : finir madame

1249. EN2 : on finit le travail puis on après on part
1250. F : oui madame
1251. C : oui madame
1252. EN2 : allez oui allez qu'est-ce que je dirai être ou avoir /
1253. H : être
1254. C : madame avoir madame
1255. EN2 : direct donc c'est avoir
1256. G : oui madame
1257. C : avoir madame
1258. EN2 : tu
1259. C : auras madame
1260. H : auras
1261. EN2 : auras
1262. C : fini
1263. EN2 : ah le participe passé
1264. C : oui madame
1265. G : oui madame
1266. EN2 : tu le verbe partir qu'est-ce qu'on ajoute /
1267. C : euh
1268. H : madame
1269. B : s madame
1270. C : oui madame
1271. EN2 : bien le verbe publier les résultats on le verbe appeler (4sec) le rent ici a la valeur de quoi/
1272. C : lire madame
1273. B : lire madame
1274. EN2 : allez va allez
1275. F : appellant
1276. G : madame madame
1277. C : madame madame
1278. EN2 : sort sort sort laisse tes affaires et sort laisse tes affaires et sort khali adawetke (4sec) allez des quand le verbe publier les résultats on le verbe appeler ***(sort sort sort laisse tes affaires et sort laisse tes affaires et sort laisse tes affaires (4sec) allez des quand le verbe publier les résultats on le verbe appeler)***
1279. C : madame
1280. EN2 : allez vas-y
1281. G : aura madame
1282. EN2 : aura c'est-à-dire c'est l'action de publier qui vient la premiére
1283. G : a par madame
1284. EN2 : hah oui on publie d'abord les résultats
1285. F : oui madame
1286. EN2 : on vous

1287. EN2 : oui
1288. G : oui madame
1289. EN2 : oui qu'est-ce qu'on ajoute /
1290. C : appelé madame
1291. G : appelé madame
1292. B : a madame
1293. H : a madame
1294. EN2 : c'est le radical le er
1295. C : oui madame
1296. F : oui madame
1297. EN2 : d maintenant l'action des que le verbe arriver je le verbe téléphoner téléphoner c'est réponder plusieurs fois
1298. C : arriver
1299. EN2 : ahah
1300. C : madame
1301. EN2 : arriver ou téléphoner /
1302. C : madame
1303. G : madame téléphoner
1304. H : arriver madame
1305. C : arriver madame
1306. EN2 : donc tu dors orged orged orged oui allez
(donc tu dors dors dors dors oui allez)
1307. C : madame arriver madame
1308. EN2 : des que je
1309. C : madame être madame l'auxiliaire être
1310. EN2 : très bien arriver avec l'auxiliaire être
1311. C : être
1312. EN2 : je se-
1313. G : je serai
1314. B : je serai
1315. D : serai
1316. EN2 : serai
1317. G : arrivé madame
1318. H : arrivé
1319. G : efface le r
1320. EN2 : d'accord
1321. ENSEMBLE : oui madame
1322. EN2 : je vous qu'est-ce qu'on ajoute égale le er qu'est qu'on ajoute
1323. B : ai
1324. D : ai
1325. C : ai madame
1326. H : parce que

1327. EN2 : après le tu le verbe rentrer
1328. G : madame
1329. C : madame
1330. EN2 : rentré entré ah
1331. C : madame madame madame
1332. G : madame madame
1333. E : serons madame
1334. EN2 : déjà on verbe être
1335. B : madame madame
1336. C : madame madame madame
1337. F : le verbe être
1338. EN2 : être auxiliaire être
1339. G : sera
1340. F : serons
1341. C : sera madame
1342. EN2 : sera
1343. C : rentré
1344. F : rentré
1345. EN2 : oui
1346. C : rentra madame
1347. G : rentra
1348. F : oui madame
1349. EN2 : d'accord
1350. ENSEMBLE : oui madame
1351. EN2 : la c'est l'exercice deux oui c'est le devoir (4sec) recopiez vite l'exercice parce que ça va sonner
1352. F : madame
1353. EN2 : recopiez vite l'exercice ça va sonner vite on a d'autre exercice on finira inchallah avec cette leçon la prochaine fois fais vite ~~~ tu dors
(recopiez vite l'exercice ça va sonner vite on a d'autre exercice on finira si Allah le veut avec cette leçon la prochaine fois fais vite, tu dors)

ANNEXE 11 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 1 (TCSco/C1/G1)

1. **EN1 :** bon silence**:** (2sec) vous me regardez comme ça je vais vous expliquer la consigne très bien pendant ce qu'on a vu dans la séquence une ah je vous ai donné des arguments et vous devez rédiger une introduction et une conclusion
2. **ENSEMBLE :** oui monsieur
3. **EN1 :** d'accord maintenant je vais vous donner l'introduction dans l'introduction vous trouvez ~~ qu'est que vous trouvez //
4. **A :** le thème et le thèse
5. **B :** le thème et la thèse
6. **EN1 :** ne parlez pas ensemble
7. **C :** point de vue
8. **EN1 :** vous trouvez /
9. **B :** le thème ou le sujet
10. **EN1 :** le thème ou bien le sujet
11. **B :** et <u>le point de vue</u>
12. **C :** <u>le point de vue</u>
13. **EN1 :** et le point de vue ou bien la thèse
14. **C :** et la thèse
15. **EN1 :** ici dans l'introduction vous avez le thème et le point de vue
16. **E :** oui
17. **EN1 :** qu'est que vous allez faire / vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèse bon la pollution de l'environnement aujourd'hui avec le progrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord /
18. **ENSEMBLE :** oui
19. **EN1 :** je pense que la pollution nuit à notre environnement nuit ça veut dire nocif
20. **C :** oui monsieur
21. **EN1 :** nocif
22. **C :** monsieur c'est quoi nocif /
23. **EN1 :** nuit à notre environnement c'est-à-dire un problème
24. **C :** oui monsieur
25. **EN1 :** nuit à notre environnement et peut engendrer des conséquences désastreuses ça veut dire les conséquences très graves
26. **A :** catastrophiques
27. **EN1 :** très bien catastrophiques consigne rédigez trois ou quatre arguments pour expliquer les dangers <u>de la pollution</u>
28. **D :** <u>de la pollution</u>
29. **EN1 :** d'accord /
30. **E :** monsieur on fait euh
31. **EN1 :** ça c'est l'introduction donc vous allez me donner le développement vous allez commencer par un articulateur par exemple d'abord d'une part la pollution
32. **E :** ensuite
33. **EN1 :** qu'est-ce qu'il y a
34. **B :** ah oui monsieur
35. **EN1 :** c'est tout

36. **B :** oui monsieur
37. **EN1 :** trois ou quatre arguments bon vous allez faire un travail du groupe par un groupe de quatre on est d'accord / (04 sec) vous donnez trois ou quatre arguments chut
38. **D :** et la euh
39. **EN1 :** ensuite vous allez essayer de dire votre argumentaire d'accord je vais vous laisser quinze minutes ~~ à la fin on va essayer de voir qui est le meilleur quel est meilleur argumentaire d'accord /
40. **E :** oui
41. **EN1 :** d'accord
42. **ENSEMBLE :** oui
43. **A :** écris le titre / ~~~ écris le titre
44. **B :** la pollution
45. **A :** de l'air ~~
46. **B :** (rire) la pollution de l'environnement / pollution
47. **C :** de l'environnement
48. **A :** l'introduction ~~ c'est l'introduction (04 sec) d'abord- d'abord la pollution- d'abord la pollution
49. **B :** quatre arguments
50. **A :** d'abord la pollution
51. **C :** la pollution de l'aire **wela** /
(la pollution de l'aire ou ?)
52. **A :** de l'environnement
53. **B :** de l'environnement
54. **D :** de l'environnement
55. **C :** non non la pollution euh ~~~ comment on ne dit (4sec) provoqué / ~~ c'est quoi /
56. **A :** écrit Nour (4sec) écrit en le cahier
57. **B :** oui ~~ chercher chercher ah chercher
58. **C :** le mot- le mot
59. **A :** oui en arabe- en arabe
60. **B :** je ne sais pas
61. **D :** d'abord la pollution de l'environnement
62. **B :** oui
63. **A :** de l'environnement
64. **B :** hah
65. **A :** est très nocif ~~ de la santé humaine
66. **C :** c'est L'INTRODUCTION /
67. **B :** ah c'est un c'est un argument
68. **D :** écris les exemples
69. **C :** ah les argument le développement
70. **D :** introduction
71. **A :** la pollution de l'environnement est très euh
72. **B :** est**:** très euh**:**
73. **A :** est très ~~ nocive sur
74. **D :** la santé humain
75. **A :** sur la santé
76. **B :** sur la santé

77. **A :** humaine
78. **B :** c'est très bien
79. **D :** ah oui bien sur
80. **B :** par exemple
81. **D :** euh
82. **B :** par exemple
83. **C :** la pollution de l'air /
84. **A :** les maladies les maladies
85. **B :** ah non non ah
86. **C :** par exemple
87. **A :** les maladies dans la deuxième argument
88. **D :** oui andek hak
    (oui tu as raison)
89. **A :** tu connais (5sec) non est très nocive la santé humaine par exemple
90. **C :** les déchets les déchets
91. **B :** par exemple
92. **C :** les déchets polluent la mer
93. **A :** par exemple
94. **C :** et des grands maladies
95. **A :** non
96. **D :** prépare
97. **B :** ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est euh
98. **A :** est <u>très nocif</u>
99. **C :** <u>très nocif</u>
100. **B :** est très nocif sur la santé euh
101. **A :** humaine
102. **B :** sur la santé humaine
103. **C :** parce que exemple il fait des maladies
104. **B :** par exemple il fait des maladies
105. **D :** d'abord ah emm ~~ l'environnement euh emm ah dis un argument dis un exemple
106. **C :** la pollution
107. **A :** naturelle
108. **C :** nature
109. **A :** heh
110. **D :** par exemple les maladies
111. **A :** par exemple les maladies
112. **B :** d'abord la pollution de euh
113. **A :** heti ah argument ~~ ah écrit écris par exemple euh
114. **B :** les maladies ~~ je sais pas
115. **D :** par exemple les maladies les maladies par exemple les maladies les maladies euh
116. **B :** les maladies euh les maladies
117. **A :** euh**:** les maladies
118. **B :** les maladies
119. **C :** maladies ~~ une maladie
120. **B :** il n'a pas une maladie
121. **A :** oui par exemple oui oui j'ai un exemple par exemple euh par exemple (05 sec)

euh produit euh produit toxique la toxication

122. D : heh la toxication
123. C : eh les maladies par exemple comme- comme la toxique
124. A : par exemple les maladies (4sec) comme euh comme
125. B : la toxication
126. C : la strécation
127. B : la toxcication
128. A : la toxcication
129. D : la pollution générale
130. B : OUI
131. C : HEH
(oui)
132. D : et tout euh contient ~~~ par exemple les maladies ~~ par exemple les maladies parce que les maladies respiratoires
133. A : heh écris
134. D : maladies respiratoires ~~ et ~~~ et ah ~~~ et les
135. B : regardez l'autre groupe est très intelligent
136. C : attends heh a Farida rouhi dirih
(attends heh Farida fais-le)
137. B : fi
(Dans)
138. C : Oumaima Oumaima par exemple
139. D : aussi aussi j'écris
140. C : heh par exemple un autre maladie
141. D : la réspiratoire
142. B : tu tu compris cet argument /
143. A : oui oui
144. B : c'est bien
145. A : oui bien ~~ non
146. B : haya haya donnez un autre argument
(allez-y allez-y donnez un autre argument)
147. A : aha aha bien
(non non bien)
148. B : aw ani je suis je ne suis pas sûre de cet argument (05 sec) c'est la biodiversité
(c'est que je suis je ne suis pas sûre de cet argument c'est la biodiversité)
149. A : et la biodiversité c'est la nature
150. C : non non
151. A : oui
152. C : elle termine écris elle termine écris
153. B : win win euh (05 sec) non non c'est la pollution de la mer (05 sec)
(où où euh(05 sec) non non c'est la pollution de la mer (05 sec))
154. C : aw le sujet makanech XXX (04 sec) par exemple euh
(le sujet n'existe pas XXX (04 sec) par exemple euh)
155. A : écris écris correctement
156. C : c'est pas ça
157. A : eh oui
158. D : ainsi c'est un
159. C : et toute les pollutions écrit par exemple des problèmes de vision
160. A : par exemples des maladies respiratoires

161. C : toires
162. A : euh des problèmes de vision
163. C : et des problèmes de vision
164. D : aha déshydratation des yeux
165. A : des yeux eh
166. B : déshydratation C'EST L'AIR
167. A : déshydratation des yeux normale
168. C : réserver
169. D : des problèmes
170. A : et déshydratation
171. C : des yeux
172. D : déshydra
173. A : tation
174. C : des yeux
175. B : de yeux de
176. C : DES yeux des ES
177. B : exétera
178. A : aussi
179. C : aussi
180. B : d'autre part
181. D : d'autre part heh
182. C : d'autre part ~ d'autre part
183. B : part
184. D : la pollu ~ tion euh
185. A : par exemple
186. D : d'autre part
187. A : d'autre part XXX euh ~~ d'autre part euh (04 sec) la biodi ah la pollution de l'environnement euh ~~~ c'est ça c'est ça contribue au ro réchauffement de la planète ah aw XXX
188. C : aha non
189. A : on trouve de la (06 sec) exemple emm
190. D : écrit le temps
191. A : par exemple d'autre part ~~~ un mot qui donne le but
192. D : a Nour avec
193. B : un idée en arabe
194. A : chouf avec l'enfin crie l'homme XXX responsable de la pollution de l'environnement
(regarde avec l'enfin crie l'homme XXX responsable de la pollution de l'environnement)
195. B : oui non c'est un exemple
196. A : ah oui ~~ cette sujet parle de la pollution de l'environnement
197. D : de l'environnement
198. B : c'est quoi les arguments l'argument la premiére argument
199. C : l'argument euh le premier argument c'est euh très nocive
200. A : oui oui oui euh l'homme est l la cause principale de la pollution écris non est le cause prinicpale de la pollution
201. D : oui oui
202. C : par leur déchets

203. D : ana je parle de la biodivérsité l'environnement c'est quoi la cause de la-la pollution /
204. C : les déchets de l'homme
205. B : ay adrar aw c'est très danger
(c'est les dangers c'est très danger)
206. A : ektbi ektbi quel est le danger de la pollution /
(écris écris quel est le danger de la pollution ?)
207. B : akhtar (05 sec) non non Oumaima
(dangers (05 sec) non non Oumaima)
208. C : d'autre part ~~ quand quand la pollution est polluée d'une part ah d'autre part
209. A : choufi d'abord l'homme est la cause principale de pollution par leur déchets euh
(regarde d'abord l'homme est la cause principale de pollution par leur déchets)
210. C : non non d'autre part ~~~ d'autre part euh quand polluer ~~~ quand polluer quand polluer l'environnement ah tout tout kol tout c'est euh
211. B : non non (05 sec)
212. A : tous les ~~~ HAH d'êtres vivants des êtres vivants tous les êtres vivants
213. D : écris
214. A : et euh
215. C : comme la première argument Nour
216. A : aha tous les êtres vivants euh mort
(non tous les êtres vivants euh mort)
217. B : non
218. C : non
219. B : mort parce que
220. A : ah non non n'écris- pas n'écris pas ~~~ donnez-moi le livre il y a des conséquences
221. C : d'autre part euh ~~ polluer la nature -la nature tous les êtres vivants
222. D : eh Nour ~~ un quatre arguments ~~~ eh quatre arguments ltawa nehna fi la première argument
(eh Nour ~~ un quatre arguments ~~~ eh quatre arguments nous sommes jusqu'à maintenant dans le premier argument)
223. C : l'autre l'autre groupe est termine
224. A : haya wiam chaima
(vas-y Oumaima)
225. B : chofi d'autre part euh
(regarde d'autre part euh)
226. A : écris écris j'ai le contraire
227. EN1 : faites vite le temps est presque terminé
228. B : non
229. EN1 : je vous laisse presque deux minutes et on arrête ~~~ trois arguments
230. B : finis la premiére d'autre part
231. A : vite vite
232. C : d'autre part quand pollué
233. D : ah tu n'écoute pas
234. B : moi j'écris
235. A : écris d'abord d'abord
236. C : d'autre d'autre part
237. A : l'homme euh est le cause principale de polluer par leurs déchets

238. C : par euh
239. A : la pollution de l'environnement par leur déchets euh euh d'autre part n'écris pas les exemples d'autre part la pollution de l'enivron est très nocive sur la santé humain
240. D : c'est pas euh
241. A : n'écris pas ~~ je fais le contraires aya
242. B : lawel parle à la danger a Oumaima
(le premier parle du danger, Oumaima)
243. C : d'autre part quand on pollue l'air
244. A : je suis le juste
245. B : d'autre part quand on pollue ou bien quand pollue l'air et l'en l'environnement ~~~ oui kifeh ngoulou ah ~~
(d'autre part quand on pollue ou bien quand pollue l'air et l'en l'environnement ~~~ oui comment nous disons ah)
246. C : (rire) avec moi ou avec elle /
247. B : l'homme est la cause principale
248. C : comment on écrit un argument monsieur /
249. EN1 : non ce n'est pas la cause principale c'est le responsable de toute les causes
250. B : et on écrit ça /
251. EN1 : aha et d'abord écris d'abord d'abord ~~~ d'abord
252. B : avec les exemples
253. A : d'abord
254. D : non
255. A : oui
256. D : aha oui la premiére argument n'est pas un exemple l'homme
257. A : oui l'homme
258. D : <u>est la cause</u>
259. C : <u>la responsable</u>
260. A : et le
261. C : responsable
262. A : responsable de euh de quoi /de l'enviro de la pollution <u>de l'environnement</u>
263. D : <u>de l'environnement</u>
264. B : parce que ah parce que on effet par exemple l'autre ah leur déchets par exemple leur déchets ~~ leur déchets
265. C : leurs déchets a Nour ~~ heh écris écris
266. A : leurs déchets
267. C : les plastiques XXX
268. A : leurs déchets
269. D : ah ah aujord'hui
270. A : par exemple
271. D : non les plastiques
272. B : les ba ah ah le L'eau de ah le l'eau de robinet les l'eau
273. C : aha les l'eau ah les plastiques de
274. D : de l'eau
275. A : leurs déchets et leur ah ~~~ les bateaux le pétrole ah leurs déchets leur
276. I : qu'est qu'il y a monsieur XXX
277. A : par exemple
278. C : a monsieur

279. D : par exemple leur déchets **: :** (2sec)leur déchets
280. C : a monsieur ça
281. A : l'homme est le responsable de la pollution de l'environnement leur déchets
282. EN1 : d'abord l'homme est le responsable
283. E : (de l'autre groupe) wach ngoulou sabab raissi /
(comment nous disons cause principale ?)
284. EN1 : la cause principale
285. A : à monsieur dirnaha
(Monsieur, nous l'avons fait)
286. B : à monsieur matgoulelhoumech
(Monsieur, ne leur dis pas)
287. EN1 : d'abord l'homme est le responsable de la pollution de l'environnement par exemple
288. A : leurs déchets et
289. EN1 : ces déchets ces déchets
290. A : ah mokhalafatihi monsieur
(ses déchets monsieur)
291. EN1 : mech leur déchets l'homme ces déchets
(ce n'est pas mech leur déchets l'homme ces déchets)
292. A : moukhalafet moukhalafet
(les déchets les déchets)
293. EN1 : ses déchets mahouch leurs déchets
(ses déchets non pas leurs déchets)
294. A : ces déchets et
295. EN1 : ces déchets qu'est-ce qu'il y a d'autre
296. B : les déchets en a euh
297. EN1 : les déchets ses déchets hah par exemple ah euh rahet (frappe doucement la table)
(les déchets ses déchets hah par exemple ah euh je ne trouve pas le mot)
298. B : d'abord ah d'autre part la pollution de l'environnement es t très nocive de la santé humaine des maladies respiratoires et déshydratation de
299. C : non ~~ oooh vite
300. D : enfin enfin enfin
301. B : dans la nature

ANNEXE 12 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 2 (TCSco/C1/G2)

1. **EN1 :** bon silence**:** (2sec) vous me regardez comme ça je vais vous expliquer la consigne très bien pendant ce qu'on a vu dans la séquence une ah je vous ai donné des arguments et vous devez rédiger une introduction et une conclusion
2. **ENSEMBLE :** oui monsieur
3. **EN1 :** d'accord maintenant je vais vous donner l'introduction dans l'introduction vous trouvez ~~ qu'est que vous trouvez //
4. **A :** le thème et le thèse
5. **B :** le thème et la thèse
6. **EN1 :** ne parlez pas ensemble
7. **C :** point de vue
8. **EN1 :** vous trouvez /
9. **B :** le thème ou le sujet
10. **EN1 :** le thème ou bien le sujet
11. **B :** et <u>le point de vue</u>
12. **C :** <u>le point de vue</u>
13. **EN1 :** et le point de vue ou bien la thèse
14. **C :** et la thèse
15. **EN1 :** ici dans l'introduction vous avez le thème et le point de vue
16. **E :** oui
17. **EN1 :** qu'est que vous allez faire / vous allez rédiger trois ou quatre arguments pour expliquer cette thèsebon la pollution de l'environnementaujourd'hui avec leprogrès scientifique que connait le monde la terre court de grands risques des grands risques on est d'accord /
18. **ENSEMBLE :** oui
19. **EN1 :** je pense que la pollution nuitànotreenvironnement nuit ça veut dire nocif
20. **C :** oui monsieur
21. **EN1 :** nocif
22. **C :** monsieur c'est quoi nocif /
23. **EN1 :** nuit à notre environnement c'est-à-dire un problème
24. **C :** oui monsieur
25. **EN1 :** nuit à notre environnement et peut engendrer des conséquences désastreuses ça veut dire les conséquences très graves
26. **A :** catastrophiques
27. **EN1 :** très bien catastrophiques consignerédigez trois ou quatre arguments pour expliquer les dangers <u>de la pollution</u>
28. **D :** <u>de la pollution</u>
29. **EN1 :** d'accord /
30. **E :** monsieur on fait euh
31. **EN1 :** ça c'est l'introduction donc vous allez me donner le développement vous allez commencer par un articulateur par exemple d'abord d'une part la pollution
32. **E :** ensuite
33. **EN1 :** qu'est-ce qu'il y a
34. **B :** ah oui monsieur
35. **EN1 :** c'est tout

36. **B :** oui monsieur
37. **EN1 :** trois ou quatre arguments bon vous allez faire un travail du groupe par un groupe de quatre on est d'accord / (04sec) vous donnez trois ou quatre arguments chut
38. **D :** et la euh
39. **EN1 :** ensuite vous allez essayer de dire votre argumentaire d'accord je vais vous laisserquinze minutes ~~ à la fin on va essayer de voir qui est le meilleur quel est meilleur argumentaire d'accord /
40. **E :** oui
41. **EN1 :** d'accord
42. **ENSEMBLE :** oui
43. **A :** chkoun li yekteb /
(qui écrit)
44. **B :** tektbi inti//
(C'est toi qui écris)
45. **A :** la pollution est::
46. **C :** la pollution de l'environnement
47. **A :** NORMAL
48. **B :** l'introduction naHkou fiha ala la thèse
(dans l'introduction nous parlons de la thèse)
49. **D :** wana introduction~~ trois arguments bark
(quelle introduction, que trois arguments)
50. **B :** l'introduction puis les arguments
51. **A :** d'abord ensuite enfin sahla/
(d'abord, ensuite, enfin, c'est facile)
52. **D :** la pollution de l'environnement
53. **C :** wach maanaha youadi//
(que veut dire il contribue ?)
54. **B :** la pollution de l'environnement il faut
55. **A :** aha il faut tajanab yakhi tajib
(non « tajib » c'est il faut et non pas contribue)
56. **C :** aatini khatar
(donne-moi un danger)
57. **B :** khatar maanaha danger
(« khatar » veut dire danger)
58. **A :** aha aha
(non non)
59. **B :** disparition des animaux~~disparition des animaux
60. **A :** inqiradh lHayawanat
(disparition des animaux)
61. **B :** euh pollution de l'air zidi
(euh pollution de l'air ajoute un autre mot)
62. **A :** pollution de terre
63. **B :** pollution de l'air pollution de la terre pollution **: :** de l'eau
64. **A :** nkhayrou mawdhoua naHkou alih am lkoul kamlou Safa kamlet wenti mazelti testani
(nous choisissons un thème, tout le monde a bien fini Safa aussi et toi non)
65. **B :** de l'air walla de la terre//
(de l'air ou de la terre ?)

66. **D :** ndirou pollution en général général)
(nous faisons la pollution en général)
67. **A :** en danger~~Abdelhak~~ en danger
68. **C :** yaani khatar walla khatir
(c'est-à-dire danger ou dangereux)
69. **D :** ngoulou la pollution est dangereux
(nous disons la pollution est dangereuse)
70. **B :** ay min nataij talawouth
(elle fait partie des résultats de la pollution)
71. **C :** aya nrouHou le développement~~ talawouth tabiaa
(allez-y, nous passons au développement, la pollution suite)
72. **A :** ndirou l'introduction la définition de la pollution
(nous faisons l'introduction la définition de la pollution)
73. **B :** le développement ndirou d'abord w argument
(dans le développement nous faisons d'abord et un arguement)
74. **D :** w mbaad ensuite w la disparition des animaux
(et après ensuite et la disparition des animaux)
75. **B :** wach maanaha on doit prendre attention à l'importance
(que veut dire on doit prendre attention à l'importance)
76. **C :** w la conclusion ndirou les solutions
(et dans la conclusion nous faisons les solutions)
77. **D :** saHIti
(c'est bien)
78. **A :** haya
(allez-y)
79. **B :** dangereux
80. **C :** lkalma lakhra
(le dernier mot)
81. **A :** Hassen khatek
(soigne ton écriture)
82. **D :** madernach le troisième argument
(nous n'avons fait le troisième argument)
83. **B :** wichi hiya//
(c'est quoi ?)
84. **C :** <u>ramiy lawsakh</u>
(jeter les ordures)
85. **B :** <u>les ordures</u>
86. **A :** hih youadi ila**: :** kathrat lamradh dirha inta bil français
(oui il contribue à, plusieurs maladies, mets-la toi en français)
87. **D :** fait des maladies//
88. **B :** asthmatique
89. **A :** cancer
90. **B :** aw kima naHki maakoum a jmaaa
(c'est comme je vous dis mes camarades)
91. **C :** touchrbi lma toumrdhi bil cancer//
(tu bois de l'eau, tu tombes malade du cancer ?)
92. **A :** ki touchrbi lma taa zigou matoumrdhich bil cancer //
(quand tu bois de l'eau potable, tu ne tombes pas malades du cancer ?)
93. **B :** aki kadra toumrdhi bil cancer l'intoxication ay Hatchay
(tu peux tomber malade du cancer, l'intoxication n'est pas quelque chose de

grave)

94. D : koullou chayin moumkin
(tout est possible)

95. A : kayen les maladies
(il y a les maladies)

96. B : intichar laamradh
(propagation des maladies)

97. A : diri intichar laamradh
(mets la propagation des maladies)

98. C : hatha l'argument thaleth//
(cela c'est le troisième argument)

99. B : a benti l'asthme ay lfadda
(l'asthme c'est l'asthme)

100. D : nekteb l'asthme w cancer//
(j'écris l'asthme et cancer ?)

101. A : l cancer ay gatlek la machi fahma billi ki touchroub lma yourkoubha lcancer//
(le cancer, elle t'a dit non, elle n'a pas compris que lorsqu'elle boit de l'eau elle aura du cancer)

102. B : l'asthmatique la
(l'asthmatique non)

103. D : waalah la// ana goulna la pollution fait des maladies comme l'asthme
(pourquoi non ? nous avons dit la pollution fait des maladies comme l'asthme)

104. A : l'asthme yakhi// l'asthmatique
(l'athme c'est l'asthmatique ?)

105. B : ana ngoullou l'asthmatique w houwa ygoulli l'asthme
(nous disons l'asthmatique et lui il me dit l'asthme)

106. A : a Safa a Safa l'asthme yakhi l'asthmatique arrabou
(Safa Safa l'asthme c'est l'asthmatique ?)

107. B : hih kif kif l'asthme howa l'asthmatique
(oui kif kif l'asthme c'est l'asthmatique)

108. C : foukna min l'asthme
(cessez parler de l'asthme)

109. D : dir les maladies les hommes w les animaux
(mets les maladies les hommes et les animaux)

110. B : ana lkoul gaadin nakhdmou
(nous sommes tous entrain de travailler)

111. D : hih
(oui)

112. A : a benti l'asthmatique
(je te dis l'asthmatique)

113. C : des maladies okhrin par exemple l'intoxication ~ le choléra
(d'autres maladies par exemple l'intoxication ~ le choléra)

114. A : ndirou l'asthme saa
(nous mettons d'abord l'asthme)

115. C : aw min nataij la pollution de l'air
(il est parmi les résultats de la pollution de l'air)

116. B : ay l'asthmatique bil français
(l'asthmatique en français)

117. C : maradh arrabou

(la maladie de l'asthme)

118. D : arrabou aw zay okher
(l'asthme c'est une autre chose)

119. C : l'asthme howa lfadda
(l'asthme c'est l'asthme)

120. A : a WELDI L'ASTHME
(je te dis l'asthme)

ANNEXE 13 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 3 (TCSco/C2/G1)

1. **EN2 :** bien donc aujourd'hui aves les progrès scientifiques que connait le monde**::** le développement scientifique ~~ la terre court de grands risques de grands dangers hah /
2. **ENSEMBLE :** oui madame
3. **EN2 :** il y a hah donc la terre actuellement souffre des dangers causés par l'homme
4. **ENSEMBLE :** oui madame
5. **EN2 :** bien je pense que il y a un verbe d'opinion la pollution est L'UN ~~ est l'un des phénomènes qui lui qui dérange- qui dérange ah notre environnement et qui peut engendrer ou qui peut provoquer ou qui peut causer hah des conséquences très dangereuses des conséquences des résultats hah désastreuses maintenant la consigne qu'est-ce que vous allez faire hah dans ce travail de groupe vous allez rédiger trois arguments
6. **ENSEMBLE :** oui madame
7. **EN2 :** hah on a vu ensemble qu'un argument doit être introduit par quoi /
8. **A :** par euh
9. **B :** par les
10. **C :** par les articulateurs logiques
11. **EN2 :** les articulateurs
12. **B :** les articulateurs logiques
13. **EN2 :** d'accord

    […]
14. **EN2 :** rédigez trois arguments expliquez les dangers de <u>la pollution</u>
15. **ENSEMBLE :** <u>la pollution</u>
16. **EN2 :** sur l'environnement
17. **ENSEMBLE :** de l'environnement
18. **EN2 :** et sur la vie des êtres <u>vivants</u>
19. **ENSEMBLE :** <u>vivants</u>
20. **EN2 :** quand je dis les êtres vivants c'est l'homme
21. **D :** et les animaux
22. **EN2 :** c'est quoi encore c'est l'animal
23. **ENSEMBLE :** l'animal
24. **EN2 :** et tous qui est végétale la végétation d'accord
25. **ENSEMBLE :** oui madame
26. **EN2 :** on a compris la consigne /
27. **ENSEMBLE :** oui madame
28. **EN2 :** tu lis Nouha ha lelelel la phrase et la consigne
29. **B :** aujourd'hui avec ehem aujourd'hui aves les projets
30. **EN2 :** les progrès

31. **B :** les progrès scientifiques que connait le monde la terre connais des grands euh ris risques j'ai pense que la pollution est un phi phéna
32. **EN2 :** phénomène
33. **B :** phénoméne qui nuit à un notre environnement et qui peut engrendre
34. **EN2 :** engendrer
35. **B :** engendrer les conséquences des des stréieuses
36. **EN2 :** désastreuses
37. **B :** désastreuses
38. **EN2 :** désastreuses c'est l'équivalent de dangereuses ~ c'est le synonyme
39. **D :** synonyme
40. **EN2 :** oui
41. **B :** consigne /
42. **EN2 :** oui
43. **B :** rédigez trois arguments pour expliquer les dangers de la pollution sur notre environnement et sur la vie des êtres vivants
44. **EN2 :** des êtres vivants encore oui encore Younes tu lis
45. **D :** aujourd'hui avec des pro progrès scientifiques qui connait le monde
46. **EN2 :** la la terre
47. **D :** la terre court des grands risques je pense que la pollution est un phé phénomène qui nuit à notre environnement et qui peut engendrer des conséquences euh désastreuses
48. **EN2 :** très bien
49. **D :** consigne rédigez trois arguments pour expliquer les dangers de la pollution sur notre environnement
50. **EN2 :** très bien
51. **D :** et sur la vie des êtres vivants
52. **EN2 :** hah donc on a parlé ensemble de toutes sortes de pollution hah encore on a vu ensemble que ah les causes dee la pollution et les conséquences
53. **ENSEMBLE :** les conséquences de la pollution
54. **EN2 :** l'homme sur la terre ah et tous qui lui ah sur la terre sur la terre d'accord bien donc on peut tout simplement rédiger trois arguments convaincants oui pour convaincre les autres ah de des conséquences des résultats désastreuses désastreuses hah désastreux pardon hah que provoquer la pollution d'accord/
55. **ENSEMBLE :** oui
56. **EN2 :** on a appris de s textes on appris des productions on a appris des hah des expressions orale la dernière fois on a parlé hah de de la pollution qui est la cause de quoi hah de la déstruction de quoi / hah la discription ou la disparition pardon la disparition de plusieurs espèces animales
57. **ENSEMBLE :** oui
58. **EN2 :** encore on a parlé aussi hah sur la pollution et la cause de la diminution diminution

59. **ENSEMBLE :** de des oiseaux

60. **EN2 :** diminution a de plusieurs aussi hah oiseaux quoi d'autre / on a parlé on a dit aussi que la pollution est la cause de plusieurs maladies hah exentéra ~~ allez-y essayez de rédiger ah on n'oublie pas de concéder ah convenablement pour rédiger ces arguments bism allah allez-y

61. **A :** khalou mbaaed iktbou ijbdou warka
(laissez écrivez après, prenez une feuille)

62. **B :** ahaha tetfarjou rgedtou 3latheka mechkom fahmin hatta chay ~~~
(vous regardez vous dormez c'est pour cela que vous n'avez rien compris)

63. **A :** nataij ta3 talawouth euh euh c'est te la cause de plusieurs maladies de ~~ hah Ibtissem eh haya gadmi barka
(les conséquences de la pollution euh euh c'est te la cause de plusieurs maladies de ~~ hah Ibtissem vas-y avance)

64. **B :** la diminution de an- des animaux

65. **A :** c'est la cause de**: :** euh

66. **B :** de maladie de l'homme /

67. **A :** de maladie de l'homme al amrathe lkhatira
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)

68. **B :** dangereuses

69. **A :** dangereux maladie ~~~ dangereux maladie

70. **C :** ta3 talawouth a safa ndanouhom / ~~~
(Safa est-ce que nous parlons de la pollution)

71. **A :** akom mba3ed takrouh
(vous allez lire cela après)

72. **C :** belwahed /
(un par un ?)

73. **D :** nakra ana
(c'est moi qui lis le premier)

74. **C :** eh nakra ana ba3dek
(moi après toi)

75. **A :** maladie astana
(maladie attends)

76. **D :** ektbi KTIBA mafhouma
(écris une écriture lisible)

77. **A :** c'est dangereux maladie du du du wechiya / l amrath lkhatira lwech /
(c'est dangereux maladie du quoi ? les maladies dangereuses de quoi ?)

78. **C :** haya ektbi sa3 galtlk ektbi sa3
(écris pour le moment elle t'a dit écrit)

79. **A :** de l'espèce ~~ euh nataij talawoth pour espèce humain ~~ amradh khatira li euh
(de l'espèce ~~ euh les conséquences de la pollution pour espèce humaine ~~ les maladies dangereuses qui euh)

80. **B :** li euh
(qui euh)

81. **A :** kainat haya

(êtres vivants)

82. B : hih

(oui)

83. A : à la wela pour /

(à la ou pour ?)

84. B : à la

85. A : ey inti aki ge3da tetfarji

(toi tu es entrain de regarder)

86. B : suite

87. A : athi win rah nhotha /

(celle-là ou je vais la mettre ?)

[…]

88. A : foukna men lektbia haya akra akra haya ~~

(cessez d'écrire vas-y lis)

89. D : hizi sot

(lève ta voix)

90. A : c'est la cause de la

91. B : wehiya wechiya /

(quoi quoi ?)

92. A : la cause de diminution dé oiseaux des oiseaux

93. B : heh des oiseaux ~ inkirathe laassafir

(heh des oiseaux ~ la disparition des oiseaux)

94. A : nougaadou ndirou fi c'est la cause / changeha eh

(nous répétons à chaque fois c'est la cause, change-la)

95. B : nchangeouha / la cause wechiya maanetha al nathaij wela sababe /

(nous la changeons ? que veut dire la cause les conséquences ou la raison)

96. A : lala sababe

(non la raison)

97. B : sababe ~~ la raison//

(la raison ~~ la raison ?)

98. A : istani tchoufi la raison chouf tra//

(attends un peu la raison regarde un peu ?)

99. B : aw machou::

(ce n'est pas)

100. A : raison sabab

(raison raison)

101. C : c'est la raison::

102. B : de la diminution des oiseaux

103. C : kharbechhoum (05 sec)

(raturez-les)

104. B : wach ndanou /

(que faisons-nous ?)

105. A : la diminution de:: de plusieurs oiseaux ~~ […]

106. B : Ibtissam zidina chway wallah dkhalet baadhaya

(Ibtissam ajoute-nous quelques mots je te jure que je ne me sens pas bien)

107. A : ana taw nekteb wentouma euh mbaaed c'est la raison (05 sec) le raison le wella la /
(moi je vais écrire et vous euh après c'est la raison (05 sec) le raison le ou la ?)
108. B : le raison (06 sec)
109. A : c'est la raison de la diminution de euh (06 sec)
110. B : tion
111. A : de plusieurs oiseaux
112. B : oiseaux
113. A : de plusieurs oiseaux (07 sec)
114. B : kifah /
(comment ?)
115. C : nnaux
116. B : oiseaux
117. A : oiseaux haka /
(oiseaux c'est comme cela ?)
118. B : euh mokadma
(euh l'introduction)
119. A : mechou mhatem ndirouha
(ce n'est pas obligé de la faire)
120. B : iktbiha tout le monde de constater
(écris-la tout le monde de constater)
121. A : astani nkamlou hadhem saa
(attends nous terminons ceux-là d'abord)
122. B : ensuite
123. A : plusieurs oiseaux
124. B : le plan heu
125. A : nektbou hna la disparition des animaux
(nous écrivons la disparition des animaux)
126. C : disparition
127. A : disparition des
128. C : disparition des arguments
129. B : wach tekteb inta / ah bach tefhemha
(qu'est-ce que tu écris toi ? ah tu vas nous faire comprendre)
130. A : disparition des
131. C : des arguments
132. A : disparition de plusieurs animaux
133. B : inti haba tbadleha /
(toi tu veux la changer ?)
134. C : des des de plusieurs animaux
135. A : et la disparition
136. B : disparition des oiseaux
137. C : de plusieurs oiseaux
138. A : de plusieurs animaux

139. B : <u>ah animaux</u>

140. C : plusieurs animaux terbah tawa ha mazal argument w ça y est

(plusieurs animaux c'est bon maintenat ha il reste un argument et ça y est)

141. D : aabalek mani fahem hatchay

(tu sais je n'ai rien compris)

142. A : ikhtilal tawazon

(le déséquilibre)

143. B : ikhtilal tawazen

(le déséquilibre)

144. C : Nouha Nouha Safa (appel)

145. A : A binti nkamlou nahna saa

(nous terminons nous d'abord)

146. C : ikhtilal tawazon

(le déséquilibre naturel)

147. A : ikhtilal tawazon (avec un ton bas) la diminuation diminution

(le déséquilibre) (avec un ton bas) la diminuation diminution

148. B : diminution

149. A : goulilaya fikra aala akal

(dis-moi une idée au moins)

150. C : ngoulaha

(je lui dis)

151. B : les animaux

152. A : ikhtilal tawazen […] (03 min 30 sec)

(le déséquilibre […] (03 min 30 sec))

153. D : aya barka weselna li bir w macharabnach aya bark ~ wanhi warka /

(allez-y nous sommes arrivés au puits et nous n'avons pas bu allez-y)

154. B : ay aand Lamia (30 sec) la plollution de euh la pollution de de euh ndanou de la plage wella (59 sec) kima nelgouha wa ikhtilal fi tawazoun wa ikhtilal fi tawazon

(je suis chez Lamia la plollution de euh la pollution de de euh nous faisons de la plage ou (59 sec) comme nous la trouvons et le déséquilibre naturel et le déséquilibre naturel)

155. A : ikhtilal fi tawazon euh

(le déséquilibre naturel euh)

156. E : (de l'autre groupe) madame madame madame al amradh tanafossia / al amradh tanafossia /

((de l'autre groupe) madame madame madame les maladies respiratoires ? les maladies respiratoires ?)

157. F : (de l'autre groupe) asthmatique madame /

158. EN2 : maladies respiratoires les maladies respiratoires

159. A : madame madame

160. EN2 : hah

161. A : ikhtilal tawazoun

(le déséquilibre)

162. EN2 : ikhtilal /

(le déséquilibre ?)

163. A : tawazoun ikhtilal tawazoun
(l'équilibre le déséquilibre)

164. B : koun rahet laha lhih w galethalha
(si elle est allée chez elle là-bas et elle lui dit)

165. EN2 : déséquilibre déséquilibre

166. B : déséquilé de l'environnement

167. EN2 : déséquilibre naturel déséquilibre naturel

168. B : naturel

169. A : oui madame

170. B : déséquilibre

171. C : ani ktibtha hahia
(je l'ai écrite la-voilà)

172. B : déséquilibre de naturel

173. A : de l'environnement

174. C : ani ktibtha Safa ~ déséquilibre naturel
(je l'ai écrit Safa ~ déséquilibre naturel)

175. B : wechihia enfin / waalah diri la cause
(C'est quoi enfin ? Pourquoi fais la cause)

176. A : et déséquilibre de la naturel (21 sec) la pollution de la nature satoadi ila amradh
(et déséquilibre de la naturel (21 sec) la pollution de la nature elle contribuera aux maladies)

177. C : satoadi ila ikhtilal~~
(elle contribuera au déséquilibre)

178. D : déséquilibre naturel

179. A : istana
(attends)

180. C : aandi rboa saaa:::
(j'ai un quart heure)

181. A : ah//

182. B : madame// youadi (25 sec)
(madame il contribue (25 sec))

183. C : adji naqraha ~~ ah rayHa taqri//(30 sec)
(donne- moi je vais lire ~~ ah tu vas lire ? (30 sec))

184. B : ensuite~ ensuite la raison de la diminution de plusieurs oiseaux est la disparition de plusieurs animaux

185. A : enfin la pollution de l'environnement mettre**: :** est l'équilibre de la nature (27 sec)

186. ENSEMBLE : J'AI FINI MADAME

ANNEXE 14 : Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
1	**B, C, D, E, A**			TP 5			TP 3 TP 6	TP 4				TP 19	TP 2	**Volontaire Gestionnaire**
2	**A, C, D, E, F, G, H**	TP 9 TP 14 TP 21	TP 15	TP 16 TP 23 TP 25	TP 18	TP 20 TP 24	TP 10 TP 17				TP 13	TP 8		**Volontaire Informationnel**
3	**A, C, F, G, H**	**TP 31 TP 32**		**TP 30 TP 36 TP 39 TP 41**	**TP 38**	**TP 29 TP 34 TP 37 TP 42**	**TP 40**		**TP 33**			**TP 35**		**Volontaire Informationnel Négocié**
4	A, C, E, F, G, I	TP 66	TP 52	TP 46 TP 48 TP 59 TP 60 TP 61 TP 63 TP 64 TP 65 TP 67 TP 68	TP 57	TP 44 TP 45 TP 47 TP 54 TP 58	TP 49 TP 53 TP 55	TP 53				TP 62		Volontaire Informationnel

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Une réaction à un ordre	Une réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
5	**A, E, F, G, H, I**	TP 75 TP 111	TP 85	TP 72 TP 77 TP 85 TP 89 TP 102 TP 109 TP 110 TP 112 TP 116	TP 110 TP 112 TP 115	TP 90 TP 98 TP 107	TP 84 TP 88 TP 97 TP 99 TP 100 TP 103 TP 104 TP 105 TP 106 TP 108	TP 101					TP 87	Volontaire Informationnel Gestionnaire
6	**A, B**			**TP 133**		**TP 132**								**Volontaire Informationnel Négocié**
7	A, F, I			TP 136 TP 138		TP 137 TP 141	TP 136 TP 140							Volontaire Informationnel Négocié Gestionnaire
8	A, B, C, F, I	TP 154 TP 159	TP 164	TP 165 TP 181		TP 156 TP 157 TP 162 TP 163 TP 166 TP 167 TP 169 TP 180 TP 181	TP 158 TP 160 TP 168 TP 179					TP 156 TP 158 TP 159		Volontaire Négocié

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Une réaction à un ordre	Une réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
9	**A, C, E, F, I**		TP 236 TP 238 TP 248	TP 243 TP 254 TP 262 TP 272	TP 247	TP 241 TP 248 TP 255 TP 263 TP 274 TP 275	TP 230 TP 232 TP 233 TP 234 TP 240 TP 242 TP 245 TP 250 TP 251 TP 252 TP 253 TP 254 TP 256 TP 257 TP 260 TP 264 TP 269 TP 271 TP 273							**Volontaire Gestionnaire**
10	**A, B, C, D, E, F, G, H, I**	**TP 281 TP 290 TP 292 TP 394 TP 413**	**TP 285 TP 288 TP 364**	**TP 283 TP 296 TP 298 TP 300 TP 334 TP 385**	**TP 293 TP 343 TP 354 TP 368 TP 382 TP 393**	**TP 297 TP 302 TP 303**	**TP 283 TP 285 TP 294 TP 296 TP 300 TP 305**		**TP 282 TP 289**	**TP 295 TP 301 TP 387**	**TP 299**	**TP 280 TP 291**		**Volontaire Gestionnaire**

			TP 366 TP 378 TP 381 TP 388	**TP 398 TP 399 TP 408**	**TP 395 TP 399 TP 423 TP 424 TP 426**	**TP 328 TP 333 TP 341 TP 344 TP 351 TP 353 TP 383 TP 391 TP 397 TP 404 TP 406 TP 407 TP 409 TP 411**	**TP 306 TP 307 TP 326 TP 337 TP 343 TP 346 TP 360 TP 384 TP 386 TP 390 TP 392 TP 403 TP 412 TP 419 TP 421 TP 425**							
Total		**15 TP**	**14 TP**	**49 TP**	**18 TP**	**49 TP**	**61 TP**	**2 TP**	**3 TP**	**3 TP**	**2 TP**	**9 TP**	**2 TP**	**227 TP**

Tableau 24 **:** Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange dans la situation 1

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
2	**A, B**					TP 4						TP 3		**Échange équilibré**
3	**A, B, C**			TP 7 TP 9		TP 6 TP 10	TP 8							**Volontaire Informationnel Négocié**
4	**A, B, C**	TP 15					TP 12 TP 13					TP 16		**Volontaire Gestionnaire**
5	**A, B, C**	TP 18 TP 22 TP 24 TP 28 TP 30 TP 32 TP 34 TP 39 TP 42 TP 44 TP 45 TP 47 TP 49 TP 52 TP 54 TP 60 TP 67		TP 19 TP 23 TP 38 TP 41 TP 48 TP 49 TP 55 TP 56 TP 58 TP 64		TP 23 TP 27 TP 33 TP 36 TP 40 TP 43 TP 50 TP 57 TP 61 TP 63 TP 65 TP 66	TP 21 TP 25 TP 26 TP 31 TP 37 TP 51 TP 53 TP 62 TP 68		TP 46	TP 20		TP 25 TP 29 TP 35		**Volontaire Informationnel**

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
6	**A, B, C**		TP 72			TP 70 TP 71								**Volontaire Négocié**
7	**A, B, C**	TP 74 TP 76 TP 78 TP 84		TP 75 TP 82 TP 83		TP 80 TP 85	TP 81 TP 86		TP 79				TP77	**Volontaire Informationnel**
8	**A, B, C**	TP 88 TP 90 TP 92 TP 99 TP 102 TP 108		TP 96 TP 110	TP 95 TP 104	TP 89 TP 91 TP 97 TP 98 TP 100 TP 101 TP 103 TP 105	TP 91 TP 94 TP 106 TP 107		TP 93			TP 109		**Volontaire Négocié**
9	**A, B, C**	TP 112 TP 118 TP 120		TP 119 TP 124 TP 125 TP 126 TP 128 TP 129		TP 115 TP 117 TP 122	TP 114 TP 116 TP 123 TP 130		TP 113			TP 121		**Volontaire Informationnel**
10	**A, C**	TP 133				TP 135						TP 132 TP 134		**Involontaire Informationnel**

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
11	**A, B, C**	TP 144 TP 145 TP 151 TP 153		TP 137 TP 139 TP 141 TP 142 TP 147 TP 150		TP 140 TP 148 TP 152	TP 138					TP 146 TP 154		**Volontaire Informationnel**
13	**A, B, C**	TP 185 TP 187		TP 170 TP 184	TP 179	TP 170 TP 186	TP 172 TP 173 TP 174 TP 176 TP 178 TP 180		TP 171		TP 181		TP 182	**Volontaire Gestionnaire**
14	**A, B, C**	TP 191		TP 197		TP 196 TP 198	TP 190 TP 194 TP 195					TP 192 TP 193		**Volontaire Gestionnaire**
15	**A**			TP 200										**Volontaire Informationnel**
16	**A, B, C**	TP 203 TP 208		TP 205 TP 206			TP 202 TP 207					TP 204		**Volontaire Informationnel Gestionnaire**
17	**A, B, C**	TP 212 TP 226 TP 230	TP 211	TP 210 TP 215 TP 224 TP 235 TP 237 TP 245 TP 246	TP 219 TP 236 TP 238 TP 240 TP 242 TP 244	TP 211 TP 214 TP 216 TP 220	TP 218 TP 221 TP 222 TP 232 TP 239	TP 216		TP 233		TP 213 TP 227 TP 228 TP 229		**Volontaire Informationnel**

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
18	**A, B, C**	TP 254 TP 271 TP 273 TP 275 TP 283 TP 285 TP 291	TP 253 TP 255 TP 277 TP 286	TP 249 TP 252 TP 279 TP 288 TP 289 TP 290 TP 293 TP 294 TP 295	TP 250	TP 276 TP 297	TP 248 TP 280 TP 281 TP 287 TP 298		TP 286		TP 248	TP 251 TP 274 TP 284 TP 292	TP 256 TP 258 TP 260 TP 262 TP 264 TP 268 TP 270 TP 272 TP 278	**Volontaire Informationnel**
19	**A**		TP 300											**Volontaire Informationnel**
20	**A, B, C**	TP 305	TP 302	TP 304	TP 303	TP 302						TP 306		**Volontaire Informationnel Négocié Guidé**

Échanges	**Participants réacteurs**	Type des interventions réactives												Types des échanges (par dominance d'un type des interventions réactives)
		Contributions volontaires							**Contributions involontaires**					
		Demande d'une information	Demande d'une aide	Apport volontaire d'une information	Apport volontaire d'une aide	Expression d'un accord ou d'un désaccord	Participation à la gestion de la tâche	Interpellation éthique	Réponse à une question	Réaction à un ordre	Réaction après interpellation	Apport suscité d'une information	Apport suscité d'une aide	
21	**A, C**	TP 308		TP 310 TP 312 TP 314								TP 309		**Volontaire Informationnel**
22	**A, B, C**	TP 321 TP 323			TP 320	TP 317 TP 318 TP 319 TP 322						TP 324		Volontaire Négocié
Total		**57**	**10**	**57**	**13**	**54**	**51**	**1**	**6**	**2**	**2**	**26**	**11**	**290**

Tableau 25 **:** Répartitions des interventions réactives et type de chaque échange dans la situation 2

ANNEXE 15 : Transcription de la tâche collaborative scolaire 4 (TCSco/C2/G2)

1. **EN2 :** bien donc aujourd'hui aves les progrès scientifiques que connait le monde:: le développement scientifique ~~ la terre court de grands risques de grands dangers hah /
2. **ENSMBLE :** oui madame
3. **EN2 :** il y a hah donc la terre actuellement souffre des dangers causés par l'homme
4. **ENSEMBLE :** oui madame
5. **EN2 :** bien je pense que il y a un verbe d'opinion la pollution est L'UN ~~ est l'un des phénomènes qui lui qui dérange- qui dérange ah notre environnement et qui peut engendrer ou qui peut provoquer ou qui peut causer hah des conséquences très dangereuses des conséquences des résultats hah désastreuses maintenant la consigne qu'est-ce que vous allez faire hah dans ce travail de groupe vous allez rédiger trois arguments
6. **ENSEMBLE :** oui madame
7. **EN2 :** hah on a vu ensemble qu'un argument doit être introduit par quoi /
8. **A :** par euh
9. **B :** par les
10. **C :** par les articulateurs logiques
11. **EN2 :** les articulateurs
12. **B :** les articulateurs logiques
13. **EN2 :** d'accord

    […]
14. **EN2 :** rédigez trois arguments expliquez les dangers de <u>la pollution</u>
15. **ENSEMBLE :** <u>la pollution</u>
16. **EN2 :** sur l'environnement
17. **ENSEMBLE :** de l'environnement
18. **EN2 :** et sur la vie des êtres <u>vivants</u>
19. **ENSEMBLE :** <u>vivants</u>
20. **EN2 :** quand je dis les êtres vivants c'est l'homme
21. **D :** et les animaux
22. **EN2 :** c'est quoi encore c'est l'animal
23. **ENSEMBLE :** l'animal
24. **EN2 :** et tous qui est végétale la végétation d'accord
25. **ESEMBLE :** oui madame
26. **EN2 :** on a compris la consigne /
27. **ENSEMBLE :** oui madame
28. **EN2 :** tu lis Nouha ha lelelel la phrase et la consigne
29. **B :** aujourd'hui avec ehem aujourd'hui aves les projets
30. **EN2 :** les progrès

31. **B :** les progrès scientifiques que connait le monde la terre connais des grands euh ris risques j'ai pense que la pollution est un phi phéna
32. **EN2 :** phénomène
33. **B :** phénoméne qui nuit à un notre environnement et qui peut engrendre
34. **EN2 :** engendrer
35. **B :** engendrer les conséquences des des stréieuses
36. **EN2 :** désastreuses
37. **B :** désastreuses
38. **EN2 :** désastreuses c'est l'équivalent de dangereuses ~ c'est le synonyme
39. **D :** synonyme
40. **EN2 :** oui
41. **B :** consigne /
42. **EN2 :** oui
43. **B :** rédigez trois arguments pour expliquer les dangers de la pollution sur notre environnement et sur la vie des êtres vivants
44. **EN2 :** des êtres vivants encore oui encore Younes tu lis
45. **D :** aujourd'hui avec des pro progrès scientifiques qui connait le monde
46. **EN2 :** la la terre
47. **D :** la terre court des grands risques je pense que la pollution est un phé phénomène qui nuit à notre environnement et qui peut engendrer des conséquences euh désastreuses
48. **EN2 :** très bien
49. **D :** consigne rédigez trois arguments pour expliquer les dangers de la pollution sur notre environnement
50. **EN2 :** très bien
51. **D :** et sur la vie des êtres vivants
52. **EN2 :** hah donc on a parlé ensemble de toutes sortes de pollution hah encore on a vu ensemble que ah les causes dee la pollution et les conséquences
53. **ENSEMBLE :** les conséquences de la pollution
54. **EN2 :** l'homme sur la terre ah et tous qui lui ah sur la terre sur la terre d'accord bien donc on peut tout simplement rédiger trois arguments convaincants oui pour convaincre les autres ah de des conséquences des résultats désastreuses désastreuses hah désastreux pardon hah que provoquer la pollution d'accord /
55. **ENSEMBLE :** oui
56. **EN2 :** on a appris des textes on appris des productions on a appris des hah des expressions orale la dernière fois on a parlé hah de de la pollution qui est la cause de quoi hah de la déstruction de quoi / hah la description ou la disparition pardon la disparition de plusieurs espèces animales
57. **ENSEMBLE :** oui
58. **EN2 :** encore on a parlé aussi hah sur la pollution et la cause de la diminution diminution
59. **ENSEMBLE :** de des oiseaux

60. **EN2 :** diminution ah de plusieurs aussi hah oiseaux quoi d'autre / on a parlé on a dit aussi que la pollution est la cause de plusieurs maladies hah etcétéra ~~ allez-y essayez de rédiger ah on n'oublie pas de concéder ah convenablement pour rédiger ces arguments bism allah allez-y

61. **A :** tekteb Noha makan lah nektbou kol (09 sec)
(C'est Noha qui va écrire, ce n'est pas la peine que nous écrivons tous)

62. **B :** nabdou bi les articulateurs logiques d'abord
(nous commençons par les articulateurs logiques)

63. **A :** ensuite enfin (01 min 14 sec)

64. **C :** aya akhdmi akhdmi ~~
(vas-y tu travaille tu travaille ~~)

65. **A :** parle en français

66. **B :** d'abord (20 sec) d'abord (13 sec) aujourd euh avec euh un euh aujourd'hui avec les progrès scientifiques il donnait des arguments pour les conséquences de la pollution

67. **A :** les euh

68. **C :** fahmi hali bi aarbia (06 sec)
(fais moi comprendre ça en arbe (06 sec))

69. **B :** bi maana inou inta taatina asbab taatina nihayet wa nataij la pollution
(c'est-à-dire que toi, tu dois nous donner les résultats de la pollution)

70. **A :** la pollution

71. **D :** <u>aawakib</u>
(les conséquences)

72. **B :** <u>awakib</u> la pollution
(les conséquences de la pollution)

73. **C :** eh ana krinaha fi l'anglais
(eh nous l'avons étudié en anglais)

74. **B :** awakib talawoth
(les conséquences de la pollution)

75. **C :** eh ana krinaha fi l'anglais ~~ ah kifah jit euh
(eh nous l'avons étudié en anglais ~~ ah comme elle est survenue euh)

76. **A :** kifach taw ntarjmouha hadhi /
(comment nous allons la traduire celle-là ?)

77. **C :** pollution (prononce le mot en anglais) ~~ bich manabkouch naawdouha talawouth ngoulou pollution pollution (pronounce le dernier mot en anglais)
(pollution (prononce le mot en anglais) ~~ pour que nous ne répétons pas pollution nous disons pollution pollution)

78. **B :** kifach naamlouha mokadima awel haja
(premièrement comment nous faisons une introduction ?)

79. **A :** le compose

80. **B :** il y a le compose asthmatique le euh le compose asthmatique les maladies de euh

81. **A :** amradh jildia
(les maladies de peau)

82. **C :** jild
(peau)

83. **A :** jildia bi français /
(peau en français ?)

84. **C :** gouli li madame taw tarjem halek
(dis à madame elle va te le traduire)

85. **A :** goulaha jildia bi français wachi hia / goulaha goulaha
(dis-lui peau en français c'est quoi ? dis-lui dis-lui)

86. **E :** (d'un autre groupe) anwaa talawoth a Noha a Noha anwaa talwoth a Noha
((d'un autre groupe) les types de la pollution Noha Noha les types de la pollution Noha)

87. **A :** Noha (50 sec)

88. **D :** nodkrou anwaa talaweth
(nous citons les types de la pollution)

89. **B :** (lire sur le manuel) la pollution de l'air est l'une des pollutions les plus connues elle est causée principal- principalement par les gaz et les XXX jetés dans l'atmosphère par l'automobile dans les euh

90. **A :** les comp

91. **B :** les compilations

92. **A :** les comp les

93. **B :** industrielle XXX par certains phénomènes naturels les plus des euh

94. **A :** des résultats de la pollution

95. **B :** des résultats de la pollution et il cause (11 sec) anawaa talawoth pollution de l'air (09 sec) cette pollution est rarement toxique mais euh (15 sec) peut euh
(des résultats de la pollution et il cause (11 sec) les types de la pollution de l'air (09 sec) cette pollution est rarement toxique mais euh (15 sec) peut euh)

96. **A :** la pollution

97. **B :** certain ~~~ pollution ~~ ikhtilal ardhi ay tahki aala dabakat Ozon
(certain ~~~ pollution ~~ le déséquilibre terrestre elle parle de la couche d'Ozon)

98. **C :** yossabib
(il cause)

99. **B :** yossabib /
(il cause ?)

100. **A :** yossabib / saqussaha saqussaha khir
(il cause ? demande lui demande lui c'est mieux)

101. **B :** youssabib
(il cause)

102. **A :** youssabib
(il cause)

103. **D :** c'est la cause

104. **B :** hih hih hih
(oui oui oui)

105. **D :** c'est**:** la**:** cause c'est la cause

106. **B :** astani

(attends)

107. D : c'est la cause (09 sec)

108. B : des**:** grandes euh en risque ~~ parce que ~~~ parce que (06 sec) c'est la cause de (01minute 35 secondes) pour sauver pour entendre euh (05 sec)

109. A : a noha désertification d'abord ~~~ désertification wachi hi /
(Noha désertification d'abord ~~~ désertification c'est quoi ?)

110. B : wenhi / (50 sec)
(où elle est ? (50 sec))

111. A : fi ensuite waach ngoulou /
(dans ensuite que disons-nous ?)

112. B : parle avec- parle avec euh ~~ diminution de l'être avec cette XXX

113. A : est princi-

114. B : et princi

115. A : principale (08 sec)

116. B : que l'animal construite ~~ la maladie de**:** euh ~~~ wachi hia tanafossia /
(que l'animal construite ~~ la maladie de: euh ~~~ c'est quoi respiratoire ?)

117. A : tanafossia /
(respiratoire ?)

118. B : TANAFOSSIA amradh tanafossia ~~~ a madame madame
(respiratoire maladies respiratoires ~~~ madame madame)

119. D : a madame

120. A : goulaha amradh tanafossia
(dis-lui maladies respiratoires)

121. C : amradh tanafossia /
(maladies respiratoires ?)

122. B : madame madame madame amradh tanafossia- amradh tanafossia / l'asthmatique madame /
(madame madame madame les maladies respiratoires- les maladies respiratoires ? l'asthmatique madame ?)

123. EN2 : maladies respiratoires- les maladies respiratoires

124. A : respira

125. B : toire

126. EN2 : les maladies de la gorge

127. C : les maladies de la gorge

128. A : maladies de la gorge

129. B : kifah tetkteb la gorge /
(comment on écrit la gorge ?)

130. D : la- la gorge

131. A : kifah la gorge /
(comment la gorge ?)

132. B : la gorge

133. EN2 : (pour un autre groupe) déséquilibre naturel- déséquilibre naturel

134. B : la gorge de euh CORPS

135. A : a Noha minha yoaadi ila XXX le déséquilibre naturel

(Noha de cela il contribue à XXX le déséquilibre naturel)

136. D : maladie asthmatique

137. C : baaid char

(je n'espère pas)

138. D : de asthmatique et de concert

139. A : et des concerts (05 sec)

140. B : enfin euh ~~~ c'est la conséquence

141. A : c'est les a Noha- c'est les conséquences

142. C : chkoun rayeh yakra mbaaed /

(qui va lire après ?)

143. B : les conséquences de euh ~~~ ikhtilal tawazon bii / des euh

(les conséquences de euh ~~~ le déséquilibre / des euh)

144. A : déséquilibre naturel

145. B : ikhtilal tawazon bii (58 sec) d'abord ces pollutions est coute- d'abord ces pollutions est coute (11 sec) la pollution est très dangereux parce que c'est la cause de la diminution de l'animal ensuite elle euh

(le déséquilibre (58 sec) d'abord ces pollutions est coute- d'abord ces pollutions est coute (11 sec) la pollution est très dangereux parce que c'est la cause de la diminution de l'animal ensuite euh)

146. A : ensuite

147. D : ana ktibnaha hadhi

(nous l'avons écrite celle-là)

148. B : le malade de la gorge asthmatique et de la

149. D : <u>concert</u>

150. B : <u>des concerts</u>

151. D : la cause de la XXX

152. B : donnez-moi un euh la conséquence (02 min 10 sec)

153. A : d'abord ce pollution est euh de grand risque parce que est la cause de diminution de l'en- de notre animal c'est la cause

154. B : c'est la cause

155. A : la**:** cau**:** se- c'est la cause de l'homme

156. B : c'est la cause est l'homme /

157. A : la cause c'est l'homme ~~ ensuite

158. EN2 : ça y est

159. B : non madame

160. A : non madame

161. C : la cause- la cause de l'homme (07 sec)

162. B : c'est l'homme (09 sec)